



LEI Nº 972/09, DE 24 DE DEZEMBRO DE 2009.

“Aprova o Plano Municipal de Educação de Queimados e dá outras providências”.

Faço saber que a Câmara Municipal de Queimados, APROVOU e eu SANCIONO a seguinte lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, conforme anexo, com vigência de 10 (dez) anos a partir da publicação desta Lei.

Art. 2º - O Poder Executivo, em articulação com a sociedade civil, procederá a avaliação periódica de implementação do Plano Municipal de Educação.

§ 1º - O Poder Legislativo, por intermédio da Comissão de Educação, e o Conselho Municipal de Educação acompanharão a execução do Plano Municipal de Educação.

§ 2º - A primeira avaliação realizar-se-á no 4º (quarto) ano de vigência desta lei, cabendo à Câmara Municipal aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de deficiências e distorções.

§ 3º - Deverá ser observado na avaliação do Plano Municipal de Educação o cumprimento de seus objetivos e metas a partir de dados sobre a educação no Município, coletados junto ao Sistema Nacional de Avaliação, ao Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro e ao banco de dados a ser criado na Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º - O Poder Executivo empenhar-se-á na divulgação deste plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade civil o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 4º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

MAX RODRIGUES LEMOS
P R E F E I T O



Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO QUEIMADOS/2009-2019

EXPEDIENTE

PREFEITO MUNICIPAL

Max Rodrigues Lemos

VICE PREFEITO

José Alves de Carvalho

Secretário Municipal de Educação

Lenine Rodrigues Lemos

Subsecretária Municipal de Educação

Nayara Gitahy de Souza

Chefe de Gabinete

Conceição Ribeiro Menezes dos Santos

Assessora para Assuntos Educacionais

Simone Holanda de Lemos

Diretora de Departamento de Educação

Dilcelina da Silva Farias

Diretor do Departamento de Administração

Fernando José da Conceição Thiago

Presidente do Conselho Municipal de Educação

Lenine Rodrigues Lemos

ORGANIZAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Rogério Silva Santos
Carla Cristina da Rocha Damas

PESQUISA DIAGNÓSTICA

Adriana do Carmo Felipe
Alexandre Vargas da Silva
Ana Christina Pereira Mattos
Ana Maria Alves Pereira
Angela Maria Lima
Bianca Corrêa Lessa Manoel
Daniel Portinha Alves
Dannielle Carvalho de Pádua
Eduardo Porto
Idária Bandeira
Josélia de Castro Silva
Leni de Oliveira Gonçalves Rodrigues
Letícia Aparício Neiva
Luciana Cristina Araújo da Silva
Lucilene Oliveira
Luiz Carlos Serafiam
Marcelo Neves Ferreira
Márcia Rodrigues de Assumpção
Maria das graças Lopes Franco
Miriam de Fátima Rodrigues Motta
Neide da Silva Fernandes Amorim
Nilcelene Moreira da Silva Costa
Rodrigo dos Santos Rainha
Rosângela Barbosa de Souza Silva
Rosângela da Silva Lorêdo e Silva
Simone Holanda de Lemos
Zilda Carolina Vargas Gitahy

COMISSÃO ORGANIZADORA

Fátima Faria Peixoto/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Eunice Cavalcante/SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE
Wilson da Silva Freire/SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA
Maria das Dores Lima/SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
Luciene Maria Gomes/SECRETARIA MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA
Marlene dos Santos Silva/SECRETARIA MUNICIPAL DE SERVIÇOS PÚBLICOS
Dione Ueles de Moura/SEPE QUEIMADOS.
Gilberto João da Silva/FEMAMQ
Carmem Lúcia Souza Barros/COLÉGIO BETEL
Selma Barreto de Brito/ABAB
Regina de Brito/CECAMAM
José Soares dos Santos/RÁDIO NOVOS RUMOS

EQUIPE DE APOIO

(Alunos do Curso de Formação de Professores)

Adrielle da Conceição Martins Coelho
Claudia Laís Ribeiro da Silva Santana
Jaqueline Cristina Lima Bernardo
Jéssica da Silva Ribeiro
João Gomes Junior
Luana dos Santos Mendes
Mayara Gonçalves dos Reis
Michelle Amorim da Silva
Rahab da Silva Pinto
Shaiene Araújo de Souza
Suzane Pereira Borges
Talita dos Anjos Ferreira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Gustavo Motta
Marlinda Silva

REVISÃO TÉCNICA

Dinair Leal da Hora

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ,
Analista em Gestão e Saúde da FIOCRUZ. Doutora em Administração e Supervisão
Educacional pela UNICAMP, com Pós-doutoramento em Administração Escolar e
Economia da Educação pela USP.

Deize Vicente da Silva Arosa

Coordenadora da Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de
Queimados. Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de
Caxias, Mestre em Educação pela UNIRIO, Doutora em Educação pela UFJF.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABAB – ASSOCIAÇÃO BENEFICIENTE ABELARDO BRITO
APAE - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
BOQ- BOLETIM OFICIAL DE QUEIMADOS
CADEME - *CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE DEFICIENTES MENTAIS*
CECAMAM – CENTRO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR ARMINDA MARQUES
CEDERJ – CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO RIO DE JANEIRO
CEFET – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CENESP - CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CESB - CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO
CIDE - FUNDAÇÃO CENTRO DE INFORMAÇÕES E DADOS DO RIO DE JANEIRO
CMDCA – CONSELHO MUN. DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FAETEC – FUNDAÇÃO DE APOIO A ESCOLA TÉCNICA
FEMANQ – FEDERAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE MORADORES DE QUEIMADOS
FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
IBC - INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ICMS – IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS
IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
INES - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
IPI – IMPOSTOS SOBRE PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS
IPTU – IMPOSTO PREDIAL TERRITORIAL URBANO
IPVA – IMPOSTO SOBRE PROPRIEDADES DE VEÍCULOS AUTO MOTORES

IRRF – IMPOSTO DE RENDA RETIDO NA FONTE
ISS – IMPOSTO SOBRE SERVIÇOS
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO
LIBRAS – LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OS – ORGANIZAÇÃO SOCIAL
OSCIP- ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO
PDDE – PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA
PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNAE – PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
PUC – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
REMEC – REPRESENTAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SAEB – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
SEPE – SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
SISTEMA S – SESC, SESI, SENAC, SENAI
UERJ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
UNESA- UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

AGRADECIMENTOS

De todas as dificuldades para a elaboração do PME, certamente a pesquisa diagnóstica foi a maior. E esse trabalho só foi possível com a ajuda de várias pessoas que aqui nomeamos e agradecemos.

Primeiramente aos pesquisadores do Grupo de Trabalho Diagnóstico que apaixonadamente se dedicaram ao estudo, por exclusivo compromisso ideológico com a Educação de Queimados.

À Sr^a. Clotilde Klen, do Departamento de Administração da SEMED Queimados, que viabilizou toda a pesquisa sobre funcionários, de todas as categorias, da rede municipal de educação.

À Sr^a. Tereza Ribeiro, do Departamento de Educação da SEMED Queimados, que incansavelmente orientou os pesquisadores durante todo o trabalho.

Ao Sr. Jorge Jardim, do SEE/SEED-Setor de Estatística Escolares, da Secretaria de Estado de Educação, que disponibilizou todos os dados referentes a 2007 e 2008 contidos nesse documento, e sempre se mostrou disponível para tirar dúvidas e orientar o estudo.

Ao Sr. Walter, da Perícia Municipal/SEMUS, que viabilizou a pesquisa sobre licenças médicas dos profissionais de Educação da rede municipal.

Aos contadores municipais Ana Christina Pereira Mattos e Marcelo Neves Ferreira que conduziram a pesquisa orçamentária sobre os gastos municipais com Educação.

Ao Professor Jader Campos, Gerente da Coordenadoria Estadual de Educação Metropolitana I, que sempre prontamente colocou-se a disposição para facilitar qualquer pesquisa nos arquivos da Coordenadoria.

À Professora Teresinha de Lourdes Silva, que muito generosamente nos falou sobre a história das escolas da cidade.

E por fim, aos diretores(as) das escolas municipais, estaduais e privadas de Queimados, que colaboraram respondendo aos questionários sobre suas unidades escolares.

APRESENTAÇÃO

O Plano Municipal de Educação de Queimados é o resultado de uma construção coletiva envolvendo todos os segmentos educacionais da cidade e a sociedade como um todo, que diagnosticou a realidade educacional do município, referente aos últimos dez anos, e propõe diretrizes e metas para a educação, a serem cumpridas nos próximos dez anos.

O documento é também a realização dos anseios dos profissionais de educação e das lideranças organizadas de Queimados que há muitos anos vinham reivindicando a elaboração de um Plano Municipal de Educação que fosse construído através de uma Conferência Municipal de Educação.

E por fim, é a consequência da vontade política do atual governo municipal que se comprometeu com os princípios da gestão democrática e, não apenas viabilizou a realização da Conferência, mas o fez de modo a garantir a participação dos vários segmentos da sociedade.

Na verdade, a Conferência de Educação começou a ser gestada em 2008, por compromisso ideológico com a democratização da Educação da então Secretária Municipal de Educação, Sr^a Josemária Maria dos Santos Silva, a Sub-Secretária, Prof^a Miriam de Fátima Rodrigues Motta, o Chefe de Gabinete, Prof^o Marcelo Freitas, e a Diretora de Educação, Prof^a Regina Monteiro, que na ocasião autorizaram o início dos estudos diagnósticos sobre o município. Mas por motivos políticos, não foi possível realizar a Conferência de Educação naquele ano.

Logo após a instalação do novo governo, o relatório preliminar do diagnóstico de educação foi apresentado, com uma proposta de cronograma de ação para concluir o diagnóstico e realizar a Conferência. O atual Secretário Municipal de Educação então, se comprometeu com a realização da Conferência, com a finalização do Diagnóstico e com a elaboração do PME que agora apresentamos.

Para provocar uma reflexão teórica antes de iniciar a leitura do documento propriamente dito, oferecemos o texto da palestra de abertura da Conferência Municipal de Educação, proferida pela professora Dinair Leal da Hora, que trata da importância do Plano Municipal de Educação para a gestão democrática e para a qualidade da Educação.

Na Introdução encontram-se informações sobre a elaboração do diagnóstico e do documento final, e de como se articulou com a Conferência Municipal de Educação.

A segunda parte caracteriza o município nos seus aspectos históricos, geográficos e sócio-econômicos e, juntamente com a parte três, que mostra a evolução das ações em educação dentro da cidade, permitem contextualizar as informações e análises dos capítulos seguintes.

A parte quatro apresenta o diagnóstico, as diretrizes e as metas aprovadas para cada nível de ensino. Optou-se por agrupar o ensino profissionalizante e o ensino superior num mesmo eixo temático, em função das características do município que conta com apenas uma instituição de nível superior e poucos cursos profissionalizantes.

A parte cinco apresenta as modalidades de ensino existentes no município e a sexta parte mostra a situação dos profissionais de educação.

A sétima parte apresenta o diagnóstico e as metas de financiamento e de gestão, também agrupadas num mesmo capítulo em função da interdependência dos temas.

O capítulo oito dispõe sobre o acompanhamento e avaliação do PME, e por fim, a parte nona apresenta as referências bibliográficas, documentais e coletadas na *web*.

É importante informar ainda, que os objetivos e metas foram agrupados não apenas por seguir o modelo colocado pelo Plano Nacional de Educação, mas porque as vezes é difícil manter a lógica de que os objetivos devem se desdobrar em metas, durante o calor da discussão de uma assistência heterogênea, como foi o caso das discussões temáticas e da Plenária Final da Conferência Municipal de Educação. Do mesmo modo, reconhecemos que muitos dos objetivos e metas aprovados extrapolam as atribuições do governo municipal e do Sistema Municipal de Ensino, mas optou-se por respeitar todas as propostas aprovadas em Plenária, uma vez que nenhuma delas caracteriza ilegalidade.

SUMÁRIO

	Pg.
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	04
AGRADECIMENTOS	06
APRESENTAÇÃO	07
SUMÁRIO	09
Plano Municipal de Educação: instrumento da gestão democrática e da educação de qualidade	11
I – INTRODUÇÃO	20
II – CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	24
O Município de Queimados na História	25
Aspectos Geográficos Relevantes	32
Aspectos Demográficos	33
O Quadro Econômico	35
III – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	37
IV – NÍVEIS DE ENSINO	
1 - EDUCAÇÃO INFANTIL	48
1.1. DIAGNÓSTICO	49
1.1.1. Histórico	49
1.1.2. Educação Infantil em Queimados.....	55
1.2. DIRETRIZES	61
1.3. OBJETIVOS E METAS	62
2 – ENSINO FUNDAMENTAL	65
2.1. DIAGNÓSTICO	66
2.1.1. Histórico	67
2.1.2. Ensino Fundamental em Queimados	73
2.2. DIRETRIZES	78
2.3. OBJETIVOS E METAS.....	81
3 – ENSINO MÉDIO	83
3.1. DIAGNÓSTICO.	84
3.1.1. Histórico.	84
3.1.2. Ensino Médio em Queimados	89
3.2. DIRETRIZES	93
3.3. OBJETIVOS E METAS	94

4 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUPERIOR	96
4.1. DIAGNÓSTICO	97
4.1.1. Histórico	97
4.1.2. Ensino Profissionalizante e Superior em Queimados	101
4.2. DIRETRIZES	113
4.3. OBJETIVOS E METAS	113
V – MODALIDADES DE ENSINO	
5- EDUCAÇÃO ESPECIAL	115
5.1. Diagnóstico	116
5.1.1. Histórico.....	116
5.1. 2. Educação Especial em Queimados	122
5. 2. Diretrizes	131
5. 3. Objetivos e Metas	133
6– EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	137
6.1. Diagnóstico	138
6.1.1. Histórico	138
6.1. 2. EJA em Queimados	143
6.2. Diretrizes	148
6.3. Objetivos e Metas	149
VI - VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO	151
7.1. DIAGNÓSTICO	152
7.1.1. Histórico	152
7.1.2. Profissionais de Educação em Queimados	159
7. 2. DIRETRIZES	172
7. 3. OBJETIVOS E METAS	173
VII- FINANCIAMENTO E GESTÃO	175
8.1. DIAGNÓSTICO	176
8.1. 1. Histórico	176
8.1. 2. Gestão da Educação em Queimados	190
8.1. 3. Financiamento da Educação em Queimados	192
8. 2. DIRETRIZES	195
8. 3. OBJETIVOS E METAS	196
VIII - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO	199
IX – REFERÊNCIAS	201

Plano Municipal de Educação: instrumento da gestão democrática e da educação de qualidade.¹

Profª Dinair Leal da Hora²

Agradecimentos

Prefeitura Municipal de Queimados

Secretaria Municipal de Educação de Queimados

Qualquer discussão a respeito de Plano Municipal de Educação precisa ser realizada no interior do contexto mais amplo referente ao Sistema Municipal de Educação e com base em um determinado paradigma de gestão. Portanto, esta manifestação aborda as características do Sistema Municipal de Educação, onde está localizado o PME, fundadas na concepção de gestão democrática de educação, temática que venho estudando e procurando exercitar na minha história de educadora. É, assim, deste lugar que falo.

Os sistemas educacionais nasceram a partir da **necessidade de tornar a educação intencional**. Foi assim que ela se organizou em sistema. O sistema educacional é, portanto, o produto, o resultado, da educação sistematizada, organizada, em relação a um determinado fim. Assim, podemos dizer que os grandes **sistemas escolares nacionais** nasceram com o fim de inculcar os ideais nacionais. Objetivos sempre estão presentes na constituição do um sistema de ensino. Por isso, ao se construir um sistema municipal de educação, deve-se ter presente o objetivo, uma concepção da educação que dê unidade e coerência ao sistema. Para tanto, na constituição de um sistema, necessitamos de uma **teoria da educação**, de uma **teoria da educação brasileira**. Caso contrário teremos um todo desarmônico, um amontoado de elementos. Mas não um sistema.

Os sistemas educacionais municipais constituem-se hoje numa exigência da complexificação da sociedade, da explosão descentralizadora atual e do pluralismo político. De fato, os últimos anos mostraram duas **tendências universais complementares**: de um lado, a **globalização da economia e dos meios de**

¹ Palestra proferida na abertura da Conferência Municipal de Educação de Queimados.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ, Analista em Gestão e Saúde da FIOCRUZ. Doutora em Administração e Supervisão Educacional pela UNICAMP, com Pós-doutoramento em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP.

comunicação (a interdependência global) e, de outro, o fortalecimento do **poder local**.

O Município consolida a vontade de interferir na formulação de políticas para o setor, embora acuse a sobrecarga de responsabilidades que lhe são impostas pelo novo aparato legal do país e pela direção das demandas sociais da educação básica, além de demonstrar fragilidades técnicas e financeiras.

A tendência ao fortalecimento do poder local é menos o fortalecimento das políticas locais e mais o das estruturas de poder que possibilite aos cidadãos **exercerem diretamente o seu poder**. Numa situação de economia globalizada e de poder local (popular), cada vez menor é a influência dos poderes legislativos e executivos.

Dois **teorias da educação** disputam a forma de organização dos sistemas educacionais. Uma chamada de **sistemismo**, que procura acentuar os aspectos estáticos do sistema, e outra, mais **dialética**, que procura mostrar as possibilidades de um sistema "aberto" às mudanças, portanto, um sistema dinâmico. O enfoque da primeira é funcionalista; o enfoque da segunda é dialético. O **enfoque funcionalista** da teoria dos sistemas enfatiza o consenso e a adaptação, a ordem, o equilíbrio e o controle; e o enfoque histórico (dialético) explora o valor da contradição, do poder, da mudança, da emancipação e do conflito (SANDER, 1984).

Dependendo da teoria da organização que orienta a construção de um sistema, podemos chegar a um sistema estático, autoritário ou a um sistema dinâmico e participativo. A **filosofia da educação** adotada é que definirá os rumos do sistema e também a sua eficácia. Não há dúvida alguma que um sistema autoritário formará personalidades autoritárias e um sistema democrático formará democratas. Isso, contudo, não pode ser visto de forma mecânica: não há nações ou regiões totalmente democráticas ou totalmente autoritárias. Mesmo assim, podemos falar em **sistemas abertos e sistemas fechados**. Os primeiros trabalhariam com a tensão e o conflito. Os segundos camuflam as contradições e os conflitos.

Na **teoria funcionalista** dos sistemas, o princípio fundamental da manutenção do sistema é a harmonia sem conflito das partes. O sistema precisa "funcionar" e havendo estruturas ou pessoas que "disfuncionem", o próprio sistema, que prevê a disfunção, prevê também agentes de integração dos que

“disfuncionam”. Na **teoria dialética** o método é o contrário: as contradições, vale dizer, os problemas, não são negadas, elas são trabalhadas para serem superadas coletivamente (mecanismos de participação). Hoje, a **teoria do conflito** tem um lugar destacado nas ciências das organizações por causa de sua potencialidade criadora e de sua eficácia prática. Afinal, uma teoria concebida através da própria análise da prática tem melhores chances de orientá-la. Todavia, ela não está isenta de riscos (basismo, democratismo, politicismo), próprios da inexperiência democrática ou simplesmente de mentalidades mecanicistas.

A discussão do **sistema municipal de educação** precisa sair dos gabinetes acadêmicos e ganhar as ruas. É preciso que o debate supere o pessimismo, o caráter academicista e o conseqüente imobilismo desta **fase puramente crítica** do sistema, para entrar numa **fase orgânica** de propostas viáveis e concretas, articuladas com a luta pela escola pública, pela democratização do ensino e da sociedade.

O Sistema Municipal de Educação é um todo complexo cuja concepção incide sobre as estruturas da Secretaria Municipal e implica na adoção de orientações e incidências estruturais na perspectiva de construção democrática e cidadã do sistema educacional, a saber: 1. O Plano Estratégico de Participação; 2. O Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação; 3. O Conselho Municipal de Educação; 4. O Conselho de Escola (ou Colegiado) e o Grêmio Estudantil; 5. O Estatuto da Educação Municipal; 6. O Plano Municipal de Educação e 7. O Regime de Colaboração Estado-Município.

Para os limites do que trata o tema desta comunicação, destaco quatro desses elementos:

1. O Plano Estratégico de Participação - A participação é uma forma prática de formação para a cidadania, através da qual a população aprende a intervir no Estado e a reformá-lo a partir de fora. Isso significa governar com a participação do povo. Mas, para isso, esses novos atores, que são, sobretudo, os movimentos sociais e populares, devem ser considerados como co-participantes na **tomada de decisão** e a melhor forma de iniciar essa parceria e co-responsabilidade é através da criação de mecanismos permanentes de consulta para a aplicação dos recursos financeiros do Município. Eis algumas condições necessárias para a **democratização das decisões**:

a) **autonomia dos movimentos sociais** e de suas organizações em relação à administração. Não se trata de cooptar suas lideranças e nem de ser paternalista com os movimentos. Trata-se de fazer **alianças ou parcerias**, preservando a especificidade tanto do Estado quanto da Sociedade Civil;

b) abertura de **canais de participação** pela administração. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de parte de seu poder de decisão. Ela foi eleita para dirigir o Município. Ela tem que assumir o comando e não se trata de enfraquecê-lo. Todavia, uma coisa é tomar as decisões tecnocraticamente, baseando-se apenas em laudos técnicos e outra coisa é tomar decisões apoiando-se na manifestação direta da população;

c) **transparência administrativa**, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar da tomada de decisões. A falta de controle e fiscalização popular sobre a administração é uma das maiores responsáveis pela corrupção.

2. O Conselho Municipal de Educação - não se pode falar em Sistema Municipal de Educação sem a existência de um Conselho Municipal de Educação (CME), cuja função básica é a elaboração, em parceria com o órgão municipal, do **Plano Municipal de Educação**. O CME deve constituir-se num espaço de participação democrática e de **geração de idéias e planos**. Para isso, não deve ser um órgão acrítico e atrelado ao gabinete do secretário. Seu papel é o de **instrumento crítico-constructivo**, contribuindo para a elaboração, acompanhamento e avaliação da política municipal de educação. Seu papel é romper com o autoritarismo que, neste país, desqualificou a escola, principalmente a escola pública. Ele tem um papel de reconstrução pedagógica e política.

O CME não pode ser criado por decreto. Ele deve nascer de uma ampla discussão no seio da população, a partir de debates com os interessados e envolvidos nas questões educacionais para que seja um órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador da vontade política da maioria.

É preciso ter em mente que os gabinetes das secretarias de educação se sucedem rapidamente, alguns até mais rapidamente do que seria necessário. **O permanente são as escolas** e algumas estruturas. Nelas eu incluo o Conselho Municipal de Educação.

As diretrizes e metas desenvolvidas pelo órgão municipal de Educação visam a intervir no conjunto dos problemas de **forma permanente e sistemática**. Ações isoladas e parciais não asseguram mudanças significativas e duradouras. A democratização do acesso e as condições de permanência do aluno, a qualidade do ensino e a gestão democrática são conquistas que demandam tempo. O CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da **democracia direta**. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e responder, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes.

Por isso, o CME deve assegurar na sua composição tanto a representação de entidades e instituições de âmbito municipal ligados à área educacional, quanto a representação regional da esfera pública e privada e de outras áreas, como as associações sindicais, empresariais, etc. O pluralismo no estabelecimento da composição do Conselho é essencial. Ele não é apenas um critério democrático, mas contribui para que o Conselho tenha uma compreensão mais abrangente dos complexos problemas dos Municípios bem como das metas a serem perseguidas.

Há uma grande disparidade entre os Municípios brasileiros. A maior ou menor força de um CME dependerá do vínculo que seus conselheiros tiverem com a comunidade e o grau de organização dela própria, enfim, dependerá de sua **legitimidade** e de sua **representatividade**. A autonomia é uma conquista e não uma doação.

Além das funções consultivas, deliberativa, normativa e fiscalizadora, o CME poderá exercer funções de planejamento, para a melhoria do fluxo e rendimento escolares, a atualização e aperfeiçoamento dos professores e o estabelecimento de critérios para a distribuição dos recursos municipais. Não se trata de retirar as responsabilidades da administração do sistema. Dentro do princípio já colocado no início, de valorização dos órgãos intermediários, o CME, sem esvaziar as atribuições do executivo, deve participar ativamente de tudo o que diz respeito ao ensino na sua área jurisdicional, incluindo o ensino privado. Lembremo-nos do princípio da parceria. Apesar das peculiaridades de cada comunidade, deve existir algo comum entre todos os Conselhos Municipais de Educação que é a vontade política coletiva de construir uma educação de qualidade para todos.

3. O Conselho de Escola (ou Colegiado) e o Grêmio Estudantil - A estrutura democrática e colegiada do Sistema Municipal de Educação deve corresponder, no âmbito da escola, ao Colegiado ou Conselho de Escola (CE), também com caráter deliberativo, com a participação de pais, professores, funcionários e alunos. O CE é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base de democratização da gestão escolar. Ele deve deliberar tanto sobre o currículo, a formação de classes, período e horário, atividades culturais, quanto sobre programas especiais, visando a integração escola-família-comunidade, sobre as prioridades para a aplicação dos recursos da escola, sobre a racionalização dos horários de trabalho, sobre a elaboração do Plano escolar e o funcionamento geral da escola. Enfim, ele deve ser o motor do **projeto político-pedagógico** da escola, assim, maior será a possibilidade de construção coletiva e fortalecimento do projeto autônomo de cada escola e o órgão municipal de educação deveria ter como sua principal diretriz política a consolidação dos projetos político-pedagógicos das escolas, autonomamente definidos.

O caráter deliberativo do CE funda-se na sua própria composição que representa os diversos segmentos envolvidos na escola. O Conselho deve ser o órgão máximo da escola e promover a escolha democrática do próprio diretor, com base em comprovada competência técnico-administrativa para o exercício dessa função.

Um outro órgão de democratização da gestão da escola é o **Grêmio estudantil**. O Grêmio estudantil, livre organização dos estudantes, é uma instituição que favorece a formação para a cidadania. A administração municipal deve apoiar a formação e implantação dos Grêmios, com campanhas apropriadas, dada a pouca tradição de organização estudantil em nosso país.

4. O Plano Municipal de Educação - O Plano Municipal de Educação, conforme prevê a Constituição Federal em seu artigo 165, deve ser de duração plurianual e se constitui num instrumento fundamental para a construção dos Sistemas municipais de educação. Os planos municipais tem sido, em geral, de três anos e devem incluir a articulação com a rede estadual e a rede privada para que não haja superposição e duplicação de meios e esforços. O Plano Municipal de Educação (PME) não deve ser apenas um instrumento formal. De nada adiantaria contratar uma empresa de consultoria para fazer o melhor plano no papel. Ele só

será eficaz na medida em que for elaborado com os principais agentes de educação no Município sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das reais necessidades locais. Isso porque, acima de tudo, ele deve ser um plano factível e executado a curto prazo pela Secretaria. Um Plano Municipal de Educação supõe:

a) **conhecimento detalhado** da situação educacional do Município e dos recursos disponíveis (humanos, financeiros, etc);

b) **mobilização da comunidade;**

c) definição de **finalidades, prioridades e de metas a atingir;**

d) organização de um sistema de **avaliação permanente** do plano.

Quando me refiro ao conhecimento da situação educacional do Município refiro-me à dimensão da rede escolar pública e privada e de outras instituições municipais de ensino; ao total de matrículas; ao orçamento, às fontes que podem contribuir para a manutenção e desenvolvimento do ensino municipal; à estrutura organizacional do órgão municipal de educação; ao pessoal e serviços do órgão municipal de educação; à existência ou não de estatuto ou plano de carreira do magistério municipal. Enfim, ninguém pode planejar sem conhecer a realidade.

- Quem faz o Plano?

Habitualmente os planos são elaborados pelos órgãos municipais em colaboração com o Conselho. O legislativo discute e aprova o plano. Mas eles devem partir da iniciativa do próprio Conselho, que é um órgão mais permanente do Sistema Municipal de Educação do que outros órgãos da administração da educação.

Aqui vale o que dissemos acima a respeito do plano estratégico de participação. Nenhum plano será eficaz se não incluir a população desde o início do processo. A comunidade precisa defender a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho... Ela precisa defender a educação como fundamental para a sua qualidade de vida. Só assim o plano dará certo.

A construção de um Plano Municipal de Educação significa um grande avanço, por se tratar de um plano de Estado e não somente um plano de governo. A

sua aprovação pelo poder legislativo, transformando-o em lei municipal sancionada pelo chefe do executivo, confere poder de ultrapassar diferentes gestões. Nesse prisma, traz a superação de uma prática tão comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece em cada governo, recomeçar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais por não ser de sua iniciativa.

Desse modo, a gestão do sistema de ensino e de suas escolas deve, fundamentalmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que deseja expresso por sua Proposta Educacional, orientado por um paradigma de homem e sociedade. Tal proposta estará presente tanto no Plano Municipal de Educação, como no Projeto Político-Pedagógico da escola, indica a cidadania que será construída, estabelece a finalidade do sistema e caracteriza a especificidade da organização escolar, identificada pela leitura crítica das demandas da sociedade e dos espaços abertos nas diretrizes oficiais.

A gestão da educação desse modo tem como principal objetivo coordenar a construção do Plano Municipal de Educação e do Projeto Político-Pedagógico da Escola em direção de sua finalidade, superando o modelo burocrático que situa o(a) Secretário(a) de Educação e o(a) Diretor(a) da Escola apenas como gerenciadores de rotinas e recursos. Assim, a gestão privilegia a liderança na direção e na finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano escolar.

São os sujeitos sociais que constroem a gestão democrática no interior dos órgãos administrativos dos sistemas educacionais e das instituições escolares e são esses sujeitos que, no exercício da gestão educacional, precisam compreender que o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.

É preciso compreender que o gestor democrático é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades e que o comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras.

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e da apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação da escola.

Há, então, uma exigência ao gestor educacional localizado nos sistemas educacionais de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. Quando no sistema educacional são assumidas práticas orientadas por essa concepção, a gestão da escola passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. As diferentes experiências significativas que estão sendo construídas em diversos municípios neste país garantem esta minha convicção.

Muito Obrigada!

I – INTRODUÇÃO

O Plano Municipal de Educação deve ser um documento comprometido com o futuro da cidade, com o desenvolvimento social, cultural, intelectual e com a qualidade de vida de seus munícipes e, como tal, deve transcender aos governos eleitos. Deve se comprometer com diferentes níveis e modalidades de ensino, independente das atribuições legais da Secretaria Municipal de Educação, pois se trata de compromisso do governo local com o desenvolvimento global do município. Deve por fim, nascer do desejo da população, mas também de um planejamento racional baseado em estudos sobre a realidade educacional da cidade, que aponte os problemas e norteie as possíveis soluções.

Pensando assim, o Plano Municipal de Educação de Queimados foi elaborado a partir do diagnóstico sobre a realidade educacional da cidade nos últimos dez anos, que foi exposto para os representantes da sociedade reunidos durante a I Conferência Municipal de Educação, realizada nos dias 10, 11 e 12 de setembro de 2009, no Teatro Marlice Margarida Ferreira da Cunha. Durante três dias, profissionais de educação e lideranças organizadas discutiram problemas educacionais e aprovaram em Plenária, as metas aqui apresentadas.

O documento foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 10.172/01), e com a Tese Guia para o Plano Estadual de Educação, apresentada na Conferência Estadual de Educação Básica, em dezembro de 2007, uma vez que o Estado do Rio de Janeiro ainda não elaborou seu Plano Estadual de Educação. Obedeceu ainda, as recomendações do Ministério da Educação e da UNDIME, para a elaboração de um PME.

Ao contrário de grande parte dos municípios, optou-se por não contratar nenhuma empresa de assessoria educacional, entendendo que o PME deveria nascer da ampla discussão dos profissionais e da sociedade, mas também do exercício técnico-científico de pesquisar, conhecer e refletir sobre a realidade das ações educacionais dentro da cidade.

Desse modo, o Diagnóstico que já tinha sido iniciado em 2008, foi elaborado por vários profissionais da rede educacional municipal, estadual e privada da cidade, bem como membros de Ongs que atuam com Educação, e alguns outros profissionais como os contadores e os historiadores, necessários para elaborar

informações sobre a história da cidade e sobre o financiamento da Educação. Todos foram convidados a participar da pesquisa diagnóstica, que deveria situar histórica e tecnicamente os temas programados, e produzir informações sobre os últimos dez anos de ações educacionais em cada uma das áreas temáticas. Todos trabalharam voluntariamente.

O documento aqui apresentado é, portanto, escrito por várias mãos, em variados estilos e, como tal, reflexo da complexa realidade educacional da cidade. Os dados apresentados foram coletados com grandes dificuldades e também é reflexo da precariedade das informações disponíveis.

Considerações Metodológicas

Durante toda a pesquisa diagnóstica e como consequência, nas metas aprovadas surgiu um ponto em comum: a necessidade de criar bancos de dados. É fato que a ausência de um sistema de informação eficiente que possibilite o mapeamento e o dimensionamento dos problemas, bem como estratégias de avaliação de desempenho, não é nem privilégio do setor de educação, nem da cidade de Queimados: ainda é um problema nacional. Mas isso fica especialmente evidente no momento em que surge a necessidade de não apenas coletar informações da atualidade, mas de contar com informações retroagidas no tempo.

Não se trata de lamentar a ausência de dados informatizados, o que facilitaria e agilizaria a coleta, mas de questionar a ausência mesmo, de algumas informações. No que diz respeito ao ensino fundamental, temos dados coletados pelo Censo Escolar e disponibilizados na *Internet*, mas sobre os demais níveis e modalidades de ensino as informações são mais restritas. Sobre a situação dos profissionais de educação ainda é grande a falta de dados que, em geral são restritos a categoria de professor.

As principais fontes de informação utilizadas foram o EDUDATABRASIL e o EDUCACENSO, bancos de dados do INEP, que organizam as informações coletadas no Censo Escolar, mas só disponibiliza na Internet os dados referentes até 2005, pois o sistema de entrega do Censo Escolar passou a ser informatizado a partir de 2007 (ano base de 2006) e as informações passaram a chegar de forma irregular, principalmente por parte das escolas privadas, impossibilitando uma

conclusão satisfatória para ser publicada³. Os dados fornecidos referentes a 2007 e 2008 foram informados pelo SEE/SEED (Setor de Estatísticas Escolares, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro), assim mesmo, referente apenas à rede pública. Os dados de 2006, na sua maioria, não foram localizados.

Na SEMED Queimados, não se encontrou nenhuma informação além do que já está disponibilizado pelo INEP, com exceção das informações sobre o quadro de pessoal da própria Secretaria.

Desse modo, as informações sobre infra-estrutura e dinâmica gerencial das escolas, condições de trabalho das diversas categorias profissionais, estrutura pedagógica real e perfil sócio-econômico da clientela, só seriam possível mediante pesquisa de campo em cada unidade escolar. Ainda se tentou elaborar uma planilha com respostas fechadas, na sua maioria, para facilitar e agilizar o preenchimento, mas as escolas alegaram sobrecarga de trabalho e devolveram as respostas com grande atraso, quando devolveram, inviabilizando o aproveitamento dos dados. De qualquer modo, é curioso que a rede privada tenha tido o maior percentual de colaboração no preenchimento desses questionários para o diagnóstico, como se pode observar na tabela abaixo.

**Escolas que Colaboraram na Pesquisa Diagnóstica,
Respondendo aos Questionários**

Rede Escolar	Nº de Escolas	% de Colaboração
Rede Municipal	29	72%
Rede Estadual	13	38%
Rede Privada	14	86%
TOTAL	56	69,6%
Rede Não Legalizada	20	70%

Fonte: GT Diagnóstico

Outro dado importante é o fato da Secretaria Municipal de Educação não ter informação sobre as escolas não regularizadas de educação infantil, instaladas e/ou funcionando na cidade. Em função disso, foi feita uma pesquisa de campo no município, onde foram localizadas 23 escolas até então desconhecidas para a SEMED, sendo 3 delas legalizadas pelo sistema estadual. Apesar de toda a dificuldade em localizar essas escolas, é preciso reconhecer que deve haver pelo

³ Informações fornecidas pela SEE/SEED RJ

menos mais vinte que não foram identificadas, o que significa que a rede não regularizada de escolas privadas em Queimados, é maior do que a rede regularizada e, talvez, maior até que a rede pública.

Para construir a linha de evolução da rede escolar dentro do território municipal, buscou-se informações na SEMED Queimados, sobre a rede municipal, e na Coordenadoria da Metropolitana I, da Secretaria de Estado de Educação, que forneceu informações sobre as escolas estaduais e também sobre as particulares que são regulamentadas através deles. Entretanto, não foi possível localizar a origem de duas escolas públicas, provavelmente dos anos 50, e menos ainda, elaborar a evolução da rede privada, pois muitas escolas abriram e fecharam sem que houvesse o registro dessa movimentação.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Rodrigo dos Santos Rainha⁴

Josélia de Castro Silva⁵

⁴ Doutorando do Programa de Pós Graduação em História Comparada – UFRJ e Professor da Universidade Estácio de Sá.

⁵ Mestre em História Comparada – UFRJ e Professora da Universidade Estácio de Sá.

O Município de Queimados na História

Antes de começar nossa apresentação, devemos delinear o nosso entendimento ao convocar a História para participar do debate de construção do plano de educação municipal da cidade de Queimados.

Estaríamos aqui só buscando dados, informações gerais, quase que cumprindo uma obrigação, senão curiosidade, para descrever o município? Cremos sinceramente que a história tem outro papel e que datas e nomes acrescentam muito pouco se não observadas em um contexto.

O que queremos chamar atenção é que somos nossa história, respiramos, pensamos, agimos, consciente ou inconscientemente pautados em nossa História, em um sentido de reflexão sobre o passado. Usamos as palavras de Hilário Franco Jr. que definem magnificamente este espírito:

“(..) “O que há de mais vivo no presente é o passado”, (...). Contudo, o homem atual se reconhece mais nas coisas superficiais, de origem recente, do que nas essenciais, que vêm daquela época. Como muito bem percebeu um conhecido escritor de hoje, o checo Milan Kundera, “a atualidade é um acontecimento destinado a ser esquecido rapidamente. Um mundo obcecado pela atualidade é um mundo obcecado pelo esquecimento”. Este é um grave problema do mundo atual, no qual os meios de comunicação de massa uniformizam, apagam e constroem fatos incessantemente. Desta forma, há um afastamento da cultura, baseada no indivíduo, na inquietação, na interrogação, não em respostas prontas e rápidas.”(FRANCO Jr., 1998, p. 16)

Quando nos reportamos a idéia de cultura, este conceito difícil, que todos achamos que sabemos o que é, mas de fato, muito pouco conhecemos, convocamos para refletir a educação como construção da vossa identidade. Cada pessoa relacionada à Queimados, arraigada a tradições e reformulações aqui presentes, precisa entender que conhecer o seu espaço é conhecer a si mesmo e principalmente saber como transformá-lo, repensá-lo, recriá-lo.

Afinal, já disse Bernard de Chartres:

" Somos uns anões encarapitados sobre ombros de gigantes. Assim vemos melhor e mais longe que eles, não porque nossa vista seja mais penetrante ou nossa estatura maior, mas porque eles nos erguem ao alto e nos elevam à sua altura gigantesca". (Bernard de Chartres. Apud, 1998, p. 17)

A Origem de Queimados

Que nos perdoem os fantásticos trabalhos dos historiadores locais, mas Queimados é muito mais do que a controversa origem de seu nome, ou as divisões sesmarias do Rio de Janeiro colonial. Afora a exatidão geográfica e as discussões sobre onde historicamente deveriam ser os limites da cidade, gostaríamos de construir um olhar para que possamos pensar a região como inserida em um espaço maior, mas que aos poucos, por conta de sua própria história e suas lutas, cada vez mais se separa, se observa de maneira diversa e cria uma identidade que culmina na emancipação.

A afirmação que fazemos nada tem de desmerecedor, nem tampouco quer abandonar as boas e velhas histórias pessoais que habitam e habitaram o solo que atualmente chamamos de Município de Queimados. Nossa preocupação é deixar claro que a herança e a identidade de um lugar é formada pela construção de sua história e por todos aqueles que dela fazem parte,

A região doada em Sesmaria nos idos do século XVII, assim como as primeiras fazendas que se constituíram na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu e eram famosas por seus engenhos, precisa ser entendida para além da igreja de Nossa Senhora da Conceição, construída em 1737 e da criação de pousios para tropeiros, tudo isso estimulando seu comércio e as primeiras organizações no século XVIII.

Para abordar a região, é interessante pensarmos sua relação com o vizinho mais famoso e também aquele que acabou ditando regras e organizações de suas freguesias: a cidade do Rio de Janeiro.

Estamos falando de um Rio de Janeiro que ao longo dos séculos XVII e XVIII ganha uma posição estratégica no Brasil, passa a ser sede da Colônia e caminho estratégico para o escoamento do ouro descoberto na região das Minas Gerais. Seus distritos vizinhos, Irajá, Jacarepaguá, Iguassu, Campo Grande, entre outros, viviam como satélite da capital e suas terras eram o que costuma-se chamar ora de horta, aquela que abastece de alimentos cotidianos, ora como complemento a um comércio mais forte. As terras a do distrito de Iguassu viviam essa peculiaridade, pois enquanto regiões relacionadas a Estrada Real, geravam riquezas em áreas que identificamos hoje principalmente como município de Duque de Caxias. Nesse

ínterim, a busca de novas terras para produção de um açúcar em crise no século XVIII acabava por fortalecer o caminho em direção ao Vale do Paraíba. É nessa mistura de rota e engenhos que nasce a idéia de uma cidade, de uma região com características não muito diversas de uma série de cidades médias e pequenas que encontramos pelo Brasil.

Já repararam que qualquer cidade tende a buscar a referência sobre a sua Igreja histórica? Este traço se dá por conta de uma velha tradição brasileira. Até a organização da República em 1889, em muitos aspectos não havia uma separação clara entre Igreja e Estado. A mais famosa prova desta afirmação era a questão dos casamentos; todo casamento e a documentação referente a este, indicação de herança, filhos, eram de controle das dioceses. A própria divisão administrativa também tem um forte traço desta característica, uma vez que as regiões eram divididas em Dioceses, que para serem melhor geridas, eram repartidas em paróquias. É na paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu que presenciemos uma administração cada vez mais distante da diocese que a representava em Iguassu e que notamos e reconhecemos seus traços, agrários diga-se de passagem, e uma região cada vez mais interiorana em sua administração.

Entre o Pitoresco e o Necessário

Mas e o nome? Por que Queimados?

As discussões variam entre belas histórias, e alguns fios de fatos. Documentalmente temos poucas informações e por isso optamos por descrever as possibilidades. Deixamos claro, no entanto, que o nome, o momento, a idéia se perdeu no tempo e a real origem só pode ser pensada de maneira genérica e não central. Assim, concluímos que Queimados não foi o acidente de seu nome mas as interações de sua história.

A mais famosa e mítica, curiosamente aparece em um dos personagens mais comentados da História do Brasil, D. Pedro II. Governante querido e até hoje o mais longo de nossa história, D. Pedro visita a cidade no ano de 1858 por conta da inauguração da grande obra da estação de trens. O povo tomado de alegria, não conseguiu ouvir a pergunta do monarca sobre qual o nome do local em que ele

acabara de chegar e fora recebido com tanta festa. Vendo uma queimada em morro próximo, improvisa, chamando a cidade de Queimados. O conteúdo é tão fantasioso como interessante e atribuir ao do principal mandatário do Brasil a origem do nome da cidade é afirmar uma importância latente da mesma na história do país.

Temos duas outras vertentes históricas que podem ser apresentadas como mórbidas. A primeira, do grupo de chineses mortos por surtos de cólera e malária em 1855, durante a construção da ligação da estrada de ferro até a Freguesia de Nossa Senhora de Belém, atual cidade de Japeri. Por hábito, estes corpos eram queimados, daí atribuir-se o nome da cidade às pessoas que eram queimadas. O argumento não se sustenta por conta de mapas da década de 40 do século XIX, que já falava em rio dos Queimados e caminho dos Queimados, o que contraria a idéia segundo a qual a origem do nome teria surgido nesse momento.

A segunda é de um antigo leprosário, do século XVII, que tem referências que ainda podem ser pensadas como a Estrada do Lazareto, situada no município. A possibilidade é interessante pois realmente pessoas com hanseníase, na época tratada como lepra, eram conduzidas à lugares ermos, na idéia de não atrapalhar os “sãos”. No entanto, a tradição apenas oral dessa história e a completa falta de documentação sobre o possível leprosário dificultam a confirmação dessa teoria. Cabe ressaltar ainda que nas sociedades cristãs do período em questão, mesmo “leprosos”, eram enterrados para aguardar o Juízo Final e não queimados, com exceção das situações consideradas extremas.

É um fio de história, assim como a possibilidade do surgimento do nome originar-se da observação das coivaras pelas passagens dos tropeiros, ou dos negros fujões incendiados para servirem como exemplo. E a que conclusão sobre a origem do nome chegamos ? Que ela se perdeu nos caminhos da história.

Das Fazendas aos Operários

De uma área de abastecimento à fazendas de exportação, percebemos a crise e a representação do projeto político carioca: quanto mais distantes estiverem os pobres, melhor. Poderíamos assim abreviar a história de Queimados no século XIX e XX. Mas vamos chegar mais perto.

A região de Nossa Senhora de Marapicu, maior do que a atual cidade de Queimados mas, abrangendo-a, passou por uma série de transformações ao longo do século XIX. Se os engenhos de cana-de-açúcar, por conta do preço internacional e o esgotamento dos solos, desvalorizavam as áreas, Queimados vê de perto o surgimento do café como ouro negro do Brasil.

O Rio de Janeiro não era mais a capital de uma colônia, mas a cabeça de um Império. O incremento populacional e a quantidade de capitais muda o sistema de relações, em especial valorizando o eixo entre Rio de Janeiro e São Paulo, também em franco crescimento por conta do café. Assim, Iguassu e seus principais distritos eram o caminho para o escoamento dessa produção. Nesse contexto, novas tecnologias eram buscadas para dar velocidade a um país inserido em um mundo que se industrializava rapidamente e exigia cada vez mais a redução do tempo em suas atividades.

Uma dessas medidas foi a criação de uma grande estrada de ferro e assim, chineses foram trazidos do outro lado do mundo para, com sua experiência em fazer os processos com a mais alta tecnologia, atuarem nesse projeto. Aliás, a inauguração foi uma festa noticiada em jornais, tendo o próprio Imperador participado das comemorações. A estação final deste primeiro momento deveria ser Belém, mas por conta do Rio de Janeiro naquele contexto não ser um dos lugares mais hospitaleiros e fáceis de se viver pois, como afirmado anteriormente, cólera e malária eram elementos fortemente presentes, a estrada não pôde chegar ao seu término. Isso ocorreu em 29 de março de 1858 e assim, a estação de trens de Queimados definitivamente entrara no mapa.

As famílias Aljesur, dos primeiros engenhos de Marapicu, foram sucedidas pelos Guinle e Azeredo. As terras, produzindo café, eram valorizadas e vendidas não a populações empobrecidas, mas a latifundiários e grandes produtores.

Em 1912, com o café já em crise, uma nova produção entra em cena: a laranja. As fazendas Normandia pintavam de dourado o caminho das estações e este era um momento de prosperidade para a cidade. Novos proprietários como Guilherme Weischenck, possuíam grandes laranjais, populações foram se estabelecendo em seu entorno e melhorando de vida e cooperativas foram criadas para defender as melhores condições dos trabalhadores.

Esta prosperidade inverte sua mão entre as décadas de 1930 e 1950. Primeiro, a crise do capitalismo ocorrida em 1929 gera queda no preço dos produtos agrícolas brasileiros no mercado internacional; depois, o início da Segunda Guerra Mundial em 1939 e por fim o aumento das pragas nas plantações puseram fim ao sonho de uma cidade forjada sobre a agricultura, e que se vê de um momento para o outro com largas terras que nada valiam, o que culmina na busca de uma melhor condição de vida fora do distrito.

Neste mesmo momento, observamos o desenvolvimento de um Rio de Janeiro industrial. Nos governos de Getúlio Vargas, Eurico Gaspar Dutra e Juscelino Kubitschek de Oliveira, a capital do país era um rebuliço. Mesmo a separação política entre o Rio de Janeiro e a Guanabara não rompeu a ligação umbilical entre os dois. Novos empregos foram criados, a população pobre passou a ser preocupação de um Rio que queria ser o retrato da elite. A política para resolução deste problema era simples: se a mão de obra barata era necessária, essas pessoas não poderiam coabitar com os mais ricos então, que fossem criadas estradas, fortalecidas as ferrovias como transporte de passageiros para que os trabalhadores viessem, trabalhassem, mas não nos “contaminassem”.

Tal política teve como consequência direta o aumento das favelizações e a ocupação de subúrbios e municípios adjacentes. Neste projeto, a Baixada Fluminense, em especial antigas regiões agrícolas, com suas terras baratas e abandonadas passaram a ser um pólo de atração de pessoas. Com grande afluxo de migrantes nordestinos e operários de baixa qualificação, a Baixada passa a ser vista e tratada como um depósito de pessoas. Se não bastassem as dificuldades deste projeto, dentro da própria região existiam gradações com algumas áreas que recebiam investimento e melhoria da infra-estrutura, afinal um mundo urbano crescia ali eram postas de lado, criando bolsões de miséria e abandono.

Nova Iguaçu, concentradora administrativa na década de 1940 começa a ter contestada sua posição hegemônica. Primeiro por São João de Meriti, depois por Duque de Caxias, Nilópolis, etc. e nesse ínterim, diversos municípios, aproveitando o momento democrático e o fortalecimento de líderes locais e preocupados com o isolamento de suas regiões, iniciam um processo bastante estudado como emancipações dos municípios da Baixada Fluminense.

A Emancipação de Queimados

Para observadores externos, o processo de emancipação de um município pode ser pensado imediatamente como forma de obter benefício político para determinados grupos que de alguma forma querem aumentar o seu poder e, ainda que não neguemos a possibilidade de tal fenômeno, devemos admitir que analisar a identidade da pessoas dos municípios em emancipação é algo diferenciado. Existe um sistema de reconhecimento dos grupos que ali se inserem é algo maior. Citamos assim o excelente trabalho de Manoel Ricardo Simões:

“ Os processos de emancipação dos municípios da Baixada Fluminense revelou que, muito mais do que uma simples redivisão dos limites territoriais, produziu-se uma nova teia de relações econômicas, sociais, políticas e identitárias entre moradores e grupos políticos de cada um desses novos entes territoriais.”
(SIMÕES, 2007, p. 75)

Em Queimados a questão central, para além de sua história, era sem dúvida o descaso com que Nova Iguaçu tratava o seu Primeiro Distrito. A falta de investimentos e a fragilidade da região era algo gritante.

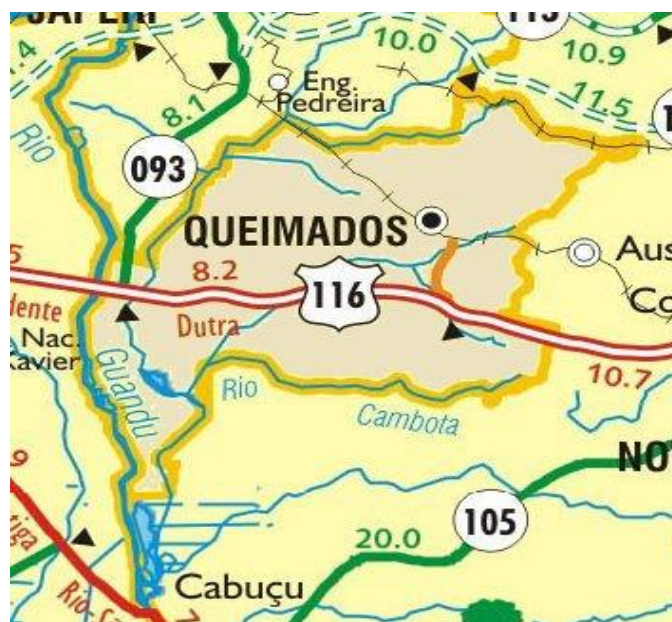
Durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), os movimentos emancipatórios ficaram em suspenso. Não que deixassem de ser uma questão central, mas em um governo de força, onde interventores eram a tônica, tal proposta só seguiria adiante em casos especiais, como foi o caso de Duque de Caxias.

Com a redemocratização, iniciada em 1985, surgem novas idéias políticas combinadas com a ascensão de movimentos de esquerda e a necessidade de administrar passa a ser a questão central. No contexto específico de Queimados, um primeiro plebiscito emancipatório é realizado em 10 de julho de 1988. Várias polêmicas marcaram este pleito, em especial as discussões com a região de Engenheiro Pedreira e Japeri, o que acabou anulando o pleito por falta de *quórum*. Com a proposta reformulada, inclusive em termos de território, acontece um segundo plebiscito em 25 de novembro de 1990, que aprova a emancipação e a torna real em 21 de dezembro de 1990, conforme Lei Estadual de nº 1.773.

Desde então o Município busca uma reorganização. Tentativas têm sido feitas na saúde, economia, e agora tentamos dar um grande passo, uma tentativa transformadora que é repensar a educação. Um desafio, longo, sem respostas rápidas, mas que só de existir a possibilidade do Município poder pensar em si, investir e buscar as suas capacidades, já é uma grande vitória e revela a vontade de mudar dos que estão no poder.

Aspectos Geográficos Relevantes

O Município de Queimados tem uma área de 76.921 km quadrados, o que corresponde a 1,6% da Região Metropolitana e faz fronteira com os municípios de Nova Iguaçu, Japeri e Seropédica, estando integrado ao sistema ferroviário e viário da capital e seu principal acesso é a Via Dutra.



Fonte: SIDRA/IBGE

Está localizado em uma grande planície, com alguns morros pequenos e sob uma terra vermelha, provavelmente de origem vulcânica. Esta planície é cortada por vários rios: Guandu, Queimados, Sarapó, Dos Poços, Camari e Abel.

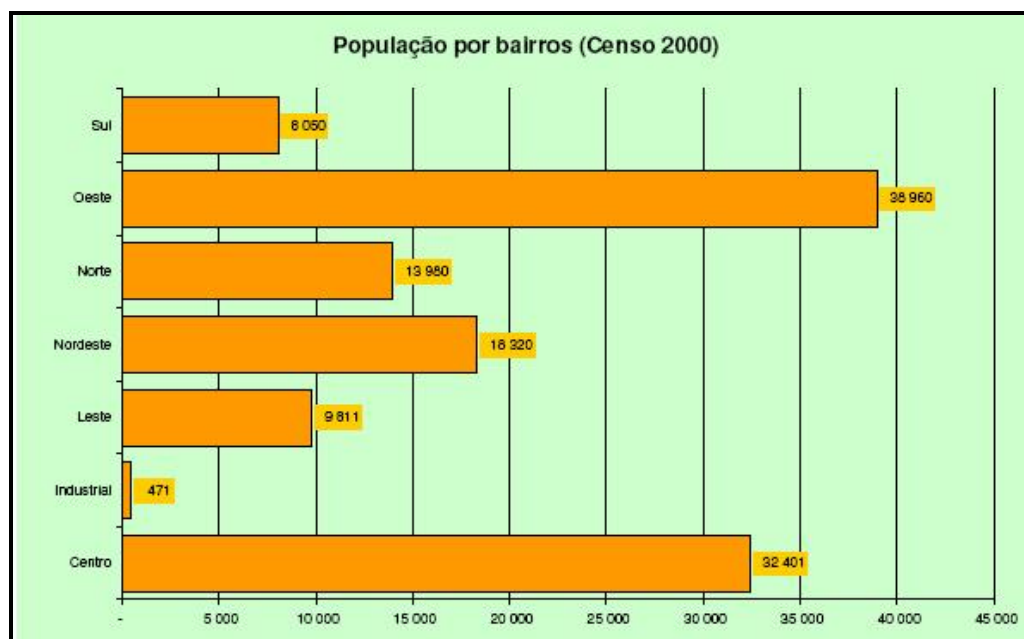
Originalmente a região é de Mata Atlântica, quadro que após muitos anos de exploração agrícola e um crescimento desenfreado populacional apresenta uma

significativa deficiência de cobertura vegetal, gerando erosão do solo e instabilidade climática, entre outros problemas.

Segundo o levantamento de 1994, do CIDE - Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro, sobre a qualidade do uso do solo e da cobertura vegetal, a cidade tinha sua área distribuída da seguinte maneira: 11% de vegetação secundária, 33% de área urbana e 55% de pastagens. O levantamento de 2001 mostra que houve redução da vegetação secundária e pastagens, aumento da área urbana e implantação da agricultura⁶, o que aponta para a necessidade de plantio de 134 hectares de corredores ecológicos, o que representa 1,8% do território municipal.

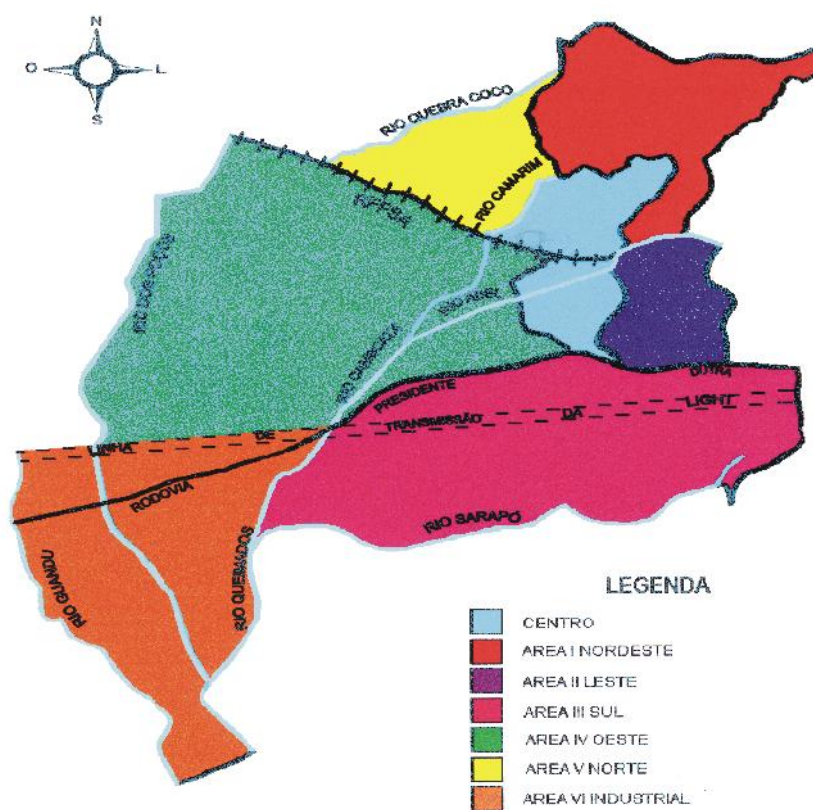
Aspectos Demográficos

Na contagem populacional de 2007, o IBGE encontrou 130.275 habitantes distribuídos no território de acordo com a tabela abaixo. Temos ainda 85.152 eleitores, o que corresponde a 65% do total da população.⁷



⁶ Fonte : TCE RJ – 2008.

⁷ Fonte : TCE RJ – 2006.



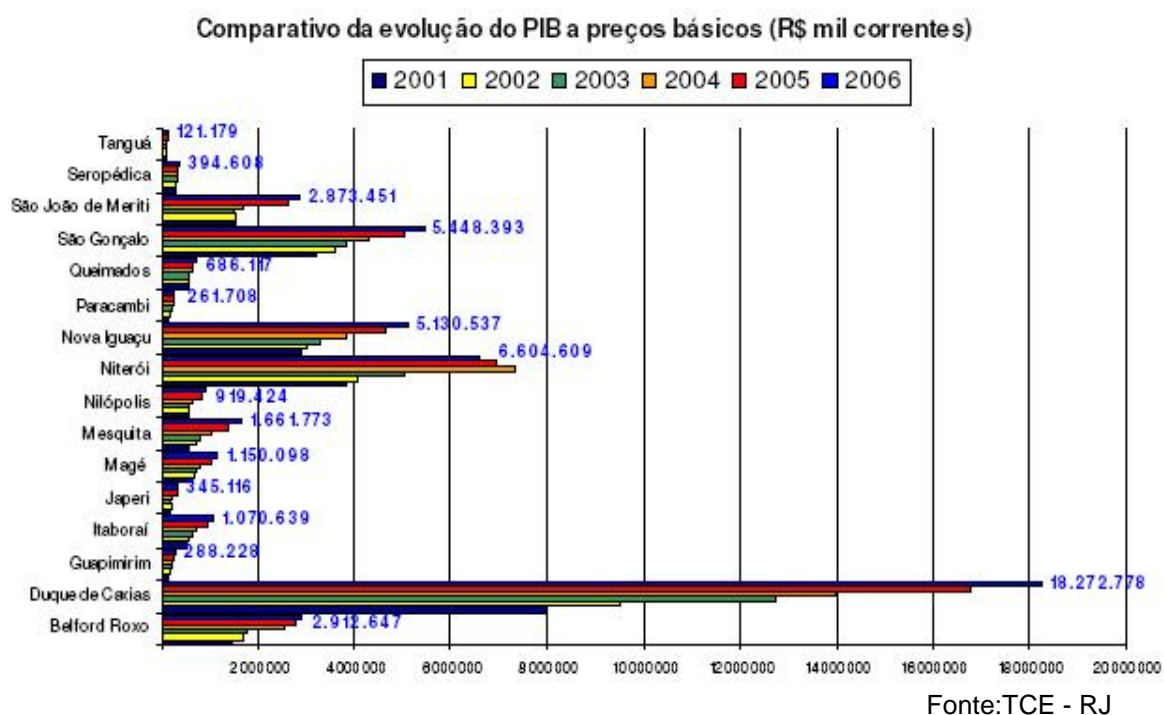
Os números de educação apresentam algumas deformações que precisamos observar com calma. Por exemplo, do total de alunos quase 75 % estão no ensino fundamental, quando a média dos alunos no Brasil é de 60 %. É sinal de uma importante distorção Idade/série, que precisa ser pensada em nossos números.

Na pré-escola, hoje considerada um elemento importante na construção do aluno, o número é ainda mais alarmante. Apenas 6% estão atendidos, quando a média nacional é de 12% e a do Estado do Rio de Janeiro, de 15%. O ensino médio apresenta um índice de 20,9% de atendimento, o que nos parecer animador em um primeiro momento, afinal a média nacional é de 15%. O problema é quando comparamos com cidades que estão em expansão e em crescimento industrial, como Campinas, que tem um índice próximo a 30% dos alunos, no ensino médio.⁸

⁸ Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC; Secretaria de Estado de Educação, Censo Educacional. Análise de dados obtidos a partir de pesquisa sobre os índices de educação no município.

O quadro econômico

Tais dados se refletem nos números da economia de Queimados. A cidade tem um PIB relativamente baixo como pode ser visto no mapa abaixo. Se isso já não fosse ruim, seus traços são fragilíssimos, com boa parte do fluxo econômico assentado em aluguéis e um comércio de pequena escala. A agricultura, que já foi o próprio entendimento da cidade, hoje tem representação inexpressiva, funcionando somente para as áreas mais distantes e com características principais de subsistência.



Mas e o distrito industrial? Podemos defini-lo como uma ilusão funcional. Existe, mas não se relaciona com a cidade, não cria setores complementares a seu funcionamento, não emprega. Precisamos pensar sobre a mão de obra na cidade, seu nível de qualificação, mas isso será abordado na educação técnica.

Então do que vive o cidadão de Queimados? Ele vive boa parte de sua história sobre o velho ramal de trem. Números dão conta que em 2004, aproximadamente 4,5 milhões de passageiros/ano circulavam pela estação de Queimados. Isto representava 16,5% do fluxo total do ramal. Nova Iguaçu, com uma quantidade muito maior de habitantes, não chegava a 2 milhões de pessoas. Essa

circulação não é só sentido Rio. Queimados e adjacências acabam sendo fornecedora de mão de obra barata também para cidades próximas, como Nova Iguaçu e Duque de Caxias.⁹

Assim, a cidade de Queimados é a personificação do que a geografia chama de *cidade dormitório*. Tem elite, grupos mais ricos? Sim, como qualquer cidade tem bairros nobres, mas mesmo estes buscam oportunidades e fazem as suas vidas andando pela Rodovia Presidente Dutra e no ramal de Japeri. Quando precisa-se de mão de obra qualificada, vê chegar professores, médicos, especialistas em geral que vem do Rio e ao final do dia correm de volta para suas casas. Existem exceções sem dúvida. A questão final é: queremos viver de exceções ou começar pela educação a mudar essas cruéis regras presentes no município.

⁹ Fonte: Dados Supervia - RJ

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Simone Holanda de Lemos

Angela Maria Lima

As Escolas de Queimados

A história da educação formal no município de Queimados ainda não foi sistematizada, mas pode-se dizer que começou com a iniciativa privada, de caráter confessional, bem antes de surgir a primeira escola pública. Há esparsos registros das aulas ministradas pelo Padre Marques, no Instituto Pio XII, que funcionava ao lado da sacristia da Igreja Nossa Senhora da Conceição, bem como sobre as aulas do Instituto Dr. A. B. Christie, fundado pelo professor Arsênio Eugênio Gonçalves Filho, pastor batista, no bairro Nossa Senhora da Glória, por volta dos anos 40. Além de inúmeras outras iniciativas menos conhecidas e que tiveram vida curta.

Nos anos 50 foram surgindo as primeiras escolas públicas, na sua maioria criadas pela prefeitura de Nova Iguaçu, além de duas escolas estaduais e, parece, que as iniciativas privadas foram minguando ao longo dos anos, até chegarmos às atuais 14 escolas particulares. Da atual rede privada, a mais antiga, quase uma sobrevivente, é o Centro Educacional Manuel Pereira, fundado em 1956, como uma espécie de cooperativa de professores bem intencionados e liderados pelo professor Joaquim de Freitas. As demais são oriundas dos anos 80 (Tabela 3).

É fato que muitas dessas escolas particulares começaram a funcionar anos antes da legalização de suas atividades e as datas aqui apresentadas se referem ao ano de sua legalização. O que levanta a hipótese de uma preocupação maior com a legalidade após a abertura política que ocorre nos anos 80. Hipótese que só poderá ser comprovada com uma pesquisa maior sobre as datas reais de início de funcionamento e fechamento das muitas escolas que surgiram e desapareceram na cidade.

As primeiras escolas públicas foram criadas pela prefeitura de Nova Iguaçu em meados da década de 1950, seguidas, no final da mesma década, de duas escolas estaduais. Até o final da década de 1970, contavam-se 20 escolas públicas na região que hoje compõe o município de Queimados. Mas a expansão das redes públicas de ensino ocorre visivelmente a partir da década de 1990, sobretudo na Rede Municipal, com a emancipação do município, como pode ser observado nas tabelas 1 e 2.

Quando a cidade se emancipou, a nova prefeitura herdou 14 escolas da prefeitura de Nova Iguaçu. Naquele mesmo ano (1993), municipalizou a Escola

Estadual Elói Dias Teixeira e inaugurou mais duas escolas, totalizando 17 unidades sob a nova administração. Entre 1993 e 2004, a Rede Municipal de Ensino passou de 14 para 27 unidades escolas, além de reformas e ampliações das escolas já existentes. O que contrasta drasticamente com o período de 2005 a 2008, quando não foi criada nenhuma escola e nenhuma reforma foi realizada. Em 2009, o novo governo inaugurou uma nova escola e municipalizou outra, ampliando para 29 a rede municipal (Tabela 1).

Mais do que a criação de novas escolas, as duas últimas décadas marcaram a expansão da oferta de vagas no Ensino Fundamental, como será relatado no item sobre o tema. Isso significou a ocupação de espaços alternativos para a instalação de salas de aulas que, em Queimados, ocuparam igrejas. Com o tempo, essas turmas foram sendo transferidas para as novas escolas que iam sendo construídas e/ou ampliadas, como foi o caso da E. M. Presbiteriana, que só funcionou durante dois anos, e da E. M. Metodista que, embora tenha mantido o nome original, não funciona mais dentro do prédio da Igreja Metodista. Ainda restam duas escolas funcionando dentro de igrejas, que devem ser transferidas para prédios próprios.

Esse movimento nacional para a expansão do Ensino Fundamental significou na Rede Municipal de Ensino, a instalação de um terceiro turno, em sete escolas, e de quarto turno, em uma escola, para comportar a ampliação das matrículas. Na medida em que as escolas foram sendo criadas e ampliadas, as turmas foram sendo acomodadas. Desse modo, em 1993, com a instalação de novo governo municipal, houve ampliação de mais de 2000 vagas, na rede municipal de ensino (Queimados 1993).

Essa ampliação da rede escolar pode ser observada na tabela 1, que mostra o fechamento da E. M. Elias Anati, em 1997, cujos alunos foram transferidos para a E. M. Professora Scintilla Exel, ampliada para recebê-los, pois ambas funcionavam quase em frente uma da outra. Mostra também a curta vida da E. M. Presbiteriana, cujos alunos foram transferidos para E. M. Primeira Igreja Batista, e informa a existência, durante seis anos, de uma turma avançada da E. M. Waldick Cunegundes Pereira (Tabela 1), que funcionou dentro da Empresa Cerâmica Vulcão, no bairro Cerâmica, de difícil acesso, em área rural. Essa turma multisseriada, inicialmente financiada pela própria empresa, acabou sendo integrada à escola em 1998, sendo extinta em 2003.

EVOLUÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Tabela 1

ESCOLAS MUNICIPAIS	ANO DE FUNDAÇÃO	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Luiz de Camões	?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elias Anati	?	X	X	X	X													
Leopoldo Machado	1954	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tiradentes	1954	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diva Teixeira (Ex Ruy Barbosa)	1955	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elói Teixeira ¹⁰	1955	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cledon Cavalcante	1957	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Allan Kardec	1964	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Profª Anna Perobelli	1965	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ver. Carlos P. Neto ¹¹	1967	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Profª Scintilla Exel	1970	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Oscar Weinschenck	1972	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Profº Brandão	1982	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Waldick C. Pereira ¹²	1984	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Batista	1993	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
José A. Rodrigues	1993	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodista	1995			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mª Corágio Xanchão	1995			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presbiteriana	1998						X	X										
Senador Nelson Carneiro	1998						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
São José	1999							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1ª Igreja Batista	2000								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Joaquim de Freitas	2000								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pastor Arsênio	2001									X	X	X	X	X	X	X	X	X
Paulo Freire	2001									X	X	X	X	X	X	X	X	X
José B. de Oliveira	2002										X	X	X	X	X	X	X	X
Ubirajara Ferreira	2003											X	X	X	X	X	X	X
Washington Manoel	2009																	X
Elói Dias Teixeira (Estadual) ¹³	1967	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Santo Expedito (Estadual)	1987						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jesus Soares Pereira (Estadual)	1986																	X
TOTAL	-	17	17	19	19	18	21	22	23	25	26	27	27	27	27	27	27	29

¹⁰ Em 1998 passou a ser denominada E. M. Vereador Carlos Pereira Neto.

¹¹ Em 1998 passou a ser denominada E. M. Monteiro Lobato.

¹² De 1998 a 2003, manteve uma turma avançada dentro da Empresa Cerâmica Vulcão.

¹³ As escolas estaduais que foram municipalizadas passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino nos seguintes anos: Elói Dias Teixeira (1993); Santo Expedito (1998); Jesus Soares Pereira (2009).

A tabela 1 informa ainda, a curiosa troca de nomes entre a E.M. Elói Teixeira, que passou a se chamar Vereador Carlos Pereira Neto, enquanto a antiga E. M. Vereador Carlos Pereira Neto, passou a se a chamar Monteiro Lobato. Também revela a convivência de duas escolas com o mesmo nome de Elói Teixeira: a Escola Municipal, originalmente de Nova Iguaçu, fundada em 1955, e a Escola Estadual fundada em 1967, que foi municipalizada em 1993.

A atual Escola Monteiro Lobato funcionou originalmente numa chácara, com o nome do escritor. Quando foi cedida para a Prefeitura de Nova Iguaçu, mudaram o nome para E.M. Vereador Carlos Pereira Neto, a contragosto do proprietário que cedia o prédio. Por ocasião da instalação do novo governo municipal, o proprietário ofereceu a doação definitiva do prédio, com a condição de voltar a ter o nome original. Para não desagradar os descendentes do Vereador Pereira Neto, a Escola Municipal Elói Teixeira passou a se chamar Vereador Carlos Pereira Neto, em 1998, pois com a municipalização da Escola Estadual Elói Dias Teixeira, em 1993, o município passou a conviver com duas escolas com o mesmo nome.

Na tabela 2, que mostra a evolução da rede estadual dentro da cidade, o que chama a atenção é a paralização da expansão da rede a partir de meados dos anos 90, mostrando a influência da nova LBD (1996) que atribui ao Sistema Estadual a responsabilidade pelo Ensino Médio e ao município, o Ensino Fundamental. Entretanto, a municipalização de escolas estaduais parece estar mais relacionada ao encolhimento das matrículas no Ensino Médio do que a expansão das vagas no Ensino Fundamental, como poderá ser visto nos capítulos referentes a esses temas. De qualquer forma, parece haver uma tendência a ocorrer novas municipalizações, na medida em que o município puder arcar com as despesas dessas novas escolas.

EVOLUÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO¹⁴
Tabela 2

ESCOLAS ESTADUAIS	ANO DE FUNDAÇÃO	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Dom João VI	1966	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prefeito Luiz Guimarães	1959	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elói Dias Teixeira	1967																	
José de Anchieta	1969	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dom Bosco	1972	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Raymundo Correa	1972	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
São João	1972	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
São Cristóvão	1972	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jesus Soares Pereira	1986	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Santo Expedito	1987	X	X	X	X	X												
Sebastião P. Portes	1993	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Adoniram Barbosa	1993	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Belarmino A. dos Santos	1993	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Roquete Pinto	1994		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Joaquim de Freitas	1994		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pref. Luiz Peixoto	1994		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL	-	12	15	15	15	15	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13

¹⁴ É preciso considerar as municipalizações já mencionadas na Tabela 1.

EVOLUÇÃO DA REDE PRIVADA DE ENSINO
Tabela 3

ESCOLAS PRIVADAS	ANO DE FUNDAÇÃO	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
C.E. Manuel Pereira	1956	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Colégio Cenecista Dr. Pedro Jorge	?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
I. E. Geraldo de Almeida	1981	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C.E. Guilherme Filho	1982	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. BETEL	1982	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Joana D' Arc	?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jardim Escola Viva Verde	1991	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sociedade Educ. Antônio Sobreira	?	X	X	X	X	X	X	X	X									
C. E. CRIARTE	1992	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Paulo Soares	1996	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jard. Escola Paraíso de Queimados	1998						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Turma da Mônica	1998						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Cantinho de Fátima	2000								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Prado Crespo	2001									X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jard. Escola Girassol	2002										X	X	X	X	X	X	X	X
C. E. Jard. Encantado	2002										X	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL	-	10	10	10	10	10	11	12	13	13	15	15	15	15	15	15	15	14

Secretaria Municipal de Educação: ações destacadas

Quando o Município de Queimados emancipou-se de Nova Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) iniciou seus trabalhos em espaço reduzido em uma sala do prédio da Prefeitura (Rua Hortêncina, 254, Centro).

A equipe inicial reunia profissionais de atuação reconhecida no município, atuando para que as quatorze escolas herdadas do Município Mãe (ver Tabela 1) pudessem atender a população local em turmas predominantemente de séries iniciais do antigo 1º Grau.

Logo no início o espaço tornou-se insuficiente, até mesmo por se tratar de uma Secretaria que atuava nas áreas da Educação, da Cultura, e do Esporte e Lazer. Desse modo, a Secretaria mudou para um espaço na Rua Alves, também no Centro, em três salas alugadas num prédio comercial. Foram cedidas sem ônus à SEMECEL mais duas salas do mesmo prédio que eram utilizadas para reuniões. Assim, a Secretaria passou a apresentar uma divisão de seus setores melhor do que a observada no prédio da Prefeitura, onde se encontrava até então.

Em abril de 1996, no entanto, terminava a obra da Casa de Cultura, na Rua Hortência, 6, Centro de Queimados. Essa obra foi iniciada ainda sob a jurisdição de Nova Iguaçu, mas logo ficou parada, sendo retomada pelo Governo de Queimados em 1995. Era desejo de lideranças políticas que o espaço da Casa de Cultura fosse utilizado para implantação de um posto de saúde, mas devido à idéia original, a SEMECEL acabou sendo instalada no local, mesmo porque era também responsável pelo setor da cultura no novo município.

Em relação à denominação, à estrutura e às pessoas que conduziram a Secretaria Municipal de Educação de Queimados, pode-se observar o seguinte quadro:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS
Quadro 1

DENOMINAÇÃO	SIGLA	GESTÃO		SECRETÁRIO(A)
		INÍCIO	TÉRMINO	
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer	SEMECEL	01/01/1993	31/12/1996	Dulce do Amparo Sousa da Silva
		01/12/1997	31/12/2000	Dulce do Amparo Sousa da Silva
Secretaria Municipal de Educação e Cultura ¹⁵	SEMEC	01/12/2001	31/12/2004	Dulce do Amparo Sousa da Silva
		01/01/2005	16/07/2007	Carlos Albino Pires de Andrade
Secretaria Municipal de Educação ¹⁶	SEMED	16/07/2007	31/12/2008	Josemária Maria dos Santos Silva

As mudanças estruturais da Secretaria Municipal de Educação¹⁷ influenciaram de forma decisiva o trabalho com a rede municipal de ensino. Na medida em que as outras secretarias foram sendo desmembradas – Secretaria Municipal de Esporte e

¹⁵ Denominação recebida quando da criação em 2003, da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

¹⁶ Denominação recebida quando da criação da Secretaria Municipal de Cultura, em 2008.

¹⁷ Aqui passamos a utilizar uma denominação mais genérica.

Lazer (2003) e Secretaria Municipal de Cultura (2008) – as necessidades da Rede Municipal de Ensino que crescia, puderam ser mais bem observadas.

Atender a demanda das séries iniciais do antigo 1º Grau foi um dos primeiros problemas a ser enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação. Isso porque os professores efetivos que a Rede Municipal de Ensino herdou de Nova Iguaçu eram insuficientes para atender aos educandos que precisavam ser matriculados. Os espaços das escolas também eram insuficientes. A solução foi contratar docentes em caráter temporário e criar turnos intermediários¹⁸ de forma emergencial.

Na medida em que as escolas foram sendo ampliadas e outras construídas, o turno intermediário foi sendo suprimido. Outra medida que trouxe alívio para a oferta de vagas foram as duas primeiras municipalizações de escolas estaduais – Escola Estadual Elói Dias Teixeira (1993), que possuía salas de aula ociosas, e Escola Estadual Santo Expedito (1998).

Com a realização do primeiro concurso para professores da Rede Municipal de Ensino em 1994, o quadro de docentes efetivos foi ampliado, solucionando naquele momento os problemas relacionados à estrutura humana das escolas municipais. Esse concurso ofereceu vagas tanto para professores de Educação Infantil e anos iniciais quanto para professores de anos finais do Ensino Fundamental¹⁹.

Outros concursos foram realizados para o setor educacional do município, a saber: em 1996 (professores e pessoal de apoio – foi o primeiro concurso geral da Prefeitura Municipal de Queimados); em 2000 (somente para professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental); em 2006 (para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Educação Física).

Os concursos priorizavam vagas para professores de Educação Infantil e principalmente de anos iniciais do Ensino Fundamental porque esse era o atendimento prioritário da Rede Municipal de Ensino. A maior parte da clientela dos

¹⁸ As escolas que tiveram que abrir o turno intermediário funcionavam nos seguintes horários: das 7:00 às 11:00, o primeiro turno; das 11:00 às 15:00, o segundo turno; das 15:00 às 19:00, o terceiro turno. Esses três turnos funcionavam com crianças até 12 anos de idade. Em algumas escolas ainda existia o quarto turno, esse já destinado a jovens e adultos, ainda que em turmas regulares.

¹⁹ Preferiu-se aqui utilizar a nomenclatura que viria a ser consolidada pela nova LDBEN (Lei 9394/96) dois anos depois.

anos finais do Ensino Fundamental, embora de incumbência constitucional do município, era e continua sendo atendida pela Rede Estadual de Ensino.

No atendimento iniciado em 1993 buscou-se inserir as crianças a partir dos 7 anos de idade nas escolas municipais, sendo poucas as turmas de Educação Infantil. Deve-se lembrar que essa era a idade de início do Ensino Fundamental.

A formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, foi objetivo constante da consolidação da Rede Municipal de Ensino, sendo inclusive realizado um convênio com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para esse fim. Os prédios escolares foram ampliados e melhorados, ganhando alguns equipamentos e vários recursos pedagógicos. Escolas com melhor estrutura física foram sendo construídas (ver Tabela 1). Foram desenvolvidos vários programas, projetos, concursos, seminários, jornadas e outros eventos visando a melhoria da qualidade do serviço oferecido nas escolas municipais, em relação à merenda escolar, à formação continuada dos docentes, à saúde e à aprendizagem do educando, à correção de fluxo (turmas de aceleração de aprendizagem), à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos (sobretudo na alfabetização). Foram também realizadas muitas ações no campo da cultura e dos esportes, enquanto tais setores encontravam-se sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Quando da aprovação da Lei Orgânica Municipal, em 1993, a Secretaria Municipal de Educação teve papel relevante, garantindo as bases para a gestão democrática do ensino com a eleição direta para diretores das escolas públicas municipais, ratificado e normatizado depois em leis e decretos municipais. Quando das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram promovidos encontros nas escolas municipais e reuniões maiores das quais participaram representantes de todas as unidades de ensino, estimulando uma cultura participativa observada principalmente na elaboração dos planos curriculares da Rede Municipal de Ensino, ainda que esses planos se limitassem aos conteúdos a serem trabalhados em cada série ou ano. Houve ainda intenso processo de participação, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, para a aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura Municipal de Queimados, contando com a participação dos profissionais de educação do município, maioria absoluta dentre os funcionários públicos municipais, resultando

na Lei 165/95. Outro importante processo participativo gerido pela Secretaria Municipal de Educação foi a elaboração do Estatuto do Magistério (Lei 169/95), que trouxe benefícios importantes para os profissionais do magistério, como número de educandos por sala, gratificação de nível superior para os concursados em nível médio, gratificação para professores em turmas de alfabetização, regras para remoção de profissionais entre escolas e o feriado municipal do Dia do Professor, dentre outros.

Coube, também, à Secretaria Municipal de Educação, a partir de 1993, coordenar a criação dos símbolos municipais (brasão, bandeira e hino municipal de Queimados). A participação ativa da sociedade queimadense também esteve nesse processo presente: foi realizado um concurso para a escolha dos símbolos, em parceria com a Escola de Genealogia e Heráldica do Rio de Janeiro e com a Escola de Música Vila-Lobos. Num evento realizado na Casa de Gondomar, os trabalhos realizados por vários munícipes em relação ao brasão e à bandeira foram expostos, bem como as letras dos hinos elaborados. Foram vencedores do concurso Luciano Damasceno Costa (Brasão e Bandeira), Marília Peridor de Carvalho Cavallari (Música e Letra do Hino Municipal de Queimados) e Nivaldo Aparecido Cavallari (Letra do Hino Municipal de Queimados, em parceria com sua esposa).

Em 1999, apoiado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Queimados opta por criar seu Sistema Municipal de Ensino, aprovado pela Lei 411/99, de 29 de setembro de 1999. Dessa forma, foi constituído um Conselho Municipal de Educação (órgão normatizador do sistema) e as escolas privadas de Educação Infantil passaram a integrar tal sistema, o que impeliu a novas responsabilidades relacionadas à autorização, ao credenciamento e à supervisão de tais instituições.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação, com a municipalização do CIEP Brizolão 023 – Jesus Soares Pereira, e com a criação de mais uma escola municipal (E. M. Professor Washington Manoel de Souza), conta com vinte e nove escolas e não trata apenas de traçar novamente de forma democrática seu futuro, mas contribui para o pensar e o fazer relacionados ao futuro de toda educação escolar que ocorre no Município de Queimados.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenadora

Bianca Corrêa Lessa Manoel.

Colaboradores

Ana Maria Alves Pereira.

Daniel Portinha Alves.

Idária Bandeira.

Letícia Aparício Neiva.

1.1. DIAGNÓSTICO

“Os fundamentos do desenvolvimento humano são determinados durante os primeiros anos da criança. O processo de aprendizagem começa no momento em que a criança nasce e continua ao longo da sua vida”
(UNESCO)

1.1.1. Histórico

Importância da Educação Infantil no Contexto Educacional Brasileiro.

Até a promulgação da *Constituição Federal* em 1988 a oferta da Educação Infantil não era constituída nos sistema e legislação educacionais vigentes, sendo sua oferta apenas referida pela Lei nº 5692/71, nos sistemas de ensino designados como 1º e 2º graus de forma não regulamentada estabelecendo apenas que *“os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”* (art. 19, inciso II).

As pré-escolas que funcionavam em escolas públicas e privadas de 1º e ou 2º graus eram integradas aos sistemas de ensino, e as creches públicas e privadas integravam-se aos sistemas de saúde e/ou assistência social, sendo, portanto, uma atividade predominantemente/ou exclusivamente de caráter assistencialista, paternal.

A partir da Constituição Federal de 1988 (art 208, inciso IV), estabelece-se que: *“A Educação Infantil é um direito de toda criança e obrigação do Estado”*, passando assim a constituir-se como dever do Estado/Poder público no que se refere à educação das crianças menores de sete anos e, principalmente, um direito da família, reconhecendo ainda a integração das creches ao sistema educacional vigente. A falta de diretrizes nacionais gerou uma variedade de normas, que não atendiam satisfatoriamente às necessidades referentes à organização do sistema educacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no Título V, Capítulo I que institui sobre a composição dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino inclui a Educação Infantil na composição do sistema educacional brasileiro:

Art 21. A educação escolar compõe-se de :
I - Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
II - Educação Superior.

Este fato consolida a importância da Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, inclusive com disposições próprias, verificadas a seguir:

Art 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade;

Art 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

A inclusão da Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro amplia a sua importância à medida que deixa de representar o dever de “velar” para a responsabilidade de “educar” e “cuidar”. É importante ressaltar, que a inclusão da Educação Infantil à composição dos níveis de Educação básica, é resultado de debates, projetos, seminários, mobilizações e discussões sobre políticas públicas de Educação Infantil, realizadas anteriormente à sua promulgação, que surge no contexto educacional brasileiro como um marco para a ampliação do dever do Estado para com esta etapa de desenvolvimento e como forma de assegurar o direito da família de uma instituição pública de qualidade, que se encarregue de complementar a educação de seus filhos durante a primeira infância.

A Educação Infantil como Direito

Vários motivos são marcantes para o aumento acelerado da procura por instituições que ofereçam a Educação Infantil no Brasil, o que se configura também em âmbito mundial, não apenas por constituir-se como um dever do Estado/Poder público e um direito constitucional de trabalhadores, pais e responsáveis, mas também como forma de assegurar às crianças pequenas e o de suas famílias o direito de dispor de uma instituição pública de qualidade que se encarregue do cuidado e do complemento à educação dos seus filhos de zero a seis anos e, principalmente, pela inclusão da mulher ao mercado de trabalho, que outrora, tinha como função quase que exclusiva o cuidado de sua casa e de seus filhos e que hoje aumenta de forma significativa, inclusive pelo aumento nos níveis de pobreza; são, portanto, razões de ordem social e econômica.

Além disso, vários estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo pela UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e IPEA, trazem considerações importantes acerca da importância dos investimentos realizados na educação, saúde e ambiente social na primeira infância; segundo dados desses organismos, ao aumentar os anos de escolaridade das crianças durante esta fase, há indícios do aumento não apenas do número médio de anos de estudos, escolaridade, nível cultural e instrução, mas ainda a melhoria na qualidade de emprego, do nível de renda, da produtividade e da saúde no futuro de pessoas que tiveram estímulos e estudos apropriados nesta fase de desenvolvimento. Há ainda a redução dos índices de repetência em séries posteriores, de pobreza, de criminalidade, de delinquência e de pessoas assistidas pelo serviço social.

Os estudos científicos também mostram dados importantes referentes ao desenvolvimento cognitivo nesta fase, indicando que o estímulo é a base do desenvolvimento humano, o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida e a compreensão de que o ser humano tem direito ao cuidado e à educação desde o nascimento.

A Educação Infantil não é obrigatória, é uma opção da família, mas deve estar assegurada para aqueles que buscam este nível de ensino, em um local adequado às suas necessidades *físicas, psicológicas, educacionais e sociais*, como institui a LDB, sendo, portanto, necessária a ampliação e adequação de locais que satisfaçam esta necessidade, através da melhoria de infra-estrutura, construção de uma proposta pedagógica bem orientada e não apenas como representação de um local de “guarda” para essas famílias, como acontecia anteriormente. O conceito de oferta, deve estar atrelado ao conceito de qualidade de acordo com as peculiaridades próprias às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. De acordo com o PNE (Lei 010172/2001): *É preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso.*”

Com a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, alterou os arts. 6º, 30 (VETADO), 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatória a inclusão das crianças de seis anos ao primeiro ano do Ensino Fundamental que adotaria a seguinte nomenclatura:

*Art. 30.....
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.*

Com isso, as crianças de 6 anos, que ocupavam a maioria das vagas na Educação Infantil, deveriam ser automaticamente integradas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, aumentando a demanda pela oferta da Educação Infantil e atendendo as crianças até 5 anos de idade. Considerando porém, que a mudança seria realizada apenas na lei 9394/96, a Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 vetou os arts. 29 e 30 da LDB de acordo com a seguinte justificativa:

MENSAGEM Nº 65, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por inconstitucionalidade, o Projeto de Lei nº 144, de 2005 (nº 3.675/04 na Câmara dos Deputados), que "Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade".

Ouvida, a Advocacia-Geral da União, manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

Art. 29 da Lei nº 9.394, de 1996, alterado pelo art. 1º do projeto de lei

"Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (NR)

Inciso II do art. 30 da Lei nº 9.394, de 1996, alterado pelo art. 2º do projeto de lei

"Art.

30.

.....
II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade."

Razões do veto*"De acordo com o art. 208, incisos I e IV, da Constituição, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. A previsão constitucional de atendimento em creches e pré-escolas está reproduzida no art. 4º inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, que não foi alterado no presente projeto de lei.*

Em assim sendo, e tendo em vista que a educação infantil abrange as creches e pré-escolas, não há como aceitar as alterações sugeridas aos arts. 29 e 30 da Lei nº 9.394, de 1996, constantes do art. 1º e 2º do projeto de lei, que destoam do dispositivo constitucional acima mencionado. Não há que se falar sequer em adequação à lei em vigor, porque o art. 4º desta, acima referido, continuará com redação idêntica à constitucional."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006.

As mudanças ocorridas em relação a essas resoluções ainda geram dúvidas quanto à inclusão das crianças até seis anos de idade ora na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental, a *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006* deu nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da *Constituição Federal* e ao *art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*, sendo duas delas em relação à mudança na nomenclatura da Educação Infantil, porém esta mudança ainda não se deu em relação à LDB:

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 7º"

XXV - Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

"Art. 208."

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Concepções Acerca da Educação Infantil

Somente nos últimos anos a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado, que em parceria com os municípios, constitui-se como um direito para todas as famílias no atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Durante muito tempo, as creches e pré-escolas eram consideradas espaços de recreação e ainda uma opção para os pais que trabalhavam fora e necessitavam de uma instituição que se responsabilizasse pelo cuidado de seus filhos, sem a preocupação de representar um ambiente significativo de aprendizagem, mas apenas uma estrutura que atendesse às necessidades básicas dessas crianças.

Esta visão assistencialista e preparatória da Educação, vem sendo, através dos anos, substituída pela preocupação da construção de um ambiente propício para a aprendizagem, de acompanhamento pedagógico, de contribuição para a formação da cidadania, sabendo-se que nesta fase é fundamental estimular a criança, pois as experiências vividas são ricas para o desenvolvimento humano. Essa riqueza encontra-se principalmente nas brincadeiras e na fantasia, pois mais que prazeroso o brincar preenche necessidades inerentes à criança. Este ambiente deve proporcionar o desenvolvimento integral das crianças em seu aspecto *físico, psicológico, intelectual e social*.

Neste contexto, a proposta pedagógica para o desenvolvimento na Educação Infantil deve basear-se no brincar como um dos eixos para a organização do trabalho pedagógico, respeitando ainda as fases de desenvolvimento da criança. Nas creches e pré-escolas, é necessário que a criança tenha acesso a brinquedos e objetos variados, que permitam a exploração de cores, formas, texturas, sons e habilidades de empilhar, encaixar, rolar, seriar, entre outros. Desta forma, a criança poderá desenvolver as primeiras ações de imitações de papéis sociais.

Além de ser um ambiente alegre e criativo, as creches e escolas de Educação Infantil devem estar adequadas fisicamente para atender com qualidade as necessidades específicas para as crianças nesta fase, contando ainda com uma equipe de profissionais habilitados, não apenas de professores, orientadores e diretores com formação específica, mas ainda com assistente social, psicólogo, nutricionista e até mesmo médicos e dentistas.

Em relação ao espaço físico, é necessário que esteja organizado de forma a atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, conforto, descanso, interação, higiene e aconchego das crianças matriculadas e ainda as que são portadoras de necessidades educacionais especiais.

Por representar uma fase em que há ocorrência de acidentes, a infraestrutura de tais instituições deve ser bem planejada, organizada de forma segura e confortável, com espaço externo para atividades livres e/ou direcionadas, incluindo parquinho, hortas e espaço para brincadeiras ao ar livre. Deve contar ainda com espaços bem iluminados e adaptados para crianças pequenas: refeitórios, banheiros, bebedouros e área para repouso. Os espaços internos precisam ser bem ventilados, com janelas amplas, ventiladores, ar condicionado e demais itens que permitam a circulação de ar; é fundamental a preocupação com mecanismos de proteção e segurança: tomadas altas e com protetor, fios embutidos, piso antiderrapante, fixador de portas e rampas de acesso que sejam de fácil movimentação. O mobiliário, os materiais e equipamentos devem ser organizados para tornar os diferentes espaços mais aconchegantes.

É preciso ter objetivos bem definidos, tanto na proposta pedagógica, quanto nas atividades que serão realizadas no contexto institucional, levando em consideração os espaços, materiais, as interações e o envolvimento da família e da comunidade.

A Educação Infantil deve priorizar o cuidar e o educar, exigindo uma ação organizada a fim de suprir tais necessidades. O planejamento para as crianças da creche ou da pré-escola deve ser direcionado para a ampliação do universo cultural das crianças, oferecendo-lhes condições para compreender os fatos e eventos da realidade, contribuindo para uma educação integral e de qualidade.

1.1.2. Educação Infantil em Queimados.

Os dados relacionados neste diagnóstico estão baseados em consultas feitas ao banco de dados EDUDATABRASIL/INEP e ainda em questionários que foram distribuídos às escolas da rede pública e privada (oficial e não legalizada) do Município, onde contamos com a colaboração dos dirigentes/e ou funcionários para o preenchimento e coleta dos dados.

Realizamos o levantamento de campo entregando um total de 58 planilhas, distribuídas entre as escolas que atendem a região, conforme tabela abaixo:

TABELA I

Particular				Conveniada		Pública	
Legalizada		Não Legalizada		Creche		Pré Escola	
Recebeu	Entregou	Recebeu	Entregou	Recebeu	Entregou	Recebeu	Entregou
16	11	20	14	03	03	19	15

Infelizmente nem todas as escolas entregaram as planilhas preenchidas para comparação de dados pertinentes ao levantamento deste diagnóstico, tornando as informações dos questionários devolvidos inconsistentes para serem utilizadas como instrumento de análise. Sendo assim, os dados aqui apresentados estão baseados em uma amostra estratificada sobre informações coletadas do INEP (banco de dados oficial). Buscamos ainda informações complementares em relação às escolas de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, encontrando dados referentes ao censo em relação às escolas municipais, porém, no que diz respeito à rede privada e às creches tivemos algumas dificuldades, demonstrando com isso a necessidade premente da organização de um banco de dados que possa ser consultado com facilidade, ratificando que é competência do município a supervisão às Unidades Escolares referentes ao seu sistema de ensino. Os dados referentes às

escolas não regulamentadas são resultado dos questionários distribuídos. A seguir encontram-se algumas tabelas:

Instituições Que Oferecem Educação Infantil

TABELA II

Ano	Particular		Conveniada	Pública		Total
	Legalizada	Não legalizada ²⁰	Creches	Pré-escola Municipal	Pré-escola Estadual	
1999	14	-----	02	04	-----	20
2000	13	-----	02	06	-----	21
2001	14	-----	02	07	01	24
2002	14	-----	03	06	01	24
2003	16	-----	03	07	01	27
2004	18	-----	07	08	01	34
2005	16	-----	05	09	01	31
2006	17	-----	05	14	01	37
2007	17	-----	03	12	01	33
2008	16	20	03	15	-----	54

Fonte: INEP

Número de Alunos Atendidos

TABELA III

Ano de referência	Particular		Conveniada	Pública	
	Legalizada	Não legalizada ²¹	Creche	Pré-escola Municipal	Pré-escola Estadual
1999	656	166	-----	167	-----
2000	728	272	-----	212	-----
2001	839	307	41	206	29
2002	882	367	63	209	72
2003	1116	383	55	232	76
2004	1677	397	86	286	75
2005	1344	488	121	331	70
2006	1073	594	100	587	53
2007	1004	639	166	583	36
2008	1100	780	200	698	0

Fonte: INEP

QUADRO COMPARATIVO ENTRE A POPULAÇÃO DE 0 A 5 ANOS²² E OFERTA DE MATRÍCULAS²³, ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2007.

TABELA IV

Faixa etária	Nível	2000		2007	
		População	Oferta de matrículas	População	Oferta de matrículas
0 a 3 anos	Creche	10.175	0	7.933	166
4 a 5 anos	Pré-escola	5.350	940	4.301	1.623

²⁰ Há mais unidades não legalizadas no Município, que não foram identificadas.

²¹ Números referentes apenas às 14 escolas que responderam os questionários.

²² Total da população recenseada pelo IBGE, nessa faixa etária, dentro do município.

²³ Total de matrículas referentes a rede pública (Municipal e Estadual) e da rede particular.

Fontes: INEP (matrículas) e IBGE (população).

Responsabilidade pela Oferta da Educação Infantil

De acordo com a Constituição Federal, art. 211, § 2º e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 11, V, a Educação Infantil constitui **área de atuação prioritária dos Municípios**. Dito de outra forma, constitui responsabilidade dos Municípios a oferta da Educação Infantil à população brasileira.

Segundo a Constituição Federal, art. 211, § 1º, e a LDB, art. 9º, III, a União tem a incumbência de prestar *assistência técnica e financeira* aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, exercendo *função supletiva e distributiva* (com prioridade para o Ensino Fundamental). A União vem cumprindo essa determinação legal por meio de várias iniciativas do MEC:

- Coordenação da elaboração de vários documentos;
- Realização pelo INEP do primeiro Censo da Educação Infantil (2000), cujos resultados preliminares, divulgados em setembro de 2001, permitem um diagnóstico mais preciso da Educação Infantil no País.

Assim, se no Município, como é o caso de Queimados, o Sistema Municipal de Ensino está instituído, as instituições de Educação Infantil municipais e privadas integram este sistema.

Em suas disposições transitórias, a LDB, art. 89, determinou que, no prazo de três anos (até dezembro de 1999), as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deveriam integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Em Queimados, essa integração só ocorreu no final do ano de 2007 e o convênio com a Prefeitura deu-se a partir de julho de 2008. Essa integração pressupõe que as creches devem vincular-se às normas educacionais do respectivo sistema de ensino, contando com a presença de profissionais da educação em seus quadros de pessoal e estar sujeitas à **supervisão pedagógica** do órgão responsável pela administração da Educação, porém é preciso trabalhar para que no Município de Queimados essa determinação seja plenamente cumprida, já que não foram identificadas creches municipais, apenas conveniadas à Prefeitura.

O Plano Nacional de Educação (2001), assim se expressa em relação às competências dos entes federados em relação à Educação Infantil:

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

O quadro a seguir demonstra competências e ações concernentes aos diferentes níveis de governo:

Níveis de Governo	Ações Que Devem Ser Desenvolvidas
UNIÃO	Formulação da Política Nacional.
	Coordenação Nacional (articulação do outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos).
	Assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
	Coleta, análise e disseminação de informações educacionais.
	Regulamentação e normatização pelo CNE.
	Formação universitária de professores.
	Fomento à pesquisa
ESTADOS	Formulação da Política Estadual.
	Coordenação Estadual.
	Execução das ações estaduais.
	Assistência técnica e financeira aos Municípios.
	Normatização pelo CEE.
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino.
Formação de professores na modalidade Normal, em nível médio.	
MUNICÍPIOS	Formulação da Política Municipal.
	Coordenação da Política Municipal.
	Execução dos programas e das ações.
	Normatização pelo CME (quando houver).
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino.
	Formação continuada de professores em exercício.
	Fomento à pesquisa.

Fonte: Ministério da Educação.²⁴

Financiamento da Educação Infantil

A Educação Infantil deve ser mantida e financiada com os recursos vinculados para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme dispõe a Constituição Federal, art. 212, caput (no mínimo 18% da União e 25% dos Estados,

²⁴ *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006).*

DF e Municípios, da receita resultante de impostos, incluída a proveniente das transferências), porém este tópico está melhor desenvolvido no capítulo referente ao financiamento e gestão.

Considerações Finais

Identificamos que, embora no decorrer dos anos tenha aumentado a oferta da Educação Infantil no Município, tanto em relação a rede pública quanto à particular, o número de creches e pré-escolas existentes é insuficiente para atender a demanda da população. Além disso, o sistema de ensino não tem número de supervisores suficiente e não está devidamente estruturado para realizar completamente a sua função de autorização, supervisão, reconhecimento, credenciamento, fiscalização e avaliação das unidades escolares vinculadas a ele.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, somente algumas escolas de Educação Infantil estão vinculadas à supervisão da SEMED, enquanto as demais escolas de Ensino Fundamental onde também funcionam pré-escolas, estão vinculadas ao serviço de supervisão do Estado, por terem sido credenciadas anteriormente à LDB, pelos órgãos de supervisão estadual. Algumas escolas, por manterem os dois níveis de ensino (infantil e fundamental), são atendidas por dois órgãos de supervisão distintos (o Estadual e o Municipal) e necessitam do credenciamento realizado pela SEMED para serem consideradas legalizadas.

Na análise dos dados observamos ainda, um grande número de crianças atendidas na rede escolar não legalizada. Apesar de termos identificado apenas 20 escolas não legalizadas, sabemos que esse número é bem maior, representando um atendimento superior à rede particular legalizada e a rede pública do Município. É relevante identificar os motivos que levam essas Unidades a permanecerem em situação irregular e colaborar para legalização daquelas que apresentarem os parâmetros básicos para o funcionamento, o que implica na qualidade do atendimento a essas crianças e da necessidade de infraestrutura e proposta pedagógica bem orientada (de acordo com as Diretrizes para a Educação Infantil). A Secretaria Municipal de Educação tem disponibilizado como instrumento norteador para o credenciamento e funcionamento dessas unidades, a Deliberação CME Nº 01/99, porém não possui listagem com os nomes das escolas não legalizadas e os motivos que as levam a permanecerem em tal situação.

Dada a importância da qualidade de atendimento, a formação dos educadores e dirigentes deverá ser específica para a atuação nas classes de Educação Infantil, com conhecimento e habilitação pautadas pelas diretrizes do PNE, porém não foi possível identificar a qualificação profissional dos professores e dirigentes que hoje atuam nessas classes. É conveniente lembrar, que é competência do município o incentivo à pesquisa e a responsabilidade pela formação continuada dos professores em exercício. Queimados ainda não elaborou uma proposta pedagógica construída em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A rede pública municipal possui apenas uma escola de Educação Infantil e outras turmas funcionando nas escolas destinadas ao Ensino fundamental. É preciso trabalhar para a adequação das unidades municipais e particulares às normas e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação em consonância com aos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, garantindo a qualidade no atendimento às crianças pequenas, de acordo com as suas peculiaridades, e a construção de novas unidades escolares, de acordo com essas diretrizes e com a demanda populacional.

No que diz respeito às creches, é necessária a presença de equipe técnica especializada, formada por médico, psicólogo, pedagogo, assistente social, nutricionista e professor de Educação física, inclusive para o acompanhamento junto às famílias. Identificamos três creches conveniadas ao governo municipal em funcionamento, mas como dito anteriormente, insuficientes para atender a demanda da população e com recursos insuficientes para pleno funcionamento. É preciso construir creches municipais, contando com a presença de funcionários devidamente habilitados e concursados para o trabalho específico nessas instituições.

Em relação ao atendimento, deve ser priorizada a garantia de acesso às famílias de menor renda, inclusive das crianças com necessidades educativas especiais, cuidando-se ainda para que a demanda atenda satisfatoriamente aos padrões de qualidade e infraestrutura das instituições de ensino, de forma a atender os requisitos de aprendizagem e cuidados necessários já citados anteriormente e que são as bases para o desenvolvimento deste nível de ensino. As instituições privadas deverão atender aos mesmos requisitos de qualidade e adequar-se as normas educacionais vigentes.

Infelizmente, em Queimados ainda precisamos de muita dedicação no que diz respeito ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, seja em relação às creches, seja em relação às pré-escolas, já que poucas atendem aos requisitos de qualidade norteados pelos documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Não podemos negar que há escolas de qualidade, porém devemos lutar para que esta etapa da educação básica seja plenamente satisfeita, de forma a garantir a melhoria efetiva na qualidade da educação e o desenvolvimento dessas crianças, não de forma inferior, como muitos ainda “encaram” ultimamente, mas com comprometimento por parte do Poder Público, na garantia deste nível de ensino tão importante para o desenvolvimento humano.

1.2. DIRETRIZES

A incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica impulsionou novas ações em relação à elaboração de documentos e diretrizes para a implementação de políticas públicas em relação a primeira infância, direcionadas pelo cumprimento do papel da União neste contexto.

É impossível pensar em Educação Infantil dissociando o papel de cuidar e ao mesmo tempo educar. O art. 29 da LDB deixa claro a necessidade da implementação de uma proposta pedagógica que priorize o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos. Como cumprimento ao art.29, a Câmara Nacional de Educação Básica (*Resolução CEB nº 01/1999*) instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*, que deve nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições fundamentadas em três princípios básicos:

- (1) Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- (2) Políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- (3) Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Outra conquista importante foi a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), que substituiu o antigo FUNDEF e que contempla as creches e pré-escolas com investimentos para a área, sancionado pela Lei nº 11.494/2007. O FUNDEB terá vigência até 2020, mas é preciso lembrar que os

valores destinados às crianças da Educação Infantil são inferiores aos valores do Ensino Fundamental e Médio, representando a desvalorização da Educação Infantil e a necessidade de buscar recursos igualitários pela qualidade do atendimento em relação aos outros níveis de ensino.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 010172, de 09 de Janeiro de 2001), em uma de suas diretrizes estabelece que a demanda de Educação Infantil deverá ser oferecida com qualidade e, portanto deve ser orientado por propostas pedagógicas e medidas administrativas visando a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, através de decisões e compromissos políticos integrando os diversos setores: Educação, assistência social, a justiça, o trabalho, a cultura, a saúde e as comunicações sociais, além das organizações da sociedade civil.

Alguns documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI): *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes I, II, e III, 1998)*, *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (volumes 1 e 2)*, *Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino- Um estudo de caso, 2002*).

Atendendo a meta 19 do Plano Nacional de Educação, como forma de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade” em 2005 o MEC, num seminário nacional, lançou três importantes documentos: *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Parâmetros Básicos e Encarte)*, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2)* e *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*.

1.3. OBJETIVOS E METAS

1. Ampliar a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas de forma a atender, em cinco anos, na rede pública municipal, a pelo menos 50% da população e de forma a suprir gradativamente a demanda da população em até 10 anos, em 80%.
2. Reformular no prazo de um ano, junto ao Conselho Municipal de Educação e de acordo com as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 01/99 para credenciamento e funcionamento das escolas de Educação Infantil.

3. Incentivar para a necessidade de regularização das Unidades de Educação Infantil ainda não legalizadas que estiverem em consonância com os padrões de infraestrutura e parâmetros de qualidade necessários para funcionamento, inclusive, em relação a documentação e proposta pedagógica bem orientada, de acordo com a Deliberação.
4. As instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, deverão adequar-se no prazo mínimo de três anos e máximo de cinco anos aos padrões mínimos de infraestrutura, assegurando o atendimento às características das distintas faixas etárias, dos alunos com necessidades educacionais especiais e das peculiaridades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável e esgotamento sanitário;
 - b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças adequados às suas necessidades;
 - c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais.
5. Somente autorizar, a partir da reformulação da Deliberação do CME, a construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
6. Construir, no prazo de cinco anos, no mínimo 1 creche municipal em cada uma das 7 sub-regiões da cidade, aumentando a demanda e suprimindo gradativamente o déficit acumulado no decorrer dos anos, construindo outras Unidades de acordo com a necessidade da população.
7. Ampliar a oferta de pré-escolas, atendendo a pelo menos 50% da demanda populacional de cada sub-região, de acordo com os resultados do censo de 2010.
8. Incentivar e acompanhar o processo de transformação das creches conveniadas ao Governo Municipal em estabelecimentos públicos desde que estejam conforme os padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
9. Organizar um banco de dados na Secretaria Municipal de Educação, referentes ao sistema público e privado, inclusive em relação às creches, como forma de acompanhamento, controle, avaliação e supervisão de tais estabelecimentos de ensino e ainda do acompanhamento sistemático da demanda da população em relação às unidades escolares existentes e de vagas que necessitem ser criadas.
10. Construir, em um ano, de forma participativa, a Proposta Pedagógica Curricular do Município de Queimados, contemplando as necessidades da Educação Infantil, contando com a participação efetiva de professores, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais e dirigentes da rede pública, mediados

pela Secretaria Municipal de Educação, através de grupos de estudos e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

11. Estabelecer um Programa Municipal de Formação Continuada dos Profissionais de Educação Infantil, de forma a incentivar a pesquisa e habilitação específica para trabalhar com classes de Educação Infantil, iniciando-se em até dois anos a partir da implementação deste plano.
12. Garantir no Plano de cargos e salários, os cargos de equipe técnico especializada para o trabalho em creches: assistente social, nutricionista, pedagogo, psicólogo, educador físico, entre outros , realizando concurso público para provimento desses cargos em instituições de Educação Infantil.
13. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, com qualidade e de acordo com as necessidades das crianças atendidas.
14. Assegurar, em todas as instituições, o fornecimento de materiais pedagógicos e mobiliário adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 4.
15. Reorganizar os conselhos escolares nas escolas municipais, de forma a garantir a participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
16. Implementar, em colaboração com outros setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programa de acompanhamento aos alunos em situação de risco.
17. Adotar progressivamente o atendimento em horário integral nas pré-escolas, de forma que em 5 anos seja atendida a pelo menos 25% e em 10 anos a pelo menos 40% da demanda populacional, assegurando ainda que 100% das creches funcionem em horário integral.
18. Assegurar, que no Município de Queimados, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino vinculados ao FUNDEB sejam aplicados prioritariamente à Educação Infantil de acordo com a lei.
19. Propiciar um ambiente significativo de aprendizagem de forma a garantir a qualidade no atendimento e Educação às crianças de 0 a 5 anos de idade.

ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Felipe
Alexandre Vargas
Rosângela Barbosa
Rosângela Lorêdo

2.1. DIAGNÓSTICO

A Constituição Brasileira define que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito e direito público subjetivo: o não oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular, implica responsabilidade de autoridade competente.

O artigo 208 da Constituição Brasileira preconiza ainda, a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É o básico da formação do cidadão de acordo com a LDB (Lei nº. 9394/96, artigo 32) e, portanto é prioridade oferecê-lo a toda população.

Ensino fundamental é uma das etapas da Educação Básica. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre seis e 14 anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica na responsabilidade conjunta: dos pais ou responsáveis, pela matrícula dos filhos; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade. Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, sua origem remonta ao Ensino de Primeiro Grau, que promoveu a fusão do antigo curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, este último considerado, até 1971, ensino secundário.

A duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para estados e municípios se adaptarem.

Organização

O Ensino Fundamental possui uma organização convencional que acaba caracterizando-o em dois ciclos. O primeiro que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos

finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas. Essa forma de organização do Ensino Fundamental remonta à antiga divisão do ensino primário em relação ao primeiro ciclo do ensino secundário (ginasial).

2.1.1. Histórico

Aspectos fundamentais até a primeira metade do século 20

Os analistas da educação brasileira afirmam que somente no final do Império e começo da República delinea-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica. Durante a Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final deste período e durante o Império (1822-1889), delinea-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes. A partir da Primeira República (1889-1930), ela passa a ser paulatinamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção (Freitag, s.d.).

Até os anos 20, a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes. Nesta sociedade, ainda não havia uma função «educadora» para os níveis médio e primário, razão pela qual eles não mereceram atenção do Estado, senão formalmente. A oferta de escola média, por exemplo, era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas iniciativas do setor privado (Romanelli, 1983).

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior; criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Paulatinamente, a sociedade brasileira passou a tomar consciência da importância estratégica da educação para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo empreendidas.

Assim, em 1933, as escolas primárias contavam com 21.726 estabelecimentos de ensino oficiais (estaduais e municipais) e 6.044 particulares (inclusive os confessionais). Em 1945, são 33.423 e 5.908, respectivamente. Quanto às matrículas, eram de 1.739.613 na rede oficial e 368.006 na rede particular, em 1933. Em 1945, esses números haviam se alterado, respectivamente, para 2.740.755 e 498.085 (Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil, SEEC/MEC, s.d., citado por Freitag, s.d., p. 45).

Do início até meados do século 20, uma grande parte dos brasileiros ainda era analfabeta. Em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham quinze anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 1950, a população havia crescido para 51.944.397 habitantes, e a metade dos que tinham, no mínimo, quinze anos, era analfabeta. O que se verifica é que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, combinados com o crescimento da renda *per capita*, foram acompanhados pela diminuição da taxa de analfabetismo. Assim, a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população, pois, entre os anos de 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda. Ademais, levando-se em conta a evolução da população ao longo do período, verifica-se que a sociedade brasileira empreendeu um significativo esforço para diminuir o número de seus analfabetos – uma tarefa que será intensificada nos anos posteriores.

Descrição do Sistema Educacional a partir dos Anos 50

A economia de substituição de importações, iniciada em 1930, acelera-se e diversifica-se entre 1945 e o início da década de 1960. A Constituição de 1946 já havia fixado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver. O final da Segunda Guerra também imprime ao país novas necessidades que a educação não podia ignorar. Era um período de transitoriedade em que havia intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional.

Dos muitos debates travados, foi aprovada em 1961, finalmente, a Lei n.º 4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Seus dispositivos mais significativos eram:

- Tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis.
- O Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais.
- A estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja:
 - **Ensino pré-primário**, composto de escolas maternas e jardins de infância.
 - **Ensino primário** de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas.
 - **Ensino médio**, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).
 - **Ensino superior**.

Um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional a partir de 1950 foi a expansão geral do ensino. No Brasil, as matrículas de ensino primário e de ensino médio, entre 1920 e 1970, ultrapassaram os índices de crescimento populacional. Em outros termos, boa parcela da população que estava à margem do sistema foi incorporada.

Observa-se que, entre aqueles que freqüentavam a escola primária em meados do século 20, encontravam-se crianças com mais de 12 anos. Isto ocorria devido a dois fatores: atraso na procura de escolas por parte da população – o que determinava que o primário fosse iniciado com mais de sete anos – e o alto índice de reprovação, que retinha na escola boa parte da população além da idade própria.

Outro importante aspecto caracterizava a expansão do ensino no Brasil: o seu baixo rendimento interno. Em que pese os altos índices de expansão das matrículas, o sistema era incapaz de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior. Assim, o sistema era marcado por um alto grau de seletividade, que se traduzia no fato de que a cada 1.000 alunos admitidos na primeira série da escola primária em 1960 apenas 56 conseguiam ingresso no ensino superior em 1971 (tabela 1).

Tabela 1
RENDIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL, 1961-1972

Ano	Nível de ensino	Série	Número de alunos
1961	Ensino primário	1ª série	1000
1962		2ª série	446
1963		3ª série	328
1964		4ª série	239
1965	Ensino médio: 1º ciclo - ginasial	1ª série	152
1966		2ª série	124
1967		3ª série	106
1968		4ª série	91
1969	Ensino médio: 2º ciclo - colegial	1ª série	96
1970		2ª série	74
1971		3ª série	64
1972	Ingresso no superior	1ª série	56

Do ponto de vista de sua organização interna, o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de modificações importantes, introduzidas em 1971, 1988 e 1996.

Até a década de 70, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos (tabela 2).

Tabela 2
ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
ANTERIOR À REFORMA DE 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
<i>Pré-escola</i>	3 anos	De 4 a 6 anos
<i>Escola primária</i>	4 anos	De 7 a 10 anos
<i>Ginásio</i>	4 anos	De 11 a 14 anos
<i>Colégio</i>	3 anos	De 15 a 17 anos
<i>Ensino superior</i>	Variável	Após 18 anos

Com a Lei 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior. A organização passou a ser, então, conforme especifica o tabela 3.

Tabela 3
ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
APÓS A REFORMA DE 1971

<i>Nível</i>	<i>Duração</i>	<i>Faixa Etária</i>
<i>Pré-escola</i>	3 anos	De 4 a 6 anos
<i>1º grau obrigatório</i>	8 anos	De 7 a 14 anos
<i>2º grau</i>	3 anos	De 15 a 17 anos
<i>Ensino superior</i>	Variável	Após 17 anos

Esta modificação tornou difícil a comparação entre os indicadores brasileiros e os dos demais países. As principais diferenças são a longa duração do ensino fundamental obrigatório (oito anos) e seu início aos 7 anos de idade (e não aos 6, como é o mais comum).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da

atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação (tabela 4).

Tabela 4
ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL APÓS A LEI 9.394/96

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Ensino Fundamental		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Curso por área		variável	Acima de 17 anos

Em 2006 através da redação dada pela Lei 11.274 foi modificado o Art. 32 que estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos (tabela 5), gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Tabela 5
ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL
APÓS A MODIFICAÇÃO DADA PELA LEI 11.274

C.A. (Classe de Alfabetização)	1º ano
1ª série	2º ano
2ª série	3º ano
3ª série	4º ano
4ª série	5º ano
5ª série	6º ano
6ª série	7º ano
7ª série	8º ano
8ª série	9º ano

2.1.2. Ensino Fundamental em Queimados

Apesar de já estar praticamente garantido o acesso de todos os sujeitos situados na faixa de 6 a 14 anos de idade ao Ensino Fundamental, no Município de Queimados, ainda não foi possível garantir a efetivação desse direito a todos os sujeitos, na forma de permanência com aprendizagem significativa. Muitos educandos têm sido excluídos do processo de apropriação do conjunto dos conhecimentos e experiências construídos historicamente, devido à rígida cultura seletiva, social, étnica e escolar, que construímos no Brasil e no Município de Queimados.

Embora a LDB defina, em seu artigo 2º, que a educação é "... *dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*", o que se tem percebido é que pouco tem sido feito no sentido de preparar os educandos para viverem, de fato, a cidadania, a liberdade e o princípio de solidariedade humana.

Dados do Ensino Fundamental no Município de Queimados mostram um número de matrícula bem superior ao número de crianças e de adolescentes situados na faixa etária dos 6 aos 14 anos (tabela 6). Apesar de uma população de apenas 23.095 pessoas (fonte: IBGE 2007), na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental conforme o EDUDATABRASIL/INEP, o Município mantém 27.686 matrículas nesse nível de ensino no mesmo ano. Este fator justifica-se pela distorção idade-série onde se encontra alunos com mais de 14 anos matriculados no Ensino Fundamental. O que poderemos comparar com as tabelas total de matrículas (tabela 7) e distorção idade-série (tabela 8).

Tabela 6

FAIXA ETÁRIA	NÍVEL	2.000		2007	
		População	Oferta de matrículas	População	Oferta de matrículas
0 a 3 anos	CRECHE	10.175	0	7.933	166
4 a 5 anos	Pré-Escola	5.350	940	4.301	1.623
6 a 10 anos	Anos Iniciais	12.257	15.964	12.821	15.495
11 a 14 anos	Anos Finais	9.475	10.060	10.274	12.191
15 a 17 anos	Médio	6.998	5.136	7.094	5.898
TOTAL		44.255	32.100	42.423	35.373

Fonte: Dados Demográficos/IBGE
Dados de Matrícula/ EDUDATABRASIL/INEP

Tabela 7

TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS								
	1º Segmento				2º Segmento			
	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL
2000	3511	9834	1500	14845	7366	1444	1250	10060
2001	3147	11273	1247	15667	7580	1426	1134	10140
2002	3217	11203	1479	15899	7873	1471	999	10343
2003	3096	11149	2417	16662	8106	1409	1621	11136
2004	2650	11483	2681	16814	8666	1501	1836	12003
2005	2072	11966	2704	16742	9510	1462	1605	12577
2006	2038	11236	3238	16512	9741	1576	1573	12890
2007	1690	10842	2963	15495	9498	1052	1641	12191
2008	1254	10543	3203	15000	9488	1102	1831	12421

Fonte: EDUDATABRASL/INEP

Obs.: No ano de 1999, não há dados divididos por segmentos, apenas o total de cada rede: Estadual: 10.283/ Municipal: 10.610/ Privada: 3.348

Tabela 8

DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE						
	1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1999	49,90%	48,20%	13,10%	77,70%	67,10%	25,70%
2000	50,30%	48,90%	11,30%	68,00%	68,70%	19,70%
2001	47,40%	44,50%	8,30%	64,90%	66,00%	17,10%
2002	47,60%	37,40%	5,50%	62,80%	64,00%	12,10%
2003	45,20%	31,80%	11,10%	62,30%	60,50%	18,00%
2004	41,80%	30,40%	7,40%	59,60%	61,90%	12,90%
2005	45,70%	33,40%	6,40%	57,80%	58,10%	12,10%
2006	53,60%	30,30%	7,83%	54,23%	57,38%	10,88%
2008	33,26%	23,52%	9,48%	49,63%	29,70%	9,63%

Fonte: EDUDATABRASL/INEP

São 4.591 educandos com mais de 14 anos no Ensino Fundamental, concentrados, sobretudo, nas redes públicas, o que é resultado, entre outros fatores, do fenômeno da repetência escolar. O número de matrículas no Município retrata um atendimento nesse nível de ensino na ordem dos 119,87% ou seja, 19,87% das vagas estão ocupadas por adolescentes acima dos 14 anos. A correção desse atendimento permitiria, sem aumento de custos, a inclusão das crianças que se encontram fora da escola e que estão na idade própria.

A Rede Municipal de Queimados oferece o Ensino Fundamental de 9 anos, dividido em ciclo e séries. O ciclo compreende do 1º ao 3º ano, enquanto os demais anos são seriados.

A Rede Estadual de Queimados oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, sendo os Anos Iniciais divididos em dois ciclos e os Anos Finais no regime seriado.

A Rede Privada de Ensino encontra-se organizada em regime seriado.

O Ensino Fundamental do município de Queimados, atualmente, conta com 56 escolas, das quais 28 fazem parte da Rede Municipal, 13 da Rede Estadual e 15 da Rede Privada.

A taxa de aprovação das Redes citadas encontra-se na tabela 9.

Tabela 9

TAXA DE APROVAÇÃO (%)						
	1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1999	67,07%	68,62%	90,07%	65,32%	68,45%	90,08%
2000	63,50%	73,17%	92,80%	67,50%	68,65%	88,32%
2001	62,25%	81,57%	95,35%	70,55%	73,40%	91,52%
2002	68,18%	79,55%	89,20%	64,15%	71,87%	89,95%
2003	68,22%	82,22%	96,20%	69,12%	68,87%	94,17%
2004	72,37%	81,77%	82,07%	65,77%	68,15%	93,52%
2005	73,05%	84,70%	96,42%	66,65%	75,77%	92,72%
2008	72,50%	85,93%		65,83%	83,30%	

Fonte: EDUDATABRASL/INEP

Através da verificação da tabela 9, podemos perceber a grande diferença na taxa de aprovação da rede privada se a relacionarmos com as redes municipal e estadual, sendo que conhecemos um dos principais motivos deste contraste, que é o capital cultural que as classes dominantes têm acesso, e que na sua maioria frequentam a escola privada.

Isto nos leva a uma reflexão sobre o ato avaliativo no processo ensino-aprendizagem em nosso município, procurando analisar os instrumentos de avaliação utilizados em nossas escolas. Um fator sumamente social e que está

presente neste momento atual de avanços na avaliação é o respeito a participação efetiva de todos os interessados e que independente de sua condição social, econômica, acadêmica ou outras, são elementos fundamentais que devem atuar no processo, desde sua concepção até seus resultados. Somente desta maneira poderemos alcançar um melhor índice de aprovação da Rede Pública.

Na avaliação inclusiva, democrática e amorosa não há exclusão, mas um diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor. Sempre. (Luckesi, 2005)

Apesar de ser significativo o aumento no percentual de aprovação da Rede Municipal de Ensino, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação do município de Queimados, através da implantação do Ciclo de Aprendizagem, processo bem sucedido em outras localidades brasileiras, não efetiva na prática o objetivo implícito em sua concepção, onde a construção do conhecimento respeita as diferenças, potencialidades e dificuldades entre os educandos. Vários estudos e encaminhamentos devem ser realizados visando à reorientação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, demonstrando a possibilidade de que a dificuldade de aprendizagem dos alunos possa ser resultante da metodologia desenvolvida em sala de aula.

As dúvidas são muitas em busca de respostas. São questões envolvendo os baixos desempenhos escolares dos alunos, sobre a responsabilidade da SEMED, da escola, dos professores e da família na aprendizagem dos alunos, críticas ao modo como ocorreu a implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas municipais de Queimados, as consequências sociais na vida dos indivíduos que estão passando pelo período escolar sem dominar os conteúdos básicos, essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, os interesses políticos e econômicos implícitos na proposta, entre outros.

São questionamentos que serão esclarecidos no decorrer da história deixando, no entanto, cicatrizes profundas na vida dos educandos. Muito ainda precisa ser estudado, avaliado e discutido para podermos, verdadeiramente, argumentar sobre a proposta pedagógica do Ciclo de Aprendizagem.

Tabela 10

TAXA DE REPROVAÇÃO (%)						
	1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1999	20,40%	21,60%	7,70%	20,90%	17,40%	4,00%
2000	20,70%	20,40%	3,50%	15,40%	19,60%	5,70%
2001	20,20%	13,80%	2,50%	15,30%	18,40%	5,60%
2002	18,30%	15,20%	4,80%	20,50%	18,50%	7,30%
2003	18,20%	13,50%	2,70%	20,50%	21,00%	4,60%
2004	17,10%	15,30%	16,90%	20,80%	22,10%	5,00%
2005	17,30%	12,80%	3,20%	22,10%	14,10%	7,10%
2008	16,46%	12,16%		24,50%	15,78%	

Fonte: EDUDATABRASL/INEP

A cultura da reprovação presente nos sistemas de educação impede o respeito aos tempos e ritmos diferenciados dos educandos, resultando na organização de agrupamentos de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento nas mesmas classes, como é o caso de adolescentes que, por sucessivas reprovações ou atraso no ingresso, estudam junto com crianças, no início da escolarização. Esses adolescentes obviamente não se reconhecem no agrupamento da infância, com o qual terão que partilhar experiências cotidianas de aprendizagem, de expressão artística, física, cultural, emocional, de brincadeiras, de confrontos. A cultura da reprovação desconsidera os significativos avanços da ciência, no que se refere à compreensão dos processos de desenvolvimento humano, formulados, hoje, tanto na pedagogia como na psicologia, na antropologia, no direito, na medicina etc. Além desse fator que produz a exclusão, há ainda uma herança pedagógica que desconsidera a cultura dos educandos, principalmente em se tratando daqueles advindos dos setores populares, que procuram as instituições educacionais para a sua educação escolar.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

A LDB, em seu artigo 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do Ensino Fundamental.

Tabela 11

TAXA DE EVASÃO (%)						
	1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1999	12,52%	9,70%	2,22%	13,72%	14,15%	5,17%
2000	15,72%	6,35%	3,62%	17,02%	11,67%	5,90%
2001	17,52%	4,62%	2,15%	14,15%	8,12%	2,80%
2002	13,55%	5,20%	5,97%	15,35%	9,47%	2,75%
2003	13,55%	4,20%	1,02%	10,22%	10,10%	1,15%
2004	10,45%	2,92%	1,00%	13,40%	9,75%	1,17%
2005	9,65%	2,50%	0,32%	11,17%	10,07%	0,12%
2008	11,04%	1,88%		9,67%	93,00%	

Fonte: EDUDATABRASL/INEP

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

A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e as condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população. Não basta, portanto, abrir vagas. É também necessário que o Município crie programas de recenseamento para identificar as crianças que se encontram fora da escola em idade de obrigatoriedade, bem como, iniciativas paralelas de assistência as famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil, criando assim mecanismos para o cumprimento do artigo 12 da Lei 9394/96, a partir da inserção do inciso VIII, pela Lei 10.287/2001, e da nova redação do inciso VII, pela Lei 12.013/2009.

2.2. DIRETRIZES

O Ensino Fundamental, como nível de ensino, possui limites, que devem ser gradativamente superados por meio da consolidação de políticas educacionais que

orientem não só para a mobilização social em torno desses objetivos, mas também para o cumprimento de responsabilidades por parte dos agentes responsáveis por este nível de ensino. Vale lembrar que, de acordo com o PNE, as diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

As redes de educação que atuam no Município de Queimados mencionam como foco central, na organização do sistema escolar, o educando, considerado como sujeito de direito, situado no tempo e no espaço. Dessa forma, uma questão a ser observada na oferta de educação fundamental de qualidade social e humana é a fase da vida na qual se encontra o educando, como a infância e a adolescência. Essa é uma questão imprescindível para o respeito ao ser humano em processo de formação, em qualquer nível que ele esteja. A organização de todo o sistema municipal de educação deve, portanto, partir desse princípio. Além da universalização do acesso, o grande número de educandos acima dos 14 anos na educação fundamental evidencia a necessidade de universalizar, sobretudo o direito de concluir esse nível de ensino dentro do tempo previsto, ou seja, dos 6 aos 14 anos. Esse direito diz respeito à permanência na escola, com garantia da efetiva aprendizagem e do desenvolvimento como ser humano.

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que devem extrapolar o simples ensinar, especialmente para crianças de famílias de baixa renda. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus educandos, faz-se necessário ampliar o atendimento social para a população de menor renda, com procedimentos de renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar. A gestão democrática também se constitui em um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação, com vistas ao desenvolvimento humano e social. A relação entre escola e comunidade, a efetivação do papel dos conselhos escolares e as eleições diretas para dirigentes escolares, nas esferas públicas, deverão se constituir em forte aliado na formação crítica dos educandos, reforçando o papel do projeto político pedagógico de cada unidade educacional. A busca de atualização do currículo, valorizando um paradigma que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento das habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha,

não apenas em seu aspecto técnico-produtivo, mas cultural e social. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, indicam a necessidade de uma reforma curricular, na qual os temas deverão estar vinculados ao cotidiano da maioria da população e às diversidades culturais, sociais, físicas, mentais e/ou sensoriais.

Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, este plano propõe a inserção de programas especiais ou temas transversais, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, reflexões filosóficas e sociológicas. Propõe uma organização curricular que busque a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar e dos movimentos sociais nas atividades da escola. Essa estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município.

Deve ser assegurada a melhoria da estrutura física das escolas, de forma a atender às necessidades educativas dos educandos, levando-se em conta, inclusive, as diferentes fases da vida e o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais. Na busca dessas melhorias, deve-se garantir, de forma progressiva, as condições para que os educandos tenham o acesso aos novos recursos da tecnologia, como laboratório de informática, salas de projeção de vídeo, entre outros. Espaços especializados para atividades artístico-culturais, esportivas e recreativas, adequação e manutenção de equipamentos são também imprescindíveis para o desenvolvimento integral do educando e para a ampliação do vínculo da unidade educacional com a comunidade, na promoção de eventos, palestras, discussões etc.

E, por fim, cabe ressaltar que se torna fundamental a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, a partir da organização de censo educacional escolar e da criação de um banco de dados no Município, que centralize as informações sobre o movimento escolar, tanto na rede pública como na privada. É necessário, ainda, criar um Sistema de Avaliação Municipal, que possibilite, por parte dos gestores e da sociedade civil, o acompanhamento do processo de melhoria da qualidade da educação.

2.3. OBJETIVOS E METAS

1. Universalizar o atendimento de toda a demanda do Ensino Fundamental, no prazo de quatro anos, contados a partir da data de aprovação deste plano, garantindo-se, com qualidade, o acesso à educação escolar, a permanência e o sucesso de todas as crianças de 6 a 14 anos.
2. Regularizar o fluxo escolar, implementando políticas que garantam o direito ao Ensino Fundamental, reduzindo a reprovação, enfrentando os fatores internos ao sistema que provocam a evasão e garantindo, enfim, efetiva aprendizagem e desenvolvimento humano, considerando o quantitativo máximo de alunos por turma, previsto no Regimento Interno.
3. Desenvolver ações para que, em dois anos, toda escola construa e implemente o seu Projeto Político-Pedagógico de modo democrático e contando com a participação dos segmentos da comunidade escolar.
4. Assegurar que a escola tenha, em seu projeto político-pedagógico, a educação ambiental como prática integrada, contínua e permanente, conforme a Lei nº. 9.795/99, bem como a Educação no trânsito.
5. Assegurar que a escola inclua em seu projeto político-pedagógico a temática história e cultura afro-brasileira e indígenas, garantindo assim o cumprimento da Lei 10.639/03 e 11.645/08.
6. Assegurar a participação da comunidade na gestão das escolas, por intermédio de conselhos escolares ou órgãos equivalentes, a partir do segundo ano deste plano.
7. Ampliar o acervo bibliográfico das unidades escolares, a partir do primeiro ano deste plano.
8. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação, assegurando o acompanhamento da execução do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.
9. Assegurar educação de qualidade mediante a garantia de condições efetivas de aprendizagem, que levem em conta o caráter processual da avaliação e as necessidades de intervenção na prática pedagógica.
10. O município deverá, no prazo máximo de dois anos, fazer um mapeamento por meio de censo educacional, das crianças fora da escola por bairro, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.
11. Implantar sistema de informação para acompanhamento dos dados da educação em todas as esferas que atuam no município de Queimados no prazo de cinco anos.
12. Assegurar que a partir de um ano da vigência deste plano o professor e a equipe técnico-pedagógica, tenham formação continuada para garantir o trabalho eficaz no

processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental, uma vez que qualquer melhoria na aprendizagem e na qualidade da educação passa fundamentalmente pela qualidade do professor.

13. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos municipais de infraestrutura para o Ensino Fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos, visando a construção, reparação e adequação das instituições. Nelas incluindo:

- a) espaço, iluminação, ventilação, água, luz, segurança;
- b) instalações sanitárias e para higiene;
- c) espaços adequados para a prática de esportes, recreação, biblioteca, atividades artísticas e serviço de merenda escolar para uso prioritário da Unidade Escolar, no período letivo;
- d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) telefone e serviço de reprodução de textos;
- g) informática e equipamento multimídia para o ensino, sendo acessível ao uso docente e da Equipe Técnico Pedagógica.

14. Assegurar que em cinco anos, todas as escolas atendam os itens supracitados.

15. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

16. Garantir o direito ao transporte escolar para todos os alunos da Rede Pública de Ensino, assegurando a escolarização dos alunos, o acesso à escola e atividades extracurriculares.

17. Instituir um sistema de avaliação, que tenha como objetivo a promoção e acompanhamento da melhoria da qualidade do Ensino Fundamental do Município, priorizando o replanejamento e a reorganização da prática pedagógica, que fundamente uma educação de qualidade, durante a vigência deste plano.

18. Fazer um levantamento, durante o período de Férias e Recesso Escolar, para eliminar a carência de professores e profissionais da Equipe Técnico Pedagógica, em todo o Ensino Fundamental, no decorrer do ano letivo.

19. Disponibilizar professores substitutos para suprir licença prêmio, licenças médicas e/ou outras.

20. Acompanhar a saúde dos Funcionários da Educação com regularidade, partindo das Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho.

21. Garantir assistência médica e multiprofissional aos alunos da Rede de Ensino de Queimados, visando um pleno desenvolvimento.

ENSINO MÉDIO

Daniel Portinha Alves

Josélia Castro

Luciana Cristina Araújo da Silva

Rogério Silva Santos

3.1. DIAGNÓSTICO

3.1.1. Histórico

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Dessa forma o Ensino Médio neste período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Esta ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

O ensino brasileiro esteve ligado aos jesuítas até 1759, data que marca a expulsão destes da colônia pelo rei de Portugal, quando o modelo de ensino oferecido pelos religiosos já não atendia aos interesses da metrópole. Em sua substituição, originaram-se as Aulas Régias, ministradas por professores indicados, com competência questionada, mas que atendiam aos interesses políticos do período. Esses professores possuíam cargos vitalícios e reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas, devido ao fato de terem sido formados nesse sistema educacional. O número de professores, que substituíram os jesuítas, era limitado, como consequência da limitada disponibilidade de recursos financeiros destinados à educação na colônia portuguesa.

A despeito destas mudanças no ensino brasileiro, a educação ainda apresentava um caráter seletivo e elitista, já que seu principal objetivo sempre foi à preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX. Também no século XIX, dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais Estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob responsabilidade da Corte.

Com a Proclamação da República, em 1889, a estrutura do ensino no Brasil não sofreu mudanças significativas.

Até então não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional, sendo que uma das principais mudanças foi à criação do Ministério da Educação²⁵, comandada pelo ministro Francisco Campos. Em 1931 foi instituído o Decreto 19.890 complementado pelo Decreto/Lei 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos. Já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário era necessária a aprovação em um exame de admissão, aplicado ao fim do antigo primário. Essas alterações criadas pelo citado decreto passaram a integrar a estrutura do ensino da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) aprovada em 1961 e já na década seguinte sofrendo reformas significativas.

Com a Lei 5.692/71, a estrutura do ensino foi alterada: o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau, com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau, ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, com três anos. No entanto:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2002, p. 55)

Esta determinação durou até 1982 e teve implicações que serão discutidas posteriormente, mas que de muitas maneiras minou o ensino profissionalizante no Brasil, multiplicando os cursos técnicos sem a manutenção de sua qualidade original. A redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do ensino médio brasileiro, e introduziram novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da

²⁵ Na realidade, no dia 14 de novembro de 1941 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Educação Nacional de 1996 (Lei 9394), transformações que ampliaram a oferta do Ensino Médio público, mas que infelizmente não foi acompanhada da ampliação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, e que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

O Ensino Médio: Estruturas

Compreende-se como Ensino Médio a etapa final da Educação Básica²⁶. São finalidades da Educação Básica: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Dessa forma, os principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Com a instituição da Constituição Federal de 1988, passou a ser dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, mas isso no seu texto original. Tal dever foi ratificado na atual LDBEN, em seu Artigo 4º, Inciso II. Ou seja, o Estado deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio.

Contudo, em setembro de 1996, com a aprovação da Emenda Constitucional 14, a redação oficial da Carta Magna resumiu o dever do Estado para “*progressiva universalização do ensino médio gratuito*”, embora não tenham ocorrido mudanças na Lei 9394/96 nesse sentido.

Desse modo, o que rege a educação no Brasil, embora comprometa a extensão da gratuidade da última etapa da educação básica é a Emenda Constitucional de 1996.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 10.172/2001, observa-se que o mesmo visa garantir o acesso ao Ensino Médio, daqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação (2001).

A CF de 1988 não se restringe apenas à garantia do acesso à educação, mas também a garantia da qualidade do ensino. Desse modo, de acordo com esse

²⁶ A Educação Básica, segundo a Lei 9394/96, engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

documento em seu Artigo 205, é objetivo da educação no país garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Ensino Médio, desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior e aquele destinado ao mercado de trabalho, ou seja, o ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, a formação básica da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Contudo, ainda observa-se, principalmente na rede privada, a ocorrência da primeira função do Ensino Médio.

Em decorrência das inúmeras transformações pelas que o país vem atravessando no cenário político, econômico e social, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globalização, fez-se necessário que também ocorressem mudanças relacionadas à educação. Mudaram-se as técnicas e tecnologias, bem como a estrutura econômica vigente no Brasil. Desse modo, a função do Ensino Médio teve que ser revista, pois se tornou necessário a formação geral, em detrimento à formação específica. Uma vez que, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros. É, portanto, inviável a manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização.

Assim, são estabelecidos como finalidades do Ensino Médio pela LDBEN:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35)*

Atualmente o Ensino Médio é oferecido em pelo menos três anos²⁷, sendo que atualmente deve apresentar, assim como o Ensino Fundamental, uma carga horária mínima de 800 horas distribuídas num mínimo de 200 dias letivos, sem contar ao dias destinados a exames e a provas finais. Para a aprovação do educando do Ensino Médio, exige-se uma frequência mínima de 75% do total da carga horária anual.

A aprovação encontra-se também associada ao desempenho do educando, que deve ser avaliado de modo contínuo e cumulativo, sendo ainda necessários estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

Deve-se buscar uma relação adequada entre o número de educandos e professores, isso a ser determinado pelos sistemas de ensino, mas ainda não se percebe ações significativas nesse sentido.

Também como no Ensino Fundamental, o currículo é marcado pela existência de disciplinas de uma base nacional comum e complementado por uma parte específica, estipulada pelos sistemas de ensino. Recentemente foi aprovada uma alteração na LDBEN promovendo a inclusão de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, o que deverá ser cumprido até 2011.

Para atuação docente no Ensino Médio, a LDBEN indica como formação mínima a obtida em cursos superiores, mais especificamente em cursos de licenciatura plena.

A universalização do Ensino Médio passou a ser tratada com mais seriedade com a aprovação da Emenda Constitucional 53, em 2006, a mesma que possibilitou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério²⁸, garantindo financiamento para outros níveis e modalidades de ensino que não o Fundamental. Ou seja, incluindo também o Ensino Médio.

²⁷ Não se considera aqui a realidade atual do Curso Normal, destinado a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente essa formação é realizada em pelo menos quatro anos.

²⁸ O FUNDEB, criado pela Lei 11.494/07, substituiu o FUNDEF (Lei 9.424/96), que criou um fundo específico para financiar o Ensino Fundamental. No caso do FUNDEF, a Educação Infantil, O Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial também passam a ser contemplados pelo novo fundo de financiamento da educação.

3.1.2. Ensino Médio em Queimados

Sabe-se que não é competência dos municípios a oferta do Ensino Médio, segundo a Constituição e a própria LDBEN. Contudo, não se pode admitir que um plano municipal de educação não observe em sua elaboração a existência e as realidades de tal nível de ensino, uma vez que o município deve zelar pelo desenvolvimento local de forma plena. Isso, claro, inclui todos os níveis e modalidades de ensino, estejam ou não sob a competência administrativa do município.

Não que um município não possa ofertar esse nível de ensino. Contudo, ao fazê-lo, deverá apresentar 100% de atendimento em sua área de competência (Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive nos Anos Finais) e com investimentos acima daquele estipulado pela Carta Magna.

Em Queimados essa ainda não é a realidade. Falta muito para que o município possa atender toda a demanda do Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Finais desse nível. Por isso, as escolas de Ensino Médio existentes em seu território pertencem à Rede Estadual de Ensino ou são escolas privadas.

Os dados utilizados nessa pesquisa pertencem ao EDUDATABRASIL, banco de dados do INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e ao Sistema Estadual de Ensino, ao qual pertencem as escolas estaduais e privadas de Ensino Médio. Faz-se necessário informar que os dados do INEP são aqueles relativos até o ano de 2006, quando o sistema de coleta de dados pelo Censo Escolar não tinha ainda sido informatizado. O fato é que com a informatização do Censo Escolar, alguns problemas foram verificados pelo INEP, que prefere não disponibilizar as informações pós-informatização, o que criou uma lacuna no ano de 2006. Já os dados nos anos seguintes foram coletados junto a órgãos do Sistema Estadual de Ensino, que infelizmente não apresenta uma organização na disposição dessas informações, o que pode influenciar na confiabilidade dos dados.

Na verdade, em todos os níveis dessa pesquisa encontraram-se sérios problemas desde a coleta até a formação e disponibilização de banco de dados sobre o Ensino Médio.

Sobre o número de escolas, pode-se observar o quadro seguinte:

Escolas								
REDE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Mun.	0	0	0	0	0	0	0	0
Est.	6	8	9	9	10	11	11	10
Priv	6	5	6	5	5	6	4	3
TOTAL	12	13	15	14	15	17	15	13

Fonte: INEP/MEC

O número de escolas de Ensino Médio é maior dentre as instituições públicas estaduais de ensino, sendo verificada uma oscilação considerável dentre as escolas privadas, sobretudo por conta do fechamento de algumas unidades. Entretanto, o número e a identificação das escolas fechadas não estão disponíveis de forma clara na Coordenadoria Regional Metropolitana I, responsável na região pelo Sistema Estadual de Ensino. Essa diminuição não pode revelar necessariamente a redução desse nível de ensino, pois dentre as escolas públicas estaduais pode-se verificar um aumento no número de turmas, mas sem dados mais precisos. Em 2009, por exemplo, das 13 escolas estaduais presentes no município, encontram-se doze que oferecem o Ensino Médio.

No que tange à evolução de matrículas, um movimento importante pode ser observado no quadro abaixo:

Matrículas										
REDE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Mun.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est.	2.878	4.044	5.098	6.162	6.762	7.335	6.927	6.363	5.710	5.278
Priv	1.594	1.092	1.120	961	1.441	925	1.146	415	188	827
TOTAL	4.472	5.136	6.218	7.123	8.203	8.260	8.073	6.778	5.898	6.105

Fonte: INEP/MEC – SEEDUC

Até o ano de 2006, com apenas variações negativas nas matrículas em escolas privadas, nota-se um crescimento. No entanto, a partir de 2007, uma redução no número de matrículas é percebida no município, inclusive nas escolas estaduais. Essa, embora seja uma tendência no Estado do Rio de Janeiro, não é uma tendência da Região Sudeste. Nossas pesquisas no Ensino Fundamental indicam que tal variação negativa no número de matrículas no Ensino Médio pode ser reflexo das reprovações e da evasão no ensino obrigatório em Queimados, o

que aumenta consideravelmente a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e diminui o ingresso no Ensino Médio.

Sobre os índices de aprovação no nível de ensino em questão, pode-se observar o quadro seguinte:

Aprovação											
REDE	SÉRIE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	1ª	62.6	65.8	67.2	58.6	56.3	54.6	69.6	-	56.8	51.8
	2ª	76.3	78	79.6	69.6	67.6	61.7	69.6	-	66.9	64.5
	3ª	93.8	91.3	90.7	85.2	80.2	82.5	80.7	-	75.9	75.3
Privada	1ª	79.5	78.9	82	83.7	90.6	92.9	97.5	-	-	-
	2ª	85.8	80.1	75.2	86.7	91.9	94.5	97	-	-	-
	3ª	89.7	89.8	80.9	92.6	94.2	95.5	94.5	-	-	-

Fonte: INEP/MEC – SEEDUC²⁹

Mesmo com a falta de alguns dados, nota-se que a aprovação apresenta um desenvolvimento curioso: enquanto que na rede pública ela tem diminuído em todos os anos do Ensino Médio, nas escolas privadas tais índices têm melhorado de forma significativa em todos os anos. No entanto, percebe-se que nas duas redes os índices de aprovação no terceiro ano do Ensino Médio é melhor do que o apresentado no primeiro e no segundo ano.

Para melhor entendimento, veja o quadro onde se percebe os índices de reprovação:

Reprovação											
REDE	SÉRIE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	1ª	10.5	7.8	10.5	10.5	10.3	16.9	23.6	-	25.1	24.2
	2ª	6.9	3.7	3.6	7.8	8.7	11.1	11.3	-	20.1	17.7
	3ª	2.7	0.5	0.7	3.1	3.3	3.6	6.3	-	14	9.2
Privada	1ª	5.8	3.6	2.9	9.7	3.9	4.8	2.5	-	-	-
	2ª	4.9	4.7	3.6	8	4.5	0.4	1.5	-	-	-
	3ª	3.4	4.3	5	4.3	2.9	3	4.5	-	-	-

Fonte: INEP/MEC – SEEDUC³⁰

²⁹ As lacunas no quadro são explicadas pela falta desses dados nas fontes pesquisadas.

³⁰ Idem.

Já em relação a esses índices, é perceptível seu aumento na rede estadual de ensino em todos os anos – com uma pequena variação no terceiro ano do Ensino Médio, enquanto que nas escolas privadas o movimento é inverso (diminuição), mas faltam dados para uma análise mais pertinente. De modo geral, os índices de aprovação e de reprovação nas escolas estaduais e nas escolas privadas que mantêm o Ensino Médio não são antagônicos.

É importante também verificar os índices de evasão no Ensino Médio:

Evasão											
REDE	SÉRIE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	1^a	26.9	26.4	22.3	30.9	33.4	28.5	17.9	-	18.1	23.8
	2^a	16.8	18.3	16.8	22.6	23.7	27.2	18.6	-	13	17.8
	3^a	3.5	8.2	8.6	11.7	16.5	13.9	13	-	10.1	15.5
Privada	1^a	14.7	17.5	15.1	6.6	5.5	2.3	0	-	-	-
	2^a	9.3	15.2	21.2	5.3	3.6	5.1	1.5	-	-	-
	3^a	6.9	7.6	14.1	3.1	2.9	1.5	1	-	-	-

Fonte: INEP/MEC – SEEDUC³¹

Não se pode afirmar que nas escolas estaduais de Ensino Médio há uma redução gradativa da evasão escolar. Nos anos de 2007 e 2008 os dados mostram variações que fogem à lógica de diminuição desses índices. Nas escolas privadas, por outro lado, até o ano de 2005 a tendência de redução dos índices de evasão é clara. No caso da rede estadual de ensino, os índices de evasão e de reprovação podem estar associados, uma vez que muitas turmas de Ensino Médio, embora regulares, são mantidas no terceiro turno (noturno), no qual a desistência infelizmente é ainda grande, mesmo não se tratando de turmas de supletivo. Não são poucos os educandos desse turno no Ensino Médio que desistem de estudar ou que ficam reprovados pelo grande número de faltas que apresentam durante o ano letivo.

Outro fator nas escolas dessa rede que pode indicar a associação desses índices (evasão e reprovação) é a prática de se manter o educando matriculado ainda que sem frequência, com o argumento de que “a vaga é dele” e que poderá voltar a qualquer momento. Não existe trancamento de matrícula. Em outras

³¹ Idem.

palavras: o educando, mesmo com faltas em excesso ou ainda sem frequência, pode ser considerado apenas “reprovado” e não “evadido”, assim como um provável “evadido” pode acabar sendo considerado “reprovado” ao final do ano letivo.

Todo esse quadro contribui para o aumento dos índices de distorção idade-série no Ensino Médio, como se pode ver a seguir:

Distorção Idade-Série											
REDE	SÉRIE	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	1ª	84.1	82.6	80.3	80.4	78.8	78.2	74.5	69.2	66.8	62.8
	2ª	83	80.4	79.7	78.6	80.5	77.1	73.2	67.2	63.2	61.6
	3ª	60.2	75	80.4	76.1	80	76.9	71	69.1	65.8	56.6
Privada	1ª	51.1	46.4	35.2	35.7	30.7	25	20.6	24.3	10.5	14.2
	2ª	57.5	42.9	31.3	34.2	28.7	32.1	26.1	16.5	26.4	14
	3ª	50.7	51.6	31.2	29.1	36.6	19.4	21.2	15	14.8	18.3

Fonte: INEP/MEC – SEEDUC

Neste nível de ensino, a distorção idade-série é alta, com destaque para os índices das escolas estaduais. Nas escolas privadas, embora os índices sejam bem menores em todos os anos, ainda não são aceitáveis. Além da óbvia explicação das reprovações e da evasão no próprio nível de ensino, tem-se a explicação da existência de muitos jovens de quinze a dezoito anos – faixa etária característica do Ensino Médio – ainda no Ensino Fundamental³². Nas vagas já existentes no município de Queimados para o Ensino Médio, um número maior de jovens poderia estar sendo atendido, caso a distorção idade-série neste nível de ensino não fosse tão alta e houvesse uma busca pela melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental. Chega-se mesmo a acreditar que a oferta do Ensino Médio em Queimados está passando por certo “encolhimento”.

3.2. DIRETRIZES

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas

³² Ver trecho deste Plano referente à distorção idade-série no Ensino Fundamental.

de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

A garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito, a oferta da educação média de qualidade não pode prescindir de definições pedagógicas e administrativas fundamentais a uma formação geral sólida e medidas econômicas que assegurem recursos financeiros para seu financiamento.

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

Deve-se estimular a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral.

O Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e, embora não seja atribuição do Município a oferta dessa etapa de ensino, deve acompanhar a evolução dos seus indicadores que influenciam diretamente o desenvolvimento local.

3.3. OBJETIVOS E METAS

1. Fortalecimento do Ensino Fundamental

- a) fortalecimento e desenvolvimento da escrita e interpretação;
- b) Valorização do aluno por conta de atividades extracurriculares, enfocando a linguagem áudio-visual.
- c) Proposta de atividades extra-curriculares dentro da unidade escolar.
- d) Criação de uma agenda municipal de eventos, subsídios para esses eventos.
- e) Parceria com empresa de transporte municipal para fornecimento de condução para atividades externas ao município.

2. Trabalhar junto a Associações Comerciais, Industriais e de Serviços.

- a) Buscar parcerias para o estabelecimento do primeiro emprego junto às empresas e indústrias inseridas dentro do município.
- b) Convênio com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico do Município para a busca de oportunidades profissionais para o nosso aluno de Ensino Médio.
- c) Proposta de cursos politécnicos direcionados para o mercado de trabalho do Distrito Industrial e para o comércio e serviços.

3. Capacitação do profissional da educação.

- a) Criar estratégias para inserir o professor na realidade virtual de forma a dinamizar seu trabalho.

- b) Desenvolvimento de material multimídia para o professor.
- c) Estímulo ao profissional de educação através de cursos de capacitação e valorização desse profissional com recursos financeiros.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUPERIOR

Daniel Portinha Alves
Rodrigo dos Santos Rainha

4.1. DIAGNÓSTIO

4.1.1. Histórico

Reflexões sobre a Educação Profissional e Superior

Segundo a LDB e o PNE, atualmente em vigência, a responsabilidade pública da educação superior é da esfera federal, assim como a educação técnica profissionalizante é dividida pelos governos federais e estaduais. O senão, faz referência ao fato dos municípios poderem investir neste tipo de educação como agente complementar. Isto, no entanto, só pode ocorrer se não forem infringidas as responsabilidades e limitações orçamentárias. Tal estrutura se reproduz mesmo na esfera privada, uma vez que o ensino superior privado tem sua relação governamental direcionada ao ministério da Educação, e não as secretarias municipais e estaduais de educação.

Explicitar esta relação é fundamental para definir a dinâmica do papel da educação superior e profissional. É necessário sublinhar que o atual momento é de crescimento destas modalidades, em especial, após a criação da graduação politécnica, no governo Fernando Henrique Cardoso, e a reformulação do sistema federal de educação média técnica, empreendido concomitantemente por estados e união.

O maior desafio de nossa proposta é entender que apesar do quadro, que indicaria uma espera, indicar como o município pode-se tornar agente ativo desta situação, e o porque ele assim deveria proceder. Nossa missão é por meio deste diagnóstico estudar e entender as possíveis relações entre município e educação técnica, em níveis médio e superior, e mesmo educação de excelência, destacando seu atual quadro, sem dúvida alguma desalentador, e que ações e medidas podem ser tomadas, saindo de um de imobilismo para um princípio ativo. Sob esta égide que propomos a reflexão sobre a educação superior e profissional no município direcionado a sua capacidade de transformação no crescimento sócio-econômico da cidade.

O Contexto da Educação Profissional

Segundo a lei 9.394 de dezembro de 2006, a educação de nível superior deve:

“ I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de

conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Ao sairmos do discurso e chegando aos elementos práticos, quando falarmos no estímulo a educação superior, estaremos tratando de uma forma de se observar a própria sociedade, trazendo em seu cerne, um ganho prático para toda uma estrutura social. Quando suscitamos o aperfeiçoamento cultural e profissional, não tratamos apenas daqueles que se dirigem a estas instituições, mas ao todo que isto envolve sua participação na comunidade.

No entanto, os discursos corretos mas distantes da realidade, não revelam a historicidade do tema. No Brasil o fenômeno das universidades pode ser considerado recente, marcado por instituições direcionadas a núcleos específicos da sociedade. Tal parâmetro pode ser facilmente aventado quando analisamos, ainda que brevemente sua História.

A educação universitária e profissional no Brasil tem seu marco de estruturação durante o longo primeiro mandato de Vargas, ainda que já existissem algumas faculdades, ou sub-centros anteriormente. Neste período de intensa normatização, vemos as primeiras separações em estimular centros de pesquisa e de excelência, voltado a alunos com uma carga educacional diferenciada e uma divisão em que as classes proletárias ascendentes seriam direcionadas a núcleos de educação técnica, tendo apenas uma formação geral básica. Era o Brasil se preparando, sob aquela ótica para tornar-se um país industrializado.

Tais modelos, contestados por conta de seu caráter excludente, voltaram à baila em momentos diversos: como durante a ditadura militar, em que as

responsabilidades administrativas seriam devidamente separadas e este desenvolvimento técnico seria fundamental ao “milagre brasileiro”. Todavia mantendo a mesma distinção: os que preparariam seus filhos para promissoras carreiras universitárias e um ensino técnico que afastava a necessidade dos demais conhecimentos, concentrando apenas na praticidade ativa de seu desenvolvimento.

Novo século, novos paradigmas. Com a falência dos modelos anteriores e o fenômeno do crescimento das universidades particulares, que hoje possuem demanda que supera em mais de cinco vezes o atendimento público, o Brasil como um todo se vê em um violento *déficit* de profissionais capacitados para as áreas de automação e informatização, bases desta atual sociedade. Mediante este quadro, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República instituiu a chamada graduação técnica, cursos universitários, mas de duração mais curta que possibilitasse um incremento da formação destes técnicos, reconhecidamente escassos em nossos mercados, mas manteve até seu último ano de mandato a separação total de ensino médio, tradicional e o ensino profissional, sendo a última medida a possibilidade de um estudo misto, em que o quarto ano viria garantir a condição técnica dos cursos.

O governo atual reforça a idéia destes modelos, fortalecendo em especial junto aos estados a regeneração e reaparelhamento das velhas escolas técnicas, trabalhando inclusive sua difusão para áreas longe da concentração dos núcleos tradicionais universitários, não à toa os municípios operários do antigo Estado do Rio de Janeiro, recebem recentemente seus primeiros cursos universitários públicos.

No entanto, ainda não atenta para distorções gritantes, como o fato do EJA não apresentar nenhuma estrutura técnica em seus quadros, a falta de compromisso do poder público em preparar populações tradicionalmente alijadas de uma educação de qualidade.

Uma Comparação do Quadro Nacional e Queimados

Neste novo item vamos sinalizar que apesar dos números e propostas, estamos nacionalmente longe de soluções e internamente em um quadro que pode ser chamado de insipiente e em processo de fragilização.

Os números nacionais não mentem, de fato, apesar dos trabalhos até então realizados, podemos afirmar que o quadro nacional é crítico:

Ensino Técnico de Nível Médio Censo Escolar 2004		Ensino Tecnológico de Nível Superior	
Número de matrículas em 2003		Número de matrículas em 2003	
Brasil	676.093	Brasil	60.456
Rede Pública	283.391	Rede Pública	45.545
estadual	179.456	estadual	10.995
federal	82.293	federal	34.550
municipal	21.642	municipal	-
Rede Particular	392.702	Rede Particular	14.911

Fonte: Inep (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Figura 1: Tabela descritiva do total de matrículas em cursos Técnicos

A partir de dados da Folha de São Paulo "O Brasil tem um déficit de profissionais especializados, tal afirmação é uma realidade confirmada por números do INEP, apresentados acima.

O Brasil tem 676.093 alunos no ensino técnico, segundo dados do Censo Escolar 2004 levantado pelo INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão ligado ao MEC (Ministério da Educação). O número representa menos de 7,5% do total de alunos que cursam o ensino médio no país.

Segundo do titular da Setec/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), Antonio Ibañez Ruiz. "Precisaríamos atingir uma meta de dois milhões de vagas no ensino médio para atender às necessidades da demanda", afirma Ibañez. Esta não é uma posição apenas dos educadores, segundo Roberto Rocha Cavalcante, "Falta gente preparada. A oferta tanto de tecnólogos [formação superior em cursos de tecnologia] como de técnicos [formação de nível médio] é menor do que a demanda, o que acaba colocando gente desqualificada e sem formação adequada nas vagas", (superintendente do IEL (Instituto Euvaldo Lodi), instituição da CNI (Confederação Nacional da Indústria) que tem como função fazer a ponte entre a indústria e a área educacional.

Segundo Cavalcante, os problemas com a falta de mão-de-obra para atender às necessidades do setor produtivo ganham proporções ainda maiores em alguns

casos. "Muitas vezes a empresa acaba tendo que gastar com o treinamento interno do novo funcionário. Porém, esse treinamento não tem diploma, não é formalmente reconhecido. Fora dessa primeira empresa, no mercado de trabalho, esses funcionários simplesmente não são oficialmente qualificados", diz ele, qualificando o que acontece como "desperdício de energia".

Comparando com o município de Queimados, notamos que localmente este jovem município da baixada ainda está bastante distante dos números nacionais. As principais iniciativas de ensino técnico em Queimados não se enquadram nos números nacionais, são iniciativas de grupos pequenos, políticos, ações pontuais, para oferecer um pouco de informática, cursos de línguas, os chamados cursos profissionalizantes, mas com um conteúdo mais prático e pouquíssimo educacional.

Nosso intuito não é subestimar estas iniciativas, são importantes, fortalecem, mas não podem ser entendidas como uma preocupação em um ensino profissional. Os que podemos verdadeiramente caracterizar desta forma são os mantidos por escolas particulares e públicas, apesar de que segundo os dados do Inep, não existe ensino profissional no município de Queimados.

Além destes, destacam-se a Faetec e o curso de Formação de Professores, antigo curso normal, reiterado em seu conteúdo técnico pelo ministro Cristóvão Buarque com instrução de fundo técnica. Sobram as instituições particulares, com um demanda pequena, até em virtude dos custos de manutenção destes tipos de curso, como veremos adiante.

4.1.2. Ensino Profissionalizante e Superior em Queimados

Atualmente o município de Queimados conta com três instituições de ensino para formação de professores. Sendo um na esfera pública e duas na rede particular, contudo na esfera privada uma instituição já decretou o encerramento das atividades deste curso para o próximo período letivo, e não há grandes perspectivas que em um futuro próximo este curso seja oferecido na cidade em escolas particulares.

Com uma oferta anual de 60 vagas, atualmente, na rede privada estão matriculados 51 alunos, distribuídos em 4 turmas. Este curso, lançará este ano ao mercado de trabalho, até 24 novos profissionais.

Em destaque vem o CIEP 341 – Vereador Sebastião Pereira Portes, em funcionamento desde o ano de 1997, esta instituição é direcionada especificamente para a formação de professores, atendendo anualmente 660 alunos distribuídos em 16 turmas nos seus dois turnos de funcionamento. O curso dura quatro anos, lançando anualmente em média ao mercado de trabalho 140 novos professores, habilitados a lecionar em turmas de educação infantil e fundamental até o quinto ano.

Em outras áreas do conhecimento no âmbito de formação profissional, detectamos 4 escolas na área privada, oferecendo 4 cursos, e também na rede pública com ensino profissionalizante temos o Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães, que oferta o curso de Contabilidade em modalidade de ensino concomitante. O aluno está matriculado no ensino médio, porém tem a opção de cursar três módulos adicionais, certificando-se assim em Técnico em Contabilidade. Este curso, em funcionamento desde 2002, conta com 10 turmas e atende a 276 alunos, lançando ao mercado de trabalho anualmente em média 47 novos profissionais, e se traduz na única opção de ensino técnico de contabilidade na região, quer seja na esfera pública ou privada.

Ainda na rede pública, conforme conversa com a direção do CIEP 335 – Professor Joaquim de Freitas, já tramita o projeto de criação de ensino profissionalizante nesta Unidade Escolar, uma vez autorizada, oportunizará mais 240 vagas anuais nos cursos de Informática e Administração. Abaixo segue uma tabela sobre a real situação do município:

CURSO	REDE PÚBLICA	REDE PARTICULAR
Enfermagem	-	251
Informática	-	365
Gestão de Negócios	-	151
Contabilidade	276	-
Formação Professores	660	51
Administração	-	64
Total	936	882

Figura 2: Tabela descritiva da situação de alunos matriculados em cursos profissionalizantes

Outro importante centro é uma extensão FAETEC no município, o CETEP Queimados, localizado à rua Álvaro Soares, coração de um dos mais populosos bairros da região. Os Centros de Educação Profissionalizantes no Estado do Rio de Janeiro tem alcançado uma importância singular, nas palavras de sua coordenadora estadual Ângela Maria Alves, “é preciso ousar, acontecer, refazer e reformular (...)

não somos detentores do saber; estamos aprendendo a cada momento de nossas vidas”. Lembrando a composição de um Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante, que oferece atividades lúdicas, educacionais e voltadas para o trabalho, a coordenadora relatou a importância de se ampliar a bagagem de conhecimento. “O foco do nosso trabalho é o cidadão que, acima de tudo, é um ser humano como nós. Se nós aprendemos a ter esse olhar, a nossa prática vai mudar muito”, afirma. Estas palavras, retiradas do I Seminário de Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores dá a idéia da missão e do entendimento que se quer para educação profissional no Rio de Janeiro, é uma sinalização de desenvolvimento sócio-econômico da região.

Apesar da sua forte atuação no município, a variedade curricular ofertada pelo CETEP ainda é pequena. Desde 2004, a população tem acesso a cursos de Informática e Línguas (Inglês e Espanhol). Há de se entender que esta unidade está limitada a oferecer cursos de extensão e capacitação, estando distante de um ensino profissionalizante em nível de Ensino Médio. Segundo a LDB, o ensino profissional no Brasil é uma modalidade complementar à educação básica, ainda segundo esta mesma lei, pode ser oferecido através de cursos de extensão tendo como fulcro a formação inicial e continuada de trabalhadores, e para tal, não exige pré requisito de escolaridade. Desde sua fundação atende anualmente 2400 alunos, todavia os egressos não tem reconhecimento legal em suas certificações.

Historicamente Queimados sempre contou com escolas que ofereceram cursos profissionalizantes, na maioria das vezes em instituições particulares. Em turnos Diurno e Noturno a realidade do que já aconteceu na cidade em termos de oferecimento de cursos na área profissional pode ser explicitado na tabela a seguir

Escola	QUÍMICA	Enfermagem	Eletrônica	Eletrotécnica	Aux. Tec. Eletrônica	Contabilidade	Administração	Informática	Formação de Professores	Gestão de Negócios
C. E. Manuel Pereira	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		SIM	SIM	
Colégio Betel	SIM	SIM				SIM		SIM	SIM	SIM
C. C. Dr. Pedro Jorge	SIM	SIM					SIM	SIM	SIM	
C. E. Guilherme Filho		SIM				SIM		SIM		
I. de E. Geraldo de Almeida		SIM				SIM	SIM	SIM	SIM	
C. Est. Prefeito Luiz Guimarães						SIM			SIM	

Figura 3: Cursos já oferecidos e suas respectivas instituições ofertantes.

Todavia a realidade atual é outra, com o encerramento das atividades do Colégio Cenecista Dr. Pedro Jorge no ano passado, e o gradativo declínio de matrículas em cursos na área profissional a realidade das escolas retratada hoje é bem diferente, conforme a tabela a seguir:

Escola	QUÍMICA	Enfermagem	Eletrônica	Eletrotécnica	Aux. Tec. Eletrônica	Contabilidade	Administração	Informática	Formação de Professores	Gestão de Negócios
C. E. Manuel Pereira								SIM	SIM	
Colégio Betel		SIM						SIM	SIM	SIM
C. C. Dr. Pedro Jorge										
C. E. Guilherme Filho		SIM						SIM		
I. de E. Geraldo de Almeida		SIM					SIM	SIM		
C. Est. Prefeito Luiz Guimarães						SIM				

Figura 4: Atual oferta de cursos e suas respectivas instituições ofertantes.

Obviamente a transição imposta pelo mercado de trabalho objetiva uma constante mudança na demanda empregatícia, isto em certo ponto dá vulto a um entendimento da oscilação de oferta de cursos na região. Todavia, podemos observar também que mesmo frente a carência da região e o baixo índice da taxa *percapita*, em todos estes anos é rara a oferta de cursos profissionalizantes por Instituições de ensino público, ficando limitado ao Ensino Normal e ao curso de Contabilidade.

Este quadro nos remete a educação superior no Município. Até o ano de 2003, qualquer pessoa do município que desejasse uma formação acadêmica superior só tinha uma opção, eram obrigados ao deslocamento para cidades vizinhas. As famílias enraizadas que mesmo em condição financeira melhor que optavam em manter-se no novo Município fortalecendo suas raízes, tinha que enviar seus filhos para centros particulares em Nova Iguaçu, São João de Meriti e as universidades públicas cariocas. Tal fenômeno fortaleceu por anos os estereótipo construídos pela geografia do Estado de que as cidades da Baixada Fluminense eram cidades dormitórios, sem vida própria deslocada da metrópole.

No ano de 2003 a universidade Estácio de Sá, aproveitando as dependências do colégio Betel passa a oferecer cursos de graduação. Inicialmente três cursos:

Administração, Pedagogia e Análise de Sistemas. Em um primeiro momento o centro passou por um intenso processo de fortalecimento, chegando no primeiro semestre de 2008 a marca de 1.300 alunos.

Na verdade a universidade se tornou um pólo de atração também para os municípios vizinhos, como Engenheiro Pedreira, Japeri, Paracambi e até mesmo regiões mais distantes de Nova Iguaçu. Buscou-se diversificar a clientela, foram oferecidos os cursos nas áreas de Administração, Direito, Matemática, Pedagogia, Letras (esta em duas habilitações), História, Enfermagem, Recursos Humanos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Petróleo e Gás, Marketing Estratégico, Logística Empresarial e Radiologia.

No entanto, esta iniciativa se encontra em um quadro dicotômico: nos dois últimos semestres o campi perdeu aproximadamente 40% dos seus alunos, por conta de cursos que deixaram de ser oferecidos com o História, Matemática, Marketing Estratégico, Logística Empresarial, Radiologia e Petróleo e Gás, correndo ainda o risco de ter as demandas ainda mais reduzidas. Em compensação a estas perdas, a Universidade em 2009 recebeu do MEC autorização para funcionamento como pólo de ensino superior a distância, situação esta que oferece a população oportunidade em cursos como Administração, Pedagogia e Recursos Humanos, neste período (2009.1) iniciou suas atividades com 35 alunos.

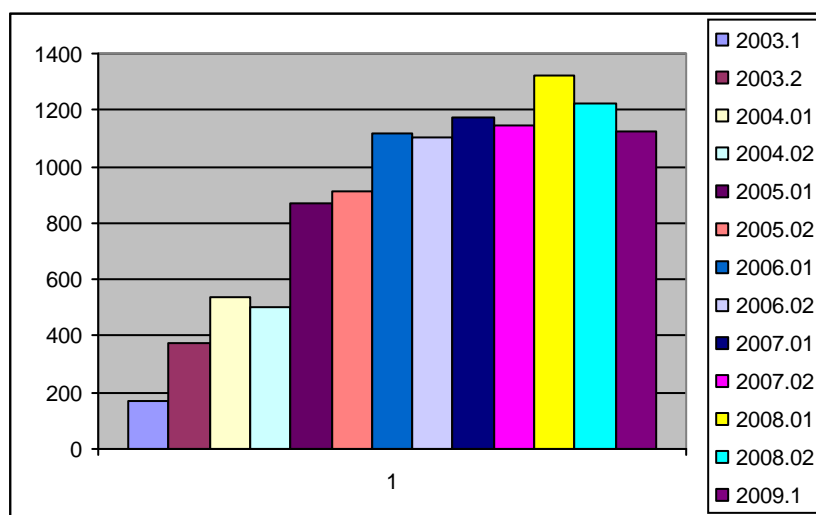


Figura 5: Gráfico representativo da evolução do total de alunos por semestre

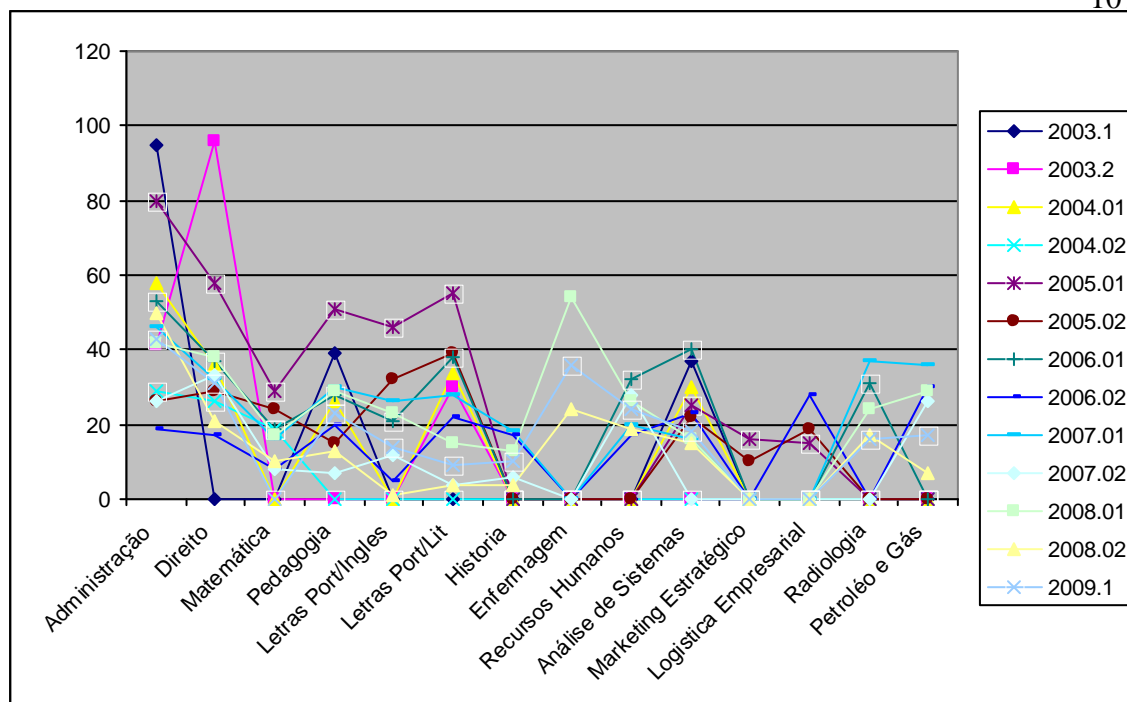


Figura 6: Gráfico representativo da evolução semestral por curso

Apesar dos mais de seis mil alunos matriculados no ensino médio no ano passado, mesmo assim, o acesso a universidade da região no primeiro semestre de 2009 não ultrapassou os 300 alunos, ou seja, menos de 5%.

ANO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	2.878	4.044	5.098	6.162	6.762	7.335	6.927	6.363	5.710	5.278
Privada	1.594	1.092	1.120	961	1.441	925	1.146	415	188	827
TOTAL	4.472	5.136	6.218	7.123	8.203	8.260	8.073	6.778	5.898	6.105

Figura 7: Evolução de matrículas no ensino médio - Fonte: INEP

A discussão que propomos inicialmente com estes dados é objetiva: o atual quadro da educação profissional em Queimados está bem abaixo do atual quadro nacional, que vale lembrar é fragilíssimo.

Mais grave que isso, devemos pensar o que é o município de Queimados, seu potencial, suas metas. Desde já devemos sublinhar que defendemos uma política de profissionalização da educação, ou fugindo de armadilhas históricas, o aumento do nível de formação técnica dentro do município, como uma proposta de potencializar Queimados como um real pólo industrial, não apenas como fornecedor de terrenos

mediante concessão, mas sim a capacidade de verdadeiramente transformar o município.

Alguns empreendimentos neste sentido foram pensados como a parceria com a UNIRIO, que segundo as palavras dos próprios participantes, dada no congresso brasileiro de extensão universitária tinha por objetivo por: “O Programa, realizado desde 1995 junto ao Município de Queimados/RJ, congregou profissionais e acadêmicos das diferentes áreas de conhecimento da Universidade, profissionais das escolas da Rede Oficial de Ensino, alunos do Ensino Fundamental, Associação de Moradores e a Comunidade de diferentes bairros. Contou ainda, com a parceria da Secretaria de Estado de Defesa Civil. Teve por objetivo, possibilitar a fusão entre entidades que expressassem sua força social, tendo em vista as demandas da comunidade. O Programa desenvolveu-se por meio de metodologias participativas, com ações interdisciplinares nas áreas de educação, saúde, cultura e tecnologia, que procuraram preservar o processo histórico de criação do Município de Queimados. Destacam-se como principais produtos: criação da 1ª Biblioteca Pública do Município; elaboração de Caderno de Integração Social; elaboração do livro “Queimados quem sou eu?”; exposição “Memória do Bairro Belmont” no Palácio do Itamaraty; diagnóstico em saúde de cerca de 750 alunos das classes de alfabetização e 1ª série; educação continuada de cerca de 500 professores de Ensino Fundamental; interiorização e preservação da memória e cultura locais.”

Projeto que apesar de importante morreu por problemas burocráticos e, como herança, deixou uma biblioteca praticamente morta, atualmente.

Atualmente o parque industrial de Queimados que conta com o apoio governamental não tem relação alguma com a educação, assim nos atemos a questão de quanto potencial aventamos estar perdendo? Segundo o tribunal de contas do Estado do Rio de Janeiro podemos observar alguns dados interessantes:

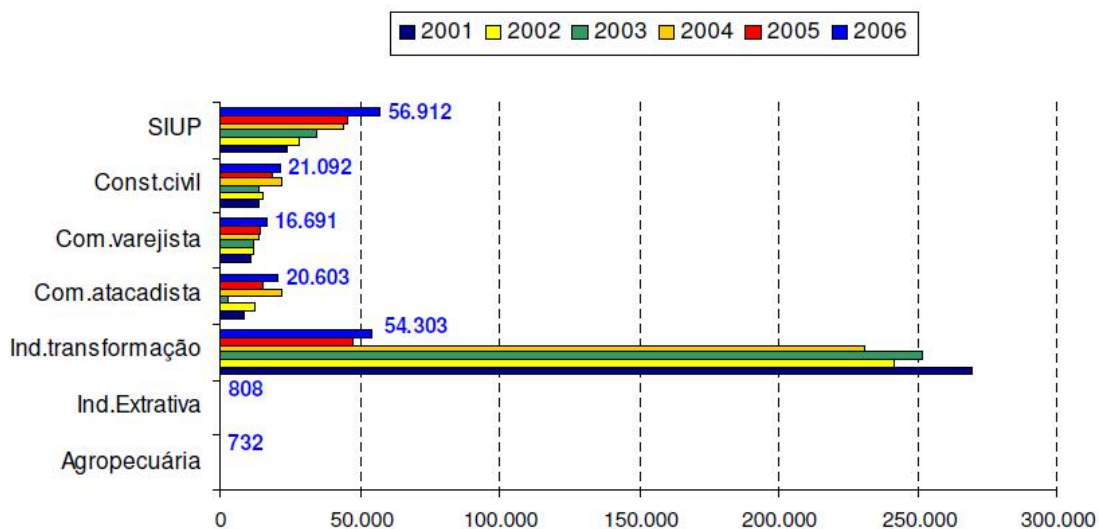


Figura 8: Evolução do PIB do município por setor - 2001 a 2006 (R\$ mil correntes) – Fonte TCE/RJ

Entre 2001 e 2006 Queimados teve um crescimento nominal de 16,3% no período na sua produção industrial. O município participava com 2,4% da produção da Região Metropolitana em 2001, chegando a 1,4% em 2006, apresentando uma variação de -40,6% em seu contexto regional. A composição do PIB local tem evoluído conforme gráficos a seguir, devendo-se colimar para uma eventual variação de escala de um para outro para descrever o mesmo fenômeno:

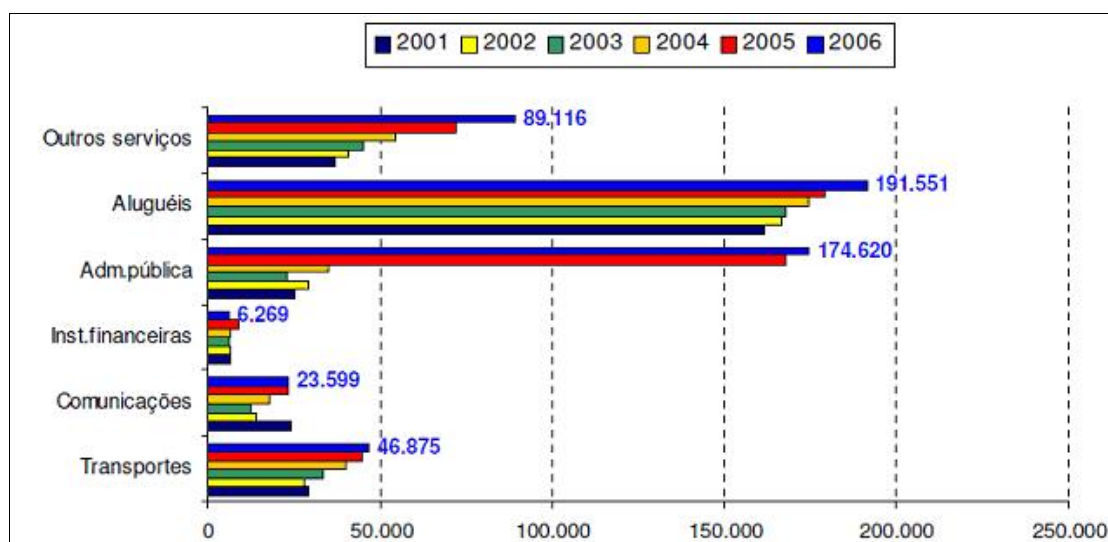


Figura 9: Evolução do PIB municipal por setor – 2001 a 2006 (R\$ mil correntes) – Fonte TCE/RJ

O setor da indústria de transformação tem a seguinte distribuição por gênero no município em análise:

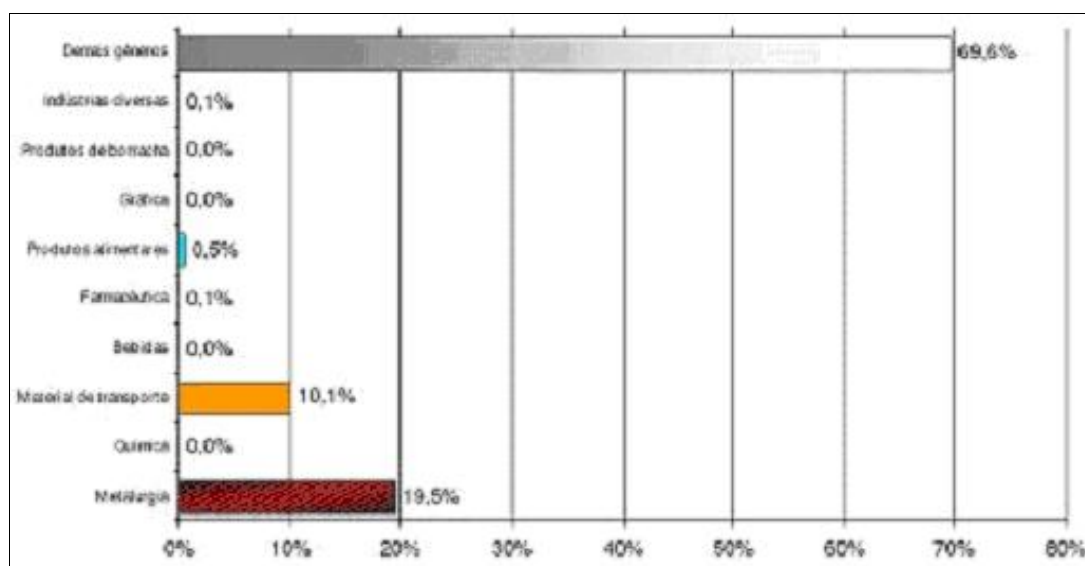


Figura 10: Participação dos principais gêneros na Indústria de Transformação – 2006 – Fonte TCE/RJ

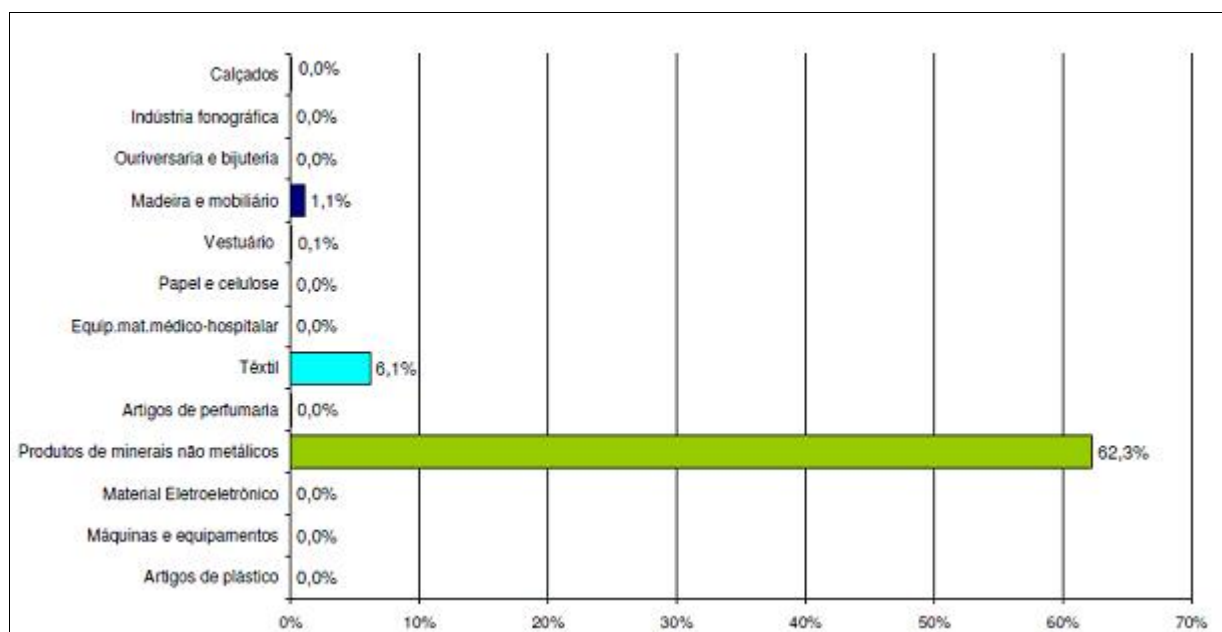


Figura 11: Detalhamento da participação dos demais gêneros na Indústria de Transformação – 2006
Fonte TCE/RJ

A tabela a seguir apresenta a produção por setor econômico em Queimados no ano 2006 e sua posição no conjunto dos 92 municípios do Estado nos últimos seis anos.

Setor econômico	Ranking no ano						Valor PIB em 2006 (R\$mil)
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Agropecuária	76	80	80	80	80	80	732
Extração de outros minerais	44	-	53	61	22	23	808
Indústria de transformação	11	14	13	17	24	23	54.303
Comércio atacadista	18	18	33	17	20	20	20.603
Comércio varejista	18	27	29	30	31	31	16.691
Construção civil	44	44	47	41	40	41	21.092
Serviços industriais de utilidade pública	25	26	27	25	26	24	56.912
Transportes	19	21	24	21	22	22	46.875
Comunicações	28	27	29	27	27	29	23.599
Instituições financeiras	32	37	38	38	37	35	6.269
Administração pública	26	26	21	21	21	21	174.620
Aluguéis	20	21	21	21	21	21	191.551
Outros serviços	26	32	30	30	28	28	89.116
Total dos setores							703.170
Imputação de intermediação financeira							(17.053)
PIB a preços básicos	22	27	26	25	26	26	686.117

Nota: - significa atividade não identificada pela Fundação CIDE no município naquele ano.

Figura 12: Produção por setor econômico – 2006 – Fonte TCE/RJ

A questão é: para se pensar na educação do município estes dados tem sido levado em conta? E como poderiam? É sobre esta questão que trataremos adiante.

O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-SOCIAL E EDUCAÇÃO

A partir deste tópico deixaremos claro nossa proposta de transformação da educação profissional no Município de Queimados. Para tal, em um primeiro plano, faremos uma leitura teórica de nossa proposta.

“Desde Adam Smith diferentes correntes do pensamento econômico concordam que os fatores básicos de produção são terra, capital, trabalho, matéria-prima e energia. Esta classificação teve um profundo impacto no processo de desenvolvimento da Economia enquanto ciência e marcou o pensamento de gerações de economistas. Embora os trabalhos de Adam Smith sejam os mais reconhecidos, na realidade o primeiro a definir terra, capital e trabalho como os três principais fatores de produção foi o economista francês Jean Baptist Say (1767-1832).

Mas esta realidade parece estar ficando para trás. Relatório da OCDE aponta que, em 1998, cerca de 55% da riqueza mundial foi gerada pelo conhecimento.³ Pela primeira vez o conhecimento supera os fatores tradicionais de produção no processo de criação de riqueza. O relatório destaca, ainda, que a crescente redução dos custos e a facilidade de obtenção da informação apontam, claramente, para um aumento da participação do conhecimento no processo de criação de riqueza para organizações, regiões e países.” (CAVALCANTI, 2002)

A partir das reflexões de Mario Cavalcanti observamos um bom exemplo de que o investimento em educação representa muito mais que uma proposta filosófica ou de melhoria do mundo, pode ser sim, dentro de sistemas de gestão, um caminho para o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Para indicar sua proposição o autor compara Brasil e Coréia do Sul nas últimas três décadas: o PIB coreano, que no fim da década de 70 era cinco vezes menor que o do Brasil, hoje ostenta larga distância, com um pauta de exportação consistente e um crescimento médio de 7 % ao ano, e o mais interessante, com redução das desigualdades sociais.

Nas palavras do próprio autor: “Um dos pilares desta estratégia na Coréia foi a importância dada à educação. Desde 1980 não existe mais analfabetismo entre jovens com menos de 24 anos, e o índice de analfabetismo geral (cidadãos com mais de 15 anos) caiu de 15% da população em 1970 para menos de 2,5% da população em 1999. Em 1970 a Coréia tinha apenas 41% da população em idade escolar (1º e 2º graus) devidamente matriculada em alguma escola de ensino fundamental ou médio. Em 1990 este número já era de 90% e em 1999 a totalidade da população em idade escolar freqüenta as escolas, com níveis de aproveitamento elevados. Mais impressionante ainda foi o aumento na escolaridade de nível superior. O percentual dos coreanos em idade de cursar uma universidade que estavam matriculados passou de 15% em 1980 para 70% em 1999. Em breve, três quartos da população coreana em idade de freqüentar uma universidade estará efetivamente freqüentando algum curso superior. Um número mais elevado do que o de alguns países desenvolvidos.”

Mediante a este desenvolvimento tecnológico, temos um intenso investimento em novos produtos, capacidade reconhecida de seus técnicos e centros de ensino, com uma produção mecanizada, automatizada e que vem apresentando ao mundo novos produtos e reduzindo seus custos com patentes mundiais.

Saindo de uma esfera, mais ampla, que dá uma noção de propostas holísticas e inaplicáveis, vamos analisar o exemplo do trabalho feito em São Joaquim, uma pequena cidade do sul de Santa Catarina. A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era uma região pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixo do Estado.

Como outras regiões do país, São Joaquim, e os municípios vizinhos, esperavam que o desenvolvimento “chegasse” de fora, sob forma do investimento de uma grande empresa, ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, constataram que era excepcionalmente favorável à fruticultura. Para tal organização, constituíram uma cooperativa, que além de comercializar, organizava pesquisas de formação e tratamento do solo, constituíram ONGs e com o apoio do sistema S e da Embrapa. Hoje é um dos municípios mais prósperos de Santa Catarina.

Segundo Landislau Dawbor, doutor em Ciências Econômicas pela Escola Central de Planejamento e Estatística de Varsóvia, professor titular da PUC de São Paulo e consultor de diversas agências das Nações Unidas, o paradigma do novo século é justamente, em um mundo que se globaliza, uma cultura que tende a se aproximar, os elementos vitoriosos estão nas pequenas proporções. Cidades como Porto Alegre e Belo Horizonte passaram de coadjuvantes na indústria nacional para pólos de atração, superando em muitos aspectos centros tradicionais como Rio de Janeiro e São Paulo. Em seus projetos, ambas incentivaram a educação tecnológica, passando a observar mais estreitamente suas necessidades, fenômenos e particularidades.

O Brasil tem quase 5.600 municípios. Não é viável para o governo federal, ou mesmo o governo estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os “blocos” com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto funcione. Assim passamos de uma visão tradicional dicotômica, onde ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território.

As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONGs, as organizações comunitárias e os grupos de interesse, fazem parte desta construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

4.2. DIRETRIZES

Valorizar as Instituições de Ensino Superior (IES), a universidade e os centros de pesquisa, reconhecendo o seu papel na produção de conhecimento e na base do desenvolvimento científico e tecnológico, necessário para o dinamismo das sociedades atuais.

A formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular.

Entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador.

Prevê-se que a educação profissional, sob o ponto de vista operacional, seja estruturada nos níveis básico - independente do nível de escolarização do aluno, técnico - complementar ao ensino médio e tecnológico- e superior de graduação ou de pós-graduação.

É necessário cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil.

4.3. OBJETIVOS E METAS

1. A criação de um grupo voluntário de pesquisa e trabalho, permanente e vinculado à SEMED, que tenha representantes do poder municipal, das indústrias, comércio e transporte locais, entidades governamentais, não governamentais e religiosas, escolas públicas, particulares e universidades;

- As atividades desenvolvidas por esse grupo serão consideradas de relevância pública;

- É função do grupo realizar levantamento das reais necessidades de cursos profissionalizantes que atendam a demanda do mercado de trabalho.

2. O Grupo de Pesquisa e Trabalho deverá criar um centro de informação em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico com apoio das demais secretarias, visando atender as necessidades pertinentes a estudos e ações, articulando desenvolvimento econômico e formação profissional.

3. Viabilizar e apoiar o estabelecimento e manutenção de instituições e núcleos de educação profissional, tais como: sistema S, CEDERJ, CEFET e expansão da FAETEC;

4. Viabilizar aproximação entre instituições governamentais e privadas, convênios que marquem estímulos e contrapartidas, favorecendo não só a sustentação de cursos, mas oportunizando o primeiro emprego e a oferta de estágios;
5. Criar programa que associe educação e desenvolvimento sócio-econômico, com metas relacionadas ao IDH e o aumento da renda *percapita*;
Este programa deve ser desenvolvido a partir da parceria entre o governo municipal, através de suas secretarias e a sociedade civil;
6. Estabelecer um programa de apoio vocacional aos jovens do Ensino Fundamental e Médio;
7. Fortalecer a formação e atualização dos profissionais de educação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Coordenadora:

Leni de Oliveira Gonçalves Rodrigues

Colaboradoras:

Danielle Carvalho de Pádua
Maria das Graças Lopes Franco
Neide da Silva Fernandes Amorim

5.1. DIAGNÓSTICO

5.1.1. Histórico

“A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.”

Peter Mittler

Durante muito tempo, as pessoas com deficiências eram vistas como doentes, incapazes, inválidos. De modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor e a falta de conhecimento muito contribuiu para que as pessoas com deficiências, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas. Sendo assim, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação, sendo assim, excluídas do sistema educacional.

Além das pessoas com deficiência (física, mental, auditiva, visual e múltipla) outro grupo considerado que é comumente excluído do sistema educacional é composto por educandos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social (BRASIL, 2001).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar que podem definir e manter diferentes formas de rejeição (BRASIL, 2008)

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização

mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico-terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

O primeiro movimento em prol da educação especial foi realizado na Europa em 1968, quando um grupo de especialistas da UNESCO³³ foi convocado para montar um programa de atendimento às pessoas com deficiência. A partir daí já se começa a pensar em uma nova forma de conceber a Educação Especial.

A educação de especial no Brasil é marcada por dois períodos da evolução no tange a educação dos alunos com deficiência: de iniciativas oficiais e particulares (de 1854 a 1956) e iniciativas oficiais de âmbito nacional (de 1957 a 1993).

No período de 1854 a 1956, pôde-se observar que D. Pedro II fundou em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* através de Decreto Imperial, atual *Instituto Benjamim Constant* (IBC) e em 1857, o *Instituto dos Surdos – Mudos*, atual *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro.

De 1957 a 1993, o atendimento educacional aos “*excepcionais*” foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de “*campanhas*” especificamente voltadas para esse fim. A primeira campanha a ser instituída foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (C.E.S.B.), pelo Decreto Federal nº 42.728 de 1957, publicado no Diário Oficial da União de 23 de março de 1958, e instalada no *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, no Rio de Janeiro. Uma outra campanha foi instituída: *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), pelo Decreto nº 48.961 de 23 de setembro de 1960. A referida Campanha teve influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas no Rio de Janeiro.

³³ Órgão da Organização das Nações Unidas voltado para a educação e cultura.

Em 1961, surgiu a primeira *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de Educação*, a Lei 4024/61, que apontava o direito dos “*excepcionais*” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1970 foi criado no MEC, então *Ministério da Educação e Cultura*, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide do discurso “*integracionista*”, impulsionou ações educacionais votadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

Em 1971, aprovou-se a Lei 5692/71, conhecida como a “*Lei da Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus*”, que assegura “*tratamento especial*” aos “*alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.*”

Dentre todas as Cartas Magnas que nosso país já apresentou a que mais preocupação apresentou com a Educação Especial foi a Constituição de 1988, elaborada e aprovada num período de redemocratização no Brasil. Observa-se que:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

(...).

Além de garantir legalmente a chamada “*educação inclusiva*”, tal determinação contribuiu decisivamente para a formação de consciências sobre a Educação Especial no país.

Assim, a Educação Especial foi ganhando aos poucos espaço na legislação educacional brasileira. E, em 1996 foi aprovada a Lei 9394/96, onde apresenta um capítulo com três artigos sobre a Educação Especial, onde seu Art. 58 define a Educação Especial como “*uma das modalidades de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*”. E no Art.59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da

educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu Artigo 2º.

Nesse mesmo ano é aprovado o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissionais dos alunos;

- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;

- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituição de ensino superior.

No longo da história da educação especial, muitos decretos e Leis foram criados para a realização de uma educação inclusiva no nosso país, tais como:

- Lei 7853/89 – Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;

- Lei 8069/90 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;

- Decreto 3298/99 – Regulamenta a Lei 7853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá providência;

- Portaria MEC 679/99 – Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

- Lei 10098/00 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Contudo, as conquistas apresentadas foram influenciadas por acordos internacionais dos quais nosso país participou, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) .

As bases desses acordos, ainda, foram lançadas por um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o “*Programa Mundial de Ação Reativo às Pessoas Portadoras de Deficiência*” (1993), processo resultante, por sua vez, das lutas de movimentos em favor das pessoas de deficiência que se intensificam durante os anos oitenta. O referido documento diz em seu parágrafo 27:

Das pessoas com deficiência, deve-se esperar que desempenhem seu papel na sociedade e cumpram suas obrigações na qualidade de adultas. A imagem das pessoas com deficiência depende de atitudes sociais baseadas em diferentes fatores que podem constituir a maior barreira à participação e à igualdade. Vê-se a deficiência – refletida na bengala branca, nas muletas, nos aparelhos auditivos e nas cadeiras de rodas – mas não as pessoas. É necessário evidenciar a capacidade das pessoas com deficiência e não a sua deficiência. (CORDE, 1996, p. 11 – 12)

No documento da ONU, vê-se preocupação em dar dignidade as pessoas com deficiência favorecendo ao desenvolvimento de suas capacidades. Esse documento, ainda, inaugurou a “*Década das Nações Para os Portadores de Deficiências*”, que foi de 1983 a 1992.

Sete anos após, em 1990, realizou-se a Conferencia Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, da qual participaram 155 países que elaboraram um dos documentos mais importantes do século passado, no que tange à educação. Embora a Declaração Mundial de Educação Para Todos não

tratasse diretamente da Educação Especial, lançou importantes sementes para o tratamento da modalidade de educação Especial.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, em seu terceiro artigo, que trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, menciona:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Outra influência da *Educação Para Todos*, esta no cenário internacional, foi a Conferencia Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha. Essa conferência reuniu representantes de 88 países e mais uma série de organizações internacionais para que fosse discutida a situação da Educação Especial. Essa Conferência foi patrocinada pela UNESCO.

A Declaração de Salamanca é hoje tomada mundo afora como o mais importante documento para se elaborar as políticas ideais acerca dessa modalidade de educação, como o da educação inclusiva, como se pode observar:

Crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em escolas comuns tal como a maioria das crianças. Esta recomendação consensual levou ao conceito de escola centrada na criança, capaz de bem sucedidamente, educar todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas. (CARVALHO, 1997, p. 57).

No Brasil, por sua vez, surge em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, claro, influenciada pelos acordos internacionais que incentivaram uma grande discussão acerca do assunto:

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos. Decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, conduta típicas (problema de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. (SEESP/MEC, 1994).

Com as influências de acordos internacionais, movimentos nacionais e da legislação brasileira, a educação especial ainda necessita de mudanças significativas. É necessário construir coletivamente as condições para atender bem à

diversidade dos educandos para que essa educação inclusiva se torne realidade em todas as escolas.

5.1. 2. Educação Especial em Queimados

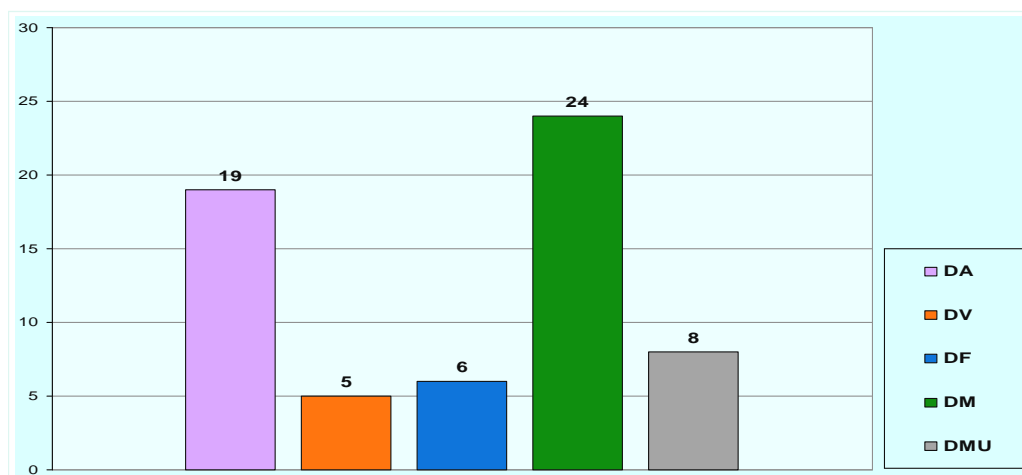
História da Educação Especial - de 1994 a 2008



“A inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto alguém é excluído.”
Giangreco

A Educação Especial no Município de Queimados foi implantada no dia 20 de junho de 1995. Antes dessa modalidade de Educação Especial ser implantada no município, foram encontradas 62 (sessenta e duas) pessoas com Necessidades Educacionais Especiais cadastradas no município, no ano de 1994. Eram 38 crianças do sexo masculino e 24 do sexo feminino, com idade de 4 a 14 anos. Sendo que 35 dessas pessoas encontravam-se fora da sala de aula e 27 matriculadas.

GRÁFICO - 01
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS CADASTRADAS NO MUNICÍPIO NO ANO DE 1994



Fonte: SEMED

A modalidade de Educação Especial foi implantada no Município de Queimados no ano de 1995 e ficou marcada com a criação da Escola Municipal

Metodista de Queimados, com 02 (duas) classes especiais, tendo 08 (oito) alunos matriculados em uma turma e 04 (quatro) na outra.

A Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada para atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos e que necessitam de ajuda e apoio com mais intensidade e continuidade.

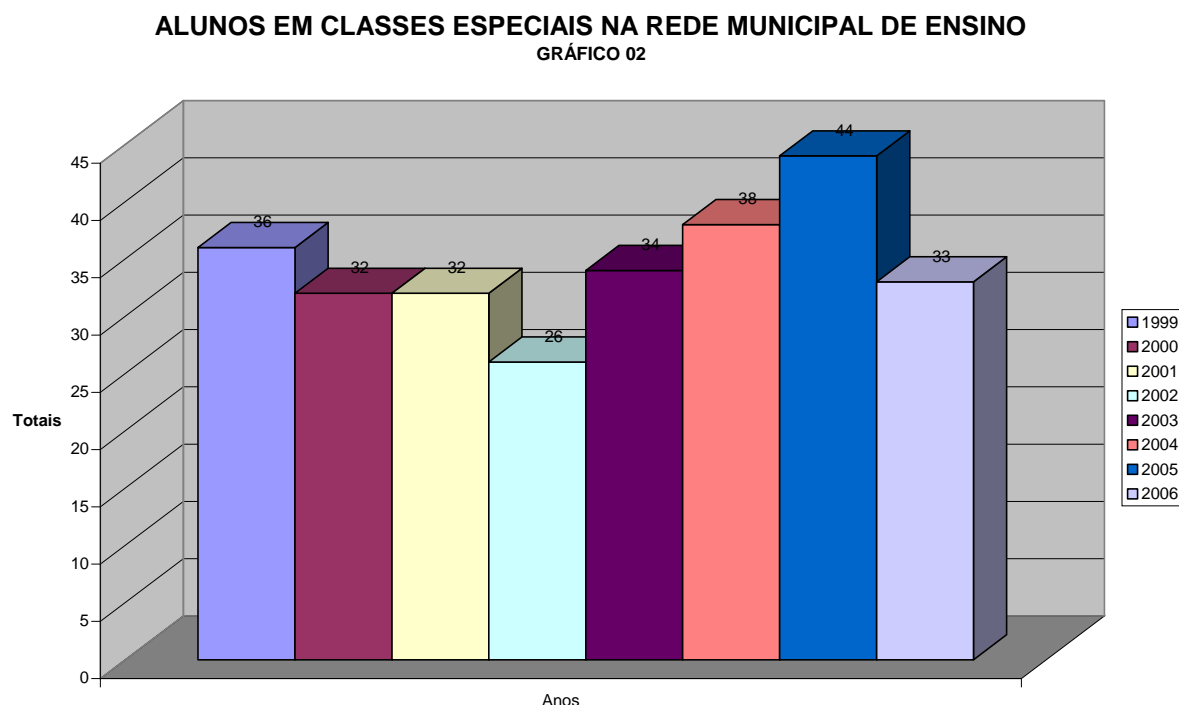
Naquele mesmo ano (1995), foi inaugurado o Posto Avançado da Pestalozzi do Brasil na Escola Municipal Maria Corágio Pereira Xanchão, que prestava atendimento fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico e de Serviço Social aos alunos da rede municipal que apresentavam dificuldades de aprendizagem, distúrbios de linguagem e problemas emocionais. O trabalho de tal instituição na Rede Municipal de Ensino perdurou até o ano de 2001.

Em 1997, duas especialistas (uma psicóloga e uma fonoaudióloga) integraram a equipe da Escola Municipal Metodista de Queimados para atendimentos clínicos para alunos das classes especiais e sala de recursos, ambas desviadas da Secretaria Municipal de Saúde, permanecendo na função até o ano de 2002.

Em 1998 foi inaugurada na Escola Municipal Metodista de Queimados uma sala de recursos. Este serviço é de natureza pedagógica, devendo ser conduzido por professor especializado, que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Este serviço pedagógico realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse serviço pedagógico. Tal atendimento é realizado em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Em 1999, iniciou-se o atendimento da Educação Especial na Escola Municipal Vereador Carlos Pereira Neto, com uma classe especial com 11 (onze) educandos matriculados.

De 1999 a 2006, segundo o INEP, tivemos anualmente os seguintes números de educandos com necessidades especiais matriculados em classes especiais, nas duas escolas que ofereciam tal atendimento:



Fonte: Educacenso – INEP/ MEC

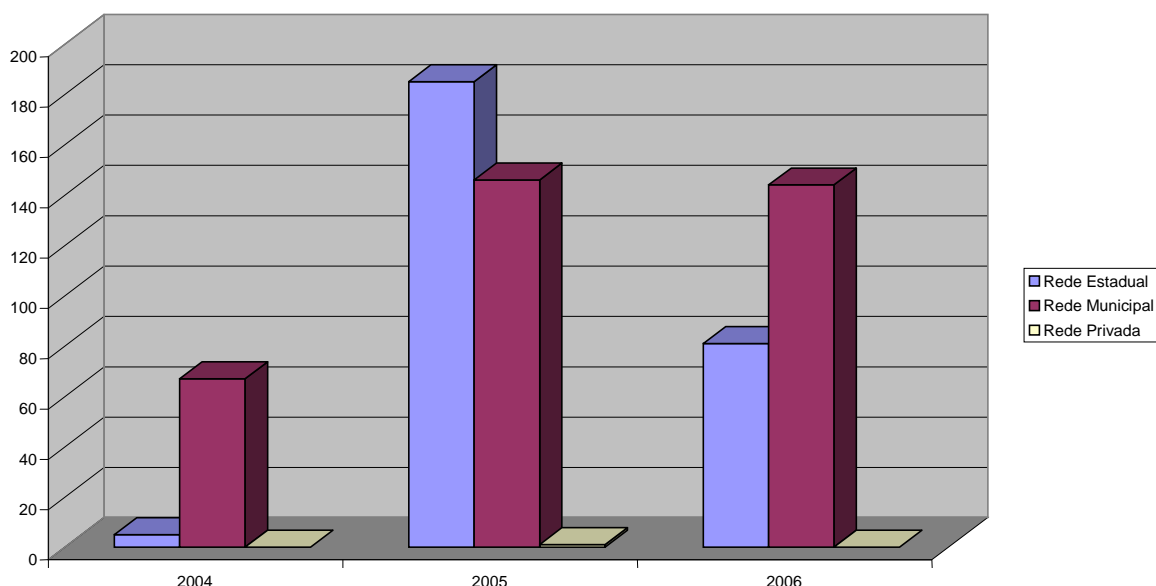
E no ano de 2001 a Escola Municipal Vereador Carlos Pereira Neto ganha uma sala de recursos. E, mesmo ano a Escola Municipal Metodista de Queimados amplia o atendimento, ganhando mais uma sala de recursos devido à demanda de educandos com necessidades educacionais especiais no município.

Ao longo dos anos, várias solicitações eram feitas por familiares de educandos com necessidades especiais de escolas privadas e escolas estaduais para que esses pudessem participar das salas de recursos, porém, devido às limitações técnicas e administrativas, esse atendimento era restrito à Rede Municipal de Ensino.

De acordo com o levantamento realizado pode-se constatar que na Rede Estadual de Ensino e nas escolas privadas, verificava-se apenas a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares, mas sem a necessária assistência desses e sem a devida capacitação dos docentes. A partir de 2004, o INEP passa a registrar o quantitativo de educandos com

necessidades especiais incluídos em turmas regulares do Ensino Fundamental, sendo registrados até 2006, quando tais quantitativos eram distintos dos de educandos em classes especiais, os seguintes números por rede de ensino:

**EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUÍDOS
EM TURMAS REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
GRÁFICO 03



Fonte: EDUCACENSO – INEP/ MEC

A partir de 2007, o INEP passa a registrar o quantitativo de educandos com necessidades educacionais especiais em todos os segmentos do ensino da Educação Básica, mas sem discriminar os números relacionados às classes especiais e aos educandos incluídos. Esses dados estão assim distribuídos na seguinte tabela:

**QUANTITATIVO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS MATRICULADOS POR REDE DE ENSINO**

TABELA 01

Segmento de Ensino	2007			2008		
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Educação Infantil	0	10	7	0	3	5
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6	91	3	5	129	4
Anos Finais do Ensino Fundamental	2	5	1	7	6	1
Ensino Médio	0	0	0	3	0	0
EJA - Ensino Fundamental	0	2	0	0	2	0
Totais	8	108	11	15	140	10

Fonte: EDUCACENSO – INEP

Ainda assim, a Rede Municipal de Ensino se destaca na oferta da modalidade de ensino em questão. Fica perceptível também o fato de haver muito mais educandos com necessidades especiais matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do que nos Anos Finais do mesmo nível de ensino. Isso também pode ser percebido nas tabelas 02 e 03, embora venham essas tratar das necessidades educacionais especiais na Rede Municipal apenas (mais adiante). Tal diferença de educandos com necessidades especiais matriculados nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode indicar uma evasão desses ao final do atual quinto ano de escolaridade. Não existem dados disponíveis sobre as causas dessa diferença de matrículas, mantendo-se as dos Anos Finais bem abaixo dos quantitativos dos Anos Iniciais. Por isso, é preciso realizar estudos em todas as redes e, sobretudo, com as famílias dos educandos com necessidades especiais e descobrir as causas dessa suposta evasão, buscando, ainda, as devidas soluções para garantir uma escola realmente inclusiva.

Com a grande procura de matrícula na rede regular de ensino de educandos com necessidades educacionais especiais, se fez necessário implantar o serviço de itinerância no município. Este serviço foi iniciado no ano de 2006.

O serviço de itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica devendo ser desenvolvida por professores especializados em visitas periódicas às escolas. É um trabalho destinado ao atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais incluídos em rede regular de ensino da rede municipal e com seus respectivos professores de classe comum.

Com o crescimento de alunos com necessidades educacionais especiais no município, no ano de 2007, fez necessário criar uma classe especial na Escola Municipal Metodista de Queimados para alunos com deficiência visual.

Em 2008, a modalidade de Educação Especial, com classes especiais e salas de recursos na rede municipal de Queimados, era assim composta:

Escolas	Classes Especiais	Alunos em Classes Especiais	Salas de Recursos	Alunos na Sala de Recursos
E. M. Metodista de Queimados	04	28	02	51
E. M. Ver. Carlos Pereira Neto	01	11	01	23
Totais	05	39	03	74

Fonte: SEMED

Foram realizados levantamentos dos educandos a partir de suas necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino desde 1999. As tabulações seguintes, que tratam respectivamente dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e, ainda, da Educação de Jovens e Adultos, mostram os quantitativos de educandos por necessidades educacionais especiais matriculados por ano na referida Rede de Ensino

REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Tabela 02

QUANTITATIVOS POR NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)										
N.E.E.	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Condutas Típicas	0	4	19	5	14	15	58	57	35	53
Deficiência Auditiva	0	5	7	8	8	5	8	8	7	8
Deficiência Física	0	1	5	0	2	6	7	7	3	3
Deficiência Mental	0	21	34	19	25	30	44	46	35	47
Deficiência Múltipla	0	0	0	0	4	6	14	13	7	12
Deficiência Visual	0	1	4	6	0	5	12	10	4	6
Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	32	69	38	53	67	143	141	91	129

Fonte: SEMED

REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Tabela 03

QUANTITATIVOS POR NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)										
N.E.E.	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Condutas Típicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Auditiva	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1
Deficiência Física	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Deficiência Mental	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2
Deficiência Múltipla	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Visual	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	0	3	3	5	6

Fonte: SEMED

REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Tabela 04

QUANTITATIVOS POR NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EJA ENSINO FUNDAMENTAL										
N.E.E.	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Condutas Típicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Auditiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Física	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Mental	0	0	0	0	0	3	0	3	2	2
Deficiência Múltipla	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Visual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	3	0	3	2	2

Fonte: SEMED

Para acompanhamento do serviço de educação especial a Secretaria Municipal de Educação e Desporto conta com uma coordenadora de Educação Especial e duas professoras itinerantes (SEMED).

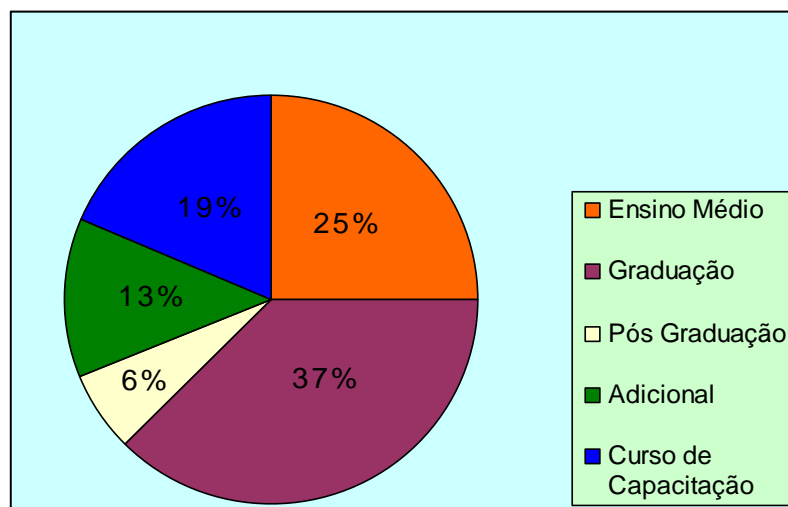
Desde que foi iniciada a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino foram feitos vários encontros com familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como outras atividades, como passeios a eventos e a pontos turísticos, culturais, desportivos e mesmo a outras instituições. Em relação aos encontros com os responsáveis, eram realizados mensalmente e chamados de “grupo de reflexão”, envolvendo responsáveis das Escolas Municipais Metodista, Vereador Carlos Pereira Neto e de educandos incluídos nas unidades escolares da Rede Municipal. Tais encontros tornaram-se espaços coletivos de oportunidades de expressão de sentimentos, de escuta e de crescimento pessoal.

Foram realizados, desde que iniciada a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, alguns cursos de capacitação para professores de educação especial e do ensino regular em Queimados e em outros municípios, tais como: Seminários de Educação e Surdez – em parceria com INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos); Fóruns de Educação Especial; Fóruns Permanentes de Educação Especial promovido pela REMEC; e Jornadas de Educação Especial promovida pela UNIRIO.

Apesar das capacitações oferecidas, quando desenvolvida uma investigação sobre a formação dos profissionais que atuaram na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, é encontrada uma situação que não é a mais adequada a tais profissionais. Pode-se observar, por exemplo, que 25% dos professores que atuaram com essa modalidade de ensino na Rede Municipal de Ensino apresentavam apenas a formação docente obtida em nível Médio. 13% do total de professores apresentavam curso adicional em Educação Especial. 37% dos docentes possuíam curso Superior, mas nesse caso, em habilitações não relacionadas à Educação Especial, salvo uma única exceção. Havia mesmo cursos Superiores não vinculados à educação. Apenas 6% possuíam pós-graduação *latu sensu* (especialização) voltada para a modalidade de ensino em questão. Os 19% restantes participaram de cursos de capacitação em Educação Especial oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. O gráfico abaixo ilustra em parte a formação dos docentes na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUARAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PERÍODO DE 1995 A 2008

REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Gráfico 04



Fonte: SEMED

A Secretaria Municipal de Educação manteve nesses anos após a implantação da Educação Especial em sua Rede de Ensino, um setor responsável por tal modalidade. Contudo, algumas de suas ações foram limitadas pela falta de recursos humanos, materiais e financeiros. Quando observado o Artigo 3º, parágrafo único, da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, nota-se que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Embora tenham ocorrido limitações na implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, percebeu-se nos últimos dez anos pouco ou nenhum investimento em tal modalidade nas escolas da Rede Estadual de Ensino e mesmo nas escolas privadas do Município.

Quando se observa os dados dos últimos dez anos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pode-se verificar um número bem menor de educandos com necessidades especiais tanto nas escolas estaduais no município de Queimados quanto nas privadas. Sequer a Rede Estadual de Ensino oferece uma sala de recursos na região.

Foram enviados para as escolas municipais, estaduais e privadas um questionário para o diagnóstico da educação especial em nosso município e constatou-se que responderam ao questionário apenas 70% das escolas municipais, 30% das escolas privadas (somente as que oferecem do 1º ao 5º ano e educação infantil); e somente 2% das escolas estaduais.

Tal índice de abstenção impede que sejam tabulados de forma significativa os dados coletados das citadas redes, mas, a partir das planilhas preenchidas, algumas conclusões foram possibilitadas. Dentre elas, destacam-se:

- Existem sérios problemas de acessibilidade nas escolas, sejam esses de caráter físico, visual ou tátil. As escolas não estão preparadas para receber os educandos com necessidades especiais;
- Em se tratando dos recursos humanos, os dados indicam a ausência de capacitação dos docentes e um “não-saber pedagógico” relacionado aos educandos com necessidades especiais incluídos em turmas regulares. Especialização e capacitação dos profissionais de educação é atualmente uma grande necessidade em todas as escolas;
- No que tange à estrutura material, as dificuldades são imensas, utilizando as escolas da Rede Municipal, por exemplo, apenas jogos educativos enviados pelo MEC para o trabalho com as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos educandos incluídos. Nas demais escolas os recursos materiais mostraram-se insuficientes ou mesmo inexistentes;
- Ocorrem reuniões com os responsáveis dos educandos com necessidades especiais bimestralmente ou quando necessário, contudo dificilmente em tais reuniões as necessidades educacionais especiais são tratadas segundo suas características e evolução pedagógica, quase sempre sendo tema dessas reuniões os relacionados aos demais educandos (avaliação, disciplina, etc);
- A avaliação dos educandos com necessidades especiais geralmente tem a mesma natureza da avaliação desenvolvida com os demais educandos, não atendendo às necessidades educacionais especiais que aqueles apresentam, o que pode dificultar seu desenvolvimento pleno;
- Não existe um processo claro de definição da terminalidade de estudos dos educandos com necessidades educacionais especiais. No máximo, a inclusão

desses em turmas regulares apenas promove (até certo ponto) sua socialização. Geralmente não são reprovados sem o consenso da família.

- Na Rede Municipal de Ensino, as salas de recursos existentes em apenas duas escolas dificultam o deslocamento e o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais nas demais escolas;
- Existem dificuldades relacionadas ao transporte para que o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais seja possibilitado nas duas escolas que mantêm salas de recursos;
- Há indícios de dificuldades de aceitação dos familiares desses educandos em relação às necessidades educacionais especiais apresentadas.

Em outras palavras, a Educação Especial num paradigma de “escola inclusiva” está muito longe de ser obtida nas escolas situadas no Município de Queimados.

Se a escola não detém ainda a estrutura humana com os conhecimentos necessários, a estrutura física que dê acessibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais, os recursos didático-pedagógicos que possibilitem novas aprendizagens, as salas de recursos que contribuam no atendimento das necessidades específicas, definições claras sobre a inclusão e a terminalidade de estudos dos educandos em questão, dentre outros fatores, na verdade a tão sonhada “inclusão” é transformada em mera “integração”, não atendendo de modo significativo às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos educandos, o que pode ser um imperativo para sua não-aprendizagem e mesmo para sua evasão.

5. 2. Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), e abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto

nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, deverá ser promovida nos diferentes níveis de ensino, garantindo vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental.

Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

O atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais não se limita à área educacional e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.

Deve-se priorizar a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas.

As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da

educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

5. 3. Objetivos e Metas

1. Articular junto ao município, parcerias com as áreas de saúde e assistência social, em programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas creches.
2. Estabelecer parceria mais efetivas com as áreas de saúde e assistência social, para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação, no município de Queimados.
3. Ampliar em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais especiais, para os professores em exercício na educação básica em seu horário de exercício profissional.
4. Garantir a generalização, em três anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as escolas da rede municipal de ensino, em parceria com a área de saúde e assistência social, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado aos alunos.
5. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, conforme as necessidades da clientela, de forma a favorecer e apoiar a inclusão desses educandos em classes regulares, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam, se necessário, em classes especiais, salas de recursos e alternativas pedagógicas recomendadas.
6. Ampliar em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino.

7. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos bilingues (Língua Portuguesa/LIBRAS) para alunos surdos, e falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal, da Rede Municipal de Ensino.

8. Estabelecer, em cinco anos parceria com setor de cultura e com organizações não-governamentais, para tornar disponível aos alunos cegos, aos de visão subnormal e aos alunos surdos, acervo de livros de literatura bilingue (Português/LIBRAS), falados, em braille e em caracteres ampliados.

9. Equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica que atendam educandos surdos, cegos e com visão subnormal, com tecnologias assistivas que facilitem a aprendizagem, atendendo-se prioritariamente as classes especiais e as salas de recursos.

10. Oferecer capacitação continuada visando o manejo das tecnologias assistivas para profissionais que atuem no atendimento da Educação Especial.

11. Implantar em cinco anos e universalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e pessoal da unidade escolar.

12. Estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento de pessoas com necessidades especiais, observando as orientações nacionais para a acessibilidade em prédios escolares;

13. A partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento de pessoas com necessidades especiais, realizando, para isso, regime de colaboração com os demais sistemas de ensino;

14. Adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, aos padrões mínimos estabelecidos de acessibilidade;

15. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de tecnologias assistivas como apoio à aprendizagem do educando com necessidades educacionais especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

16. Garantir a generalização em dez anos, do fornecimento e uso de equipamentos e tecnologias assistivas aos funcionários com necessidades especiais.

17. Assegurar, durante a vigência deste plano, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.

18. Assegurar a inclusão educacional, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definidos os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

19. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho.

20. Definir condições para terminalidade de estudos para educandos com necessidades educacionais especiais que não puderam atingir níveis posteriores de ensino.

21. Estabelecer parceria com as áreas de saúde e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com necessidades especiais, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

22. Garantir no prazo de cinco anos o atendimento educacional domiciliar e hospitalar aos alunos de educação básica que estejam impossibilitados de frequentar a escola por motivo de doença.

23. Criar equipes multidisciplinares para atuar na Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, selecionando o(s) profissional(ais) por concurso público ou aproveitando profissional(ais) com a citada habilitação buscar na Rede Municipal de Ensino.

24. Tomar disponíveis na próxima década, materiais pedagógicos que atendam às necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais em toda a rede Municipal de Ensino, com prioridade para as classes especiais e salas de recursos.

25. Assegurar que os profissionais que atuem com Educação Especial sejam ou se tornem especializados, quando em sala de recursos ou em classes especiais.

26. Garantir que a oferta de capacitação continuada em Educação Especial atenda às demandas identificadas pela Rede Municipal de Ensino, em parceria com a área de saúde e assistência social, de forma a detectar problemas e a oferecer apoio adequado a educandos com necessidades educacionais especiais.

27. Estabelecer um sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial, baseadas no Censo Educacional, no censos populacional e em coletas de dados realizados pelas Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social.

28. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de detecção e atendimento aos alunos com altas habilidades.

29. Elaborar e desenvolver políticas educacionais em consonância com a legislação em vigor nos demais sistemas de ensino (estadual e federal), visando garantir atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

30. Criar o cargo de intérprete e monitor de LIBRAS para atuar nas instituições de ensino e eventos culturais no município, selecionado por concurso público ou aproveitado entre os profissionais da rede.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Danielle Carvalho de Padua
Lucilene Oliveira

6.1. Diagnóstico

6.1.1. Histórico

A inclusão dos jovens e adultos na educação brasileira aparece com as iniciativas jesuíticas através da evangelização da população indígena. Com a expulsão dos jesuítas, em 1760, não se registrou mais nenhuma ação direcionada aos jovens e adultos. Somente em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, com o objetivo de atender as demandas modernas das novas instituições tais como banco, indústrias, comércio, artes e ciências, vários cursos profissionalizantes foram sendo criados. Mas não eram voltados para as classes populares, pois a constituição Imperial de 1824 determinava que a instrução primária fosse restrita às pessoas livres, que na prática ficavam restritas às elites, que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial, no RJ e Bahia. Há registros em documentos, de ensino de adultos de forma voluntária e algumas iniciativas, em algumas províncias, de oferta de aulas noturnas.

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar a partir da década de 1930, devido a industrialização e concentração urbana, ampliando a oferta de ensino a novos setores para atendimento da nova conjuntura socioeconômica do país. Nesta década, o interesse do governo se resumia a alfabetizar as camadas mais pobres.

A década de 40 foi marcada por iniciativas pedagógicas e políticas relevantes para a educação de adultos. Em 1945, com o fim da Ditadura Vargas, o Brasil passou por crises e sofre críticas sobre o analfabetismo de adultos, assunto que ganhou destaque social. A Unesco num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões com o intuito de se buscar a paz no mundo, orientava os países membros a educar os adultos analfabetos. Em resposta, ocorreu a *1ª Campanha de Educação de Adultos no Brasil*, que deu lugar à instauração de reflexões pedagógicas em torno do analfabetismo e seus efeitos psicossociais. O que não produziu nenhum avanço significativo para ações específicas voltadas a alfabetização de adultos. Ainda imperava a visão do analfabeto como causa e não como efeito do parco desenvolvimento brasileiro, além de ser visto como um ser incapaz e marginal psicológica e socialmente (CUNHA, 1999).

Em nível internacional a Unesco organizou em 1949, a 1ª CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em Elsinore – Dinamarca. No Brasil, realizou-se o 1º Congresso para Alfabetização de Jovens e Adultos, convocado pelo SEA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos do MEC), que tinha um olhar missionário acerca da alfabetização de adultos, como se fosse tarefa fácil, sem necessidade de remuneração e formação específica dos voluntários voltados para este público (SOARES, 1996). Com diversas discussões ao longo do tempo e contribuições da psicologia, a visão do analfabeto como incapaz foi superada, bem como iniciou-se as críticas acerca da infraestrutura precária, dos métodos utilizados, da baixa frequência e aproveitamento dos alunos, da má qualificação dos professores e da superficialidade do aprendizado, e do curto espaço de tempo para se alcançar os resultados esperados.

Ao final da década de 50 e início de 60 ocorreram intensas mobilizações da sociedade civil que contribuiu para mudanças significativas nas iniciativas públicas para este segmento. Ocorreram variadas campanhas governamentais e movimentos populares para a educação de adultos no Brasil, e o analfabetismo passa a ser visto como causa da pobreza e da marginalidade de uma sociedade desigual e injusta. Nesta época surgem propostas de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Em 1958 ocorreu o II Congresso da Educação de Adultos, que objetivava fazer um diagnóstico juntamente com os profissionais da educação, sobre as iniciativas de alfabetização e buscar soluções mais pertinentes para analfabetismo de adultos no Brasil. Convocado pelo governo federal a partir do fracasso da CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), ocorreu no Rio de Janeiro e foi antecedido por Seminários regionais que produziram 270 teses, onde se destacou o relatório de um grupo de educadores nordestinos. Liderados por Paulo Freire, traziam à luz a lógica da educação de jovens e adultos implantadas nos estados e municípios e um referencial teórico voltado para este público. Os princípios apontados valorizavam a cultura e o saber dos educandos, considerados produtores do conhecimento e preconizando assim uma educação dialógica. Freire trouxe um referencial teórico voltado exclusivamente para a Educação de Adultos, que para Moura (2004) é único até os dias atuais. Em 1963 o governo encerrou a 1ª

Campanha e encarregou Paulo Freire de organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos

Em 1964, a ditadura militar interrompeu toda evolução conquistada nas décadas anteriores, com programas assistencialistas e conservadores como a Cruzada ABC, organização de cunho religioso, iniciada em 1967, que manteve um trabalho para alfabetização de adultos reduzido ao aprender a desenhar o nome. Posteriormente foi substituída pelo Mobral que se limitava à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, desconsiderando todo o avanço metodológico elaborado até então. Extinta em 1985, investiu vultuosos recursos financeiros e poucos resultados.

Com a LDB 5692/71 Art. 24^a 28, foi implantado o ensino supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA, reconhecendo a educação de adultos como direito de cidadania, embora limitasse o dever do estado somente para o público de 7 a 14 anos. Em 1974 o MEC implantou os Centros de Estudos Supletivos (CES) com atendimento individualizado, com módulos instrucionais, com a auto-instrução e com a arguição em duas etapas (modular e semestral) ocasionando a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996). Houve também o *Projeto Minerva*, com educação através de rádio e tv (1970 a 1980), implementado como uma solução em curto prazo para o desenvolvimento do país, com pressuposto da preparação de mão de obra para o crescimento econômico. Como resultado, 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma.

Nos anos 80 a Fundação Educar substituiu o Mobral e fez parte do MEC, tinha a função de supervisionar e acompanhar as secretarias e instituições, e também desenvolveu cursos à distância para formação continuada de educadores.

O processo de redemocratização que culminou na constituição de 1988 estendeu o direito à educação para jovens e adultos. Garantiu que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (Artigo 205) e que o ensino fundamental seja obrigatório e gratuito, garantida inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Artigo 208). Com a desobrigação do Governo Federal em atender a esse direito, os municípios iniciam ou ampliam a oferta de educação para jovens e adultos.

No ano 90, ano da Educação, ao invés do governo ampliar a atuação da Fundação Educar, extinguiu-a deixando um vazio político em âmbito nacional. Em contrapartida alguns estados e municípios de “gestões populares”, assumiram a oferta para alunos de EJA, em especial nos municípios das regiões do Sul, Sudeste e nordeste. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso foi instituído o *Programa Alfabetização Solidária* (1994 a 2002), retomando a visão assistencialista e compensatória, negando conhecimentos e organizações da sociedade. Com o apelo “adote um analfabeto”, conseguiu parcerias com empresas, pessoas físicas e universidades para a alfabetização de jovens e adultos pertencentes à municípios com IDH abaixo de 0,5, em especial do norte e nordeste, que recebiam supervisão de instituições do sul e sudeste.

Em 1996, com a promulgação da lei nº 9394/96, a EJA passa a ser tratada como ensino supletivo e tem como principal objetivo a recuperação dos estudos. A nova LDB traz nova dimensão de EJA.

Em 1997, em Hamburgo (Alemanha), ocorreu a V CONFITEA que trouxe a idéia da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, envolvendo diversas organizações do mundo inteiro em encontros preparatórios nos 5 continentes do mundo. Neste ano também foi publicado pelo MEC uma proposta curricular de EJA voltada para o primeiro segmento, bem como a Coleção Viver e Aprender, contendo guias de orientação para o educador e módulos para os alunos, de acordo com o nível de conhecimento. Em 1999, o MEC implantou o Programam de Desenvolvimento Continuado – Parâmetros em Ação em EJA – objetivando impulsionar as Secretarias de Educação na promoção continuada dos professores para esta modalidade.

A regulamentação de um novo tratamento para a EJA ocorreu por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, parecer nº 11/2000, dando-lhe um perfil diferenciado dos voltados para as crianças e adolescentes, orientando a acolhida de experiências vividas pelos estudantes e quando esta for adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela. Fundamentou a elaboração da *Coleção Trabalhando com Jovens e Adultos*.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/ 01, determina a integração de ações do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo (art. 214) até o final da década, e a ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por

parte dos governos e sociedade. Com propostas para uma educação profissional aliada ao currículo comum, para uma política de geração de empregos, para a elaboração de material didático-pedagógico adequado à clientela, a realização anual de mapeamento para reestruturação do atendimento, e fortalecimento das secretarias e de experiências em EJA. Busca assegurar que os sistemas estaduais de ensino em regime de colaboração mantenham programas de educadores de EJA, capacitados para atuar com este público; política de parcerias de aproveitamento de espaços ociosos, bem como trabalho comunitário; expansão da oferta de educação a distância; quadruplicar em 10 anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para a EJA; políticas para ampliação dos horizontes culturais; inclusão da EJA nas forma de financiamento da Educação básica e políticas dirigidas às mulheres, cuja escolarização tem um grande impacto na geração seguinte; e outros.

Verifica-se que nos anos 2000 as municipalidades, em sua maioria, têm tentado corresponder às necessidades de educação de jovens e adultos, com oferta de turmas de alfabetização, através de apoio federal, além da oferta para 1º e 2º Segmentos. São ações atreladas aos recursos do Programa de Financiamento, denominado *Recomeço*, posteriormente denominado *Fazendo Escola*, garantindo o pagamento de professor temporário, a merenda escolar, a compra de material didático, e a formação continuada dos professores.

A discussão coletiva em busca de visibilidade política e mudança quanto às políticas governamentais reducionistas para a EJA, vem por meio dos Fóruns de EJA (surgida em 1996 no país em preparação a V CONFITEA), que atualmente se fazem presentes em todos os estados do Brasil. Constituem-se em espaços plurais de segmentos governamentais e não governamentais que objetivam articular e socializar as experiências em EJA, além de intervir em políticas públicas. Desde 2004 são reconhecidos pelo MEC como interlocutores de políticas públicas, assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública não somente para a alfabetização mas como um processo que se dá ao longo da vida. Os Fóruns de EJA impulsionaram a idéia do Encontros Nacionais de EJA (anual), surgidos em 1999, contribuindo também com formulações e efetivações de políticas para a área. A EJA hoje vem sendo discutida como política pública, de forma humanizadora de uma educação que se faz ao longo da vida, não se restringido a

“tempos próprios” e faixas etárias, de acordo com a Declaração de Hamburgo de 1997.

Jane Paiva (2006) analisa que a conjuntura de oferta da EJA têm se dado muito na perspectiva de cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas do Ensino Fundamental ou privadas, com estrutura insuficiente para garantir a qualidade educacional necessária. Esse contexto é também insuficiente para dar conta da demanda em potencial de jovens e adultos existentes no Brasil e do cumprimento ao direito preconizado na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, fazendo-se necessário, políticas que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas desse jovem e adulto, em situação de aprendizagem escolar, são de grande importância, para construir saberes, lideranças e legitimidade política.

Em 2003, O MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal, criando assim a Secretaria Extraordinária da Erradicação do Analfabetismo com o objetivo de encerrar o analfabetismo nos 4 anos do governo Lula. O Brasil alfabetizado foi lançado e o governo federal contribuiu em diferentes espaços, com recursos para alfabetização. A partir de 2004, Paiva (2006) diz que há investimento do governo brasileiro para o alargamento da política voltada para a EJA. Um programa de alfabetização é muito limitado para garantir o direito constitucional. Ela ainda ressalta que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põs, como desafio, a garantia do ensino médio por via da mesma modalidade (op. cit, p. 22).

Na mão das regulamentações, o ensino profissionalizante tem sido ampliado nas políticas atuais de educação voltadas para jovens e adultos. Com a idéia de que a educação se faz ao longo da vida, temos recém lançados o Brasil Profissionalizado/PROEJA(2007), a Lei da Educação Profissional (2008) e o Sistema S, oportunizando cursos voltados para as classe populares.

6.1. 2. EJA em Queimados – 1998 a 2009

A Modalidade de Educação de jovens e Adultos no município de Queimados teve seu início no ano 2000 considerando a necessidade de dar continuidade ao

Programa de Alfabetização Solidária, uma vez que os alunos precisavam de um tempo maior para alcançar os objetivos propostos para o exercício pleno de sua cidadania: “Ser alfabetizado”. Com os recursos do *Recomeço* e posterior *Fazendo Escola*.

Em 25 de outubro de 2000, o Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei nº 9394/96 e tendo em vista o Parecer nº 003/00, fixou e deliberou normas para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos sendo destinadas aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria. A idade mínima para a matrícula no Ensino fundamental é de 15 anos e, caso o aluno não possua vida escolar, aplica-se o teste de classificação para que seja enquadrado na turma de acordo com seu nível de conhecimento.

O curso é organizado por etapas, com um total de quatro etapas equivalentes ao término de conclusão do ensino fundamental, com 800 horas e 200 dias letivos, cada uma. A avaliação é composta pela diagnóstica e com a intervenção de recuperação paralela no decorrer do ano letivo. Avaliação para a nota final é realizada com no mínimo 3 instrumentos de 2 avaliações ao longo do período (trabalho, exercícios, apresentações) que soma-se com a prova. No que tange as atividades, são realizadas ao longo dos anos, diversas visitas culturais dentro e fora do município.

A Formação Continuada para capacitar a equipe técnico pedagógica e de professores na atuação em EJA, visa o melhor desempenho da prática e ainda os orienta para a contextualização do ensino com a inserção de temas transversais, como cidadania, trabalho, meio ambiente, saúde e cultura. São realizados cursos de formação continuada compreendendo os conteúdos básicos expressos na Proposta Curricular Pedagógica de EJA, com recursos do FNDE, MEC, FAZENDO ESCOLA, bem como reuniões pedagógicas para a troca de experiências bem sucedidas nas salas de aula, e estudos dirigidos com materiais que subsidiam a prática dos professores, possibilitando o intercâmbio entre as escolas. Entre 2000 e 2005 houve diversas capacitações em parceria com Universidades e com o SESI.

Ao longo da história a EJA em Queimados vem tendo uma média de 30% de evasão, conforme tabela a seguir, que mostra também um índice elevado de aprovação nos anos 2000 e 2001. Outro dado a ser observado é a redução no

número de escolas. O aumento no número de alunos ocorre pela inclusão das etapas 3ª e 4ª a partir de 2007 (as escolas que oferecem ensino regular noturno eram contabilizadas junto com o regular).

DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE MATRICULAS E RESULTADOS EM QUEIMADOS						
ANO	Escolas	Matriculados	Transferidos	Evadidos	Retidos	Aptos
2000	11	571	0	20,00%	5,00%	75,00%
2001	10	546	9	25,00%	10,00%	65,00%
2002	10	678	23	36,00%	19,00%	45,00%
2003	7	578	9	40,00%	23,00%	37,00%
2004	6	495	3	37,00%	22,00%	41,00%
2005	4	663	6	37,00%	22,00%	41,00%
2006	5	703	3	30,00%	23,00%	47,00%
2007	5	1122	18	30,00%	20,00%	50,00%
2008	6	1193	20	35,00%	20,00%	45,00%
Média				32,22%	18,22%	49,56%

No município foi desenvolvido o *Alfabetização Solidária* desde 2000, gradativamente se extinguindo e dando vez ao Brasil Alfabetizado, a partir de 2007, patrocinado com verba do governo federal mas executado pelas Secretarias estaduais e municipais. O professor recebe uma bolsa auxílio de R\$250,00 trabalhando de 2ª a 5ª feira e, às sextas-feiras, recebem formação em alfabetização voltada para a EJA. Os professores recebem material de trabalho e os alunos recebem kits escolares com os livros. Sob a Coordenação do município, o Brasil Alfabetizado tem 20 turmas iniciadas em 2008 que estão em fase de conclusão. Em setembro haverá a possibilidade de 25 novas turmas em Queimados, se houver demanda.

Os dados a respeito do atendimento estadual e particular de ensino não puderam ser tabulados e analisados para avaliação propostas de atuação com a EJA. Segue a seguir uma tabela referente a oferta de EJA na rede municipal de ensino.

**ProJovem Adolescente e Curso profissionalizante para jovens e adultos Plaseq*

ESTABELECIMENTOS PARA OFERTA DE EJA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS - 2009

	Alfabetização Inicial		1ª a 4ª	5ª a 8ª	Ens. Médio	Profissionalizante Noturno	Programas Integrados
	CA EJA	Brasil Alfabetizado					
Municipal		20	6	2	0		1*
Estadual		8	1	8	6	1	3**
Privado		0	0	1	1	1	
Total		28	7	11	7	2	5

***Protejo (Pronasci), Pro jovem Urbano (Consórcio de ministérios) e Faetec*

Estão de fora as escolas que oferecem o ensino regular noturno (anual), totalizando 5 escolas

A CAEJA (Classe de Alfabetização de Jovens e Adultos) foi instituída na rede Municipal de Queimados em 2005. A avaliação se dá sob forma de Relatório Descritivo Individual sobre as observações realizadas ao longo de cada bimestre, indicando avanços e dificuldades demonstradas pelos alunos ao longo do período. A retenção na CAEJA só ocorre para aqueles alunos que apresentarem frequência inferior a 75%. Estas turmas só são abertas se houver um quantitativo de no mínimo, 10 alunos. Caso não se abra a turma, os alunos são encaminhados para o CAEJA da escola mais próxima ou para o Brasil Alfabetizado.

O Plano Nacional de Educação recomenda a integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional, entende que isso favorece uma maior eficácia no processo de aprendizagem.

No que tange às iniciativas não governamentais voltadas para a educação de jovens e adultos, tivemos o Projeto Dom Bosco, executado pela Ong CECAMAM, que atendeu entre 2000 e 2003, cerca de 40 jovens/ano, entre 14 e 18 anos, com oficinas de artesanato, horta, eletricidade e informática. Houve ainda em 2007, o *Projeto Crescendo com os Jovens Educadores*, executado pela Ong Projeto Circo Baixada, experiência de educação profissional em técnicas circenses e de formação em Educação Social, voltada para adolescentes em situação de vulnerabilidade. Foram atendidos 12 adolescentes entre 15 a 19 anos, que participaram de formações teóricas (com currículo baseado na Lei do Jovem Aprendiz) em meio ambiente, saúde, direitos trabalhistas, realidade do mercado de trabalho, ECA etc. O trabalho realizado em parceria com instituições do rio de janeiro, com

reconhecimento no mercado, como a Intrépida Trupe, o Circo Voador e o IBISS. Seis desses alunos trabalham atualmente no Projeto Circo Baixada, como jovem aprendiz.

As iniciativas governamentais desenvolvidas no município:

Agente Jovem – Ministério do Desenvolvimento Social, oferecia uma bolsa auxílio de R\$ 65,00 para a permanência dos adolescentes na escola e em atividades sócio-educativas além de possibilidade de aplicação dos conhecimentos no desenvolvimento de comunidades no município em que reside. O município atendeu em 2006 e 2007, um total de 200 adolescentes/ano. Em fevereiro de 2008, o programa foi extinto pelo governo federal e substituído pelo atual ProJovem.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – (ProJovem) em nível nacional se ramifica em 4 projetos diferentes: ProJovem Adolescente, Urbano, Campo e Trabalho. No município de Queimados, temos a partir de Junho de 2008 o ProJovem Adolescente, destinado aos adolescentes cadastrados no bolsa família, entre 15 e 18 anos. O adolescente realiza atividades sócio-educativas e precisa estar matriculado na escola. São atendidos no município cerca de 400 adolescentes (Dados da Secretaria de Ação Social de Queimados).

Pro Jovem Urbano – Em 2009, as turmas acontecem no Ciep 023. Têm o objetivo de que os alunos concluam o Ensino Fundamental ao final de um ano e meio e aprendam alguma técnica profissional como cabeleireiro ou pedreiro. Esta iniciativa é desenvolvida pela Secretaria Estadual de Trabalho em parceria com a prefeitura de Queimados.

Protejo – Está ocorrendo no primeiro semestre de 2009 com previsão de conclusão da primeira turma em setembro de 2009. Patrocinado pelo PRONASCI, oferece curso profissionalizante ministrado por técnicos do SENAC. Concede um benefício de R\$100,00 ao jovem a partir de 15 anos até 29 anos, em situação de vulnerabilidade social. Objetiva a profissionalização do jovem e estímulo à continuidade dos estudos. Dos 140 inseridos, cerca de 115 jovens estão concluindo o curso.

6.2. Diretrizes

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às nove séries do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível, esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família.

Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente - o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda - sobretudo as mulheres - envolvidas com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de "novos analfabetos".

Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de nove séries àqueles que lograrem completar as séries

iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio.

6.3. Objetivos e Metas

1. Nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência deste plano, oferecer o atendimento aos educandos da EJA que possuem necessidades educacionais especiais, possibilitando sala de recursos, oficinas e alternativas pedagógicas recomendadas de forma a favorecer e apoiar a integração desses educandos em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.
2. Garantir a equipe técnico-pedagógica e de apoio nas escolas para acompanhamento pedagógico voltados para esta modalidade.
3. Organizar no município parcerias com áreas de saúde e assistência de modo que atenda às necessidades dos alunos de jovens e adultos quando encaminhados.
4. Organizar pólos para atendimento educacional especializado a essa modalidade de ensino localizado em regiões estratégicas do município, com oferta de atividades diurnas e noturnas diversificadas de modo a diminuir a evasão dos educandos, através de classes regulares e supletivas, orientação educacional adequada, oficinas, práticas desportivas diversas, profissionalização e atividades culturais.
5. Garantia de oferta da EJA em salas de aula com mobiliário, iluminação e ventilação adequados, bem como a utilização de métodos, técnicas e materiais didáticos apropriados à clientela.
6. Criar no município um banco de dados sobre a EJA atualizado anualmente (matrículas, evasão, desistência, experiências de sucesso, dificuldades de aprendizado, etc), disponibilizando-o à sociedade.
7. Ampliar na próxima década o quantitativo de espaços culturais e esportivos que mantenham ações voltadas aos jovens e adultos, idosos no município, por meio de convênios e parcerias com entidades governamentais e não governamentais.
8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias com projetos já existentes para o aproveitamento dos espaços ociosos da comunidade, potencializando o trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
9. Assegurar o ensino fundamental e médio para jovens e adultos aliado a cursos para a formação profissional.
10. Criar no município um pólo semi-presencial para EJA e mecanismos de divulgação e orientação aos exames supletivos mantidos pelos governos estadual e federal.
11. Incentivar as instituições de ensino superior oferecer no município cursos gratuitos de extensão para atender as necessidades da EJA.

12. Estimular as instituições de ensino superior e organizações governamentais e não-governamentais a oferecerem no município cursos dirigidos à terceira idade.
13. Garantir, a cada 2 anos, estudos específicos com base nos dados do censo demográfico e outros para verificar o grau de escolarização da população, visando a avaliação e a elaboração das políticas educacionais voltadas para a EJA no município.
14. Dobrar em cinco anos a oferta de vagas para a EJA garantindo alimentação apropriada e acesso ao transporte para os alunos.
15. Incentivar nas empresas privadas a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de tele-educação.
16. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
17. Assegurar que as metas de outros eixos temáticos relacionadas à educação de jovens e adultos deste plano sejam cumpridas.
18. Garantir a oferta de EJA diurno a fim de atender a clientela que não tenha possibilidade de frequentar no horário noturno.
19. Garantir a oferta de formação continuada (cursos, fóruns, conferências) assegurando o direito a participação dos profissionais que atuam nesta modalidade.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Eduardo Porto
Luiz Carlos Serafiam
Rogério Silva Santos
Zilda Carolina Vargas Gitahy

7.1. DIAGNÓSTICO

7.1.1. Histórico

Os primeiros professores no Brasil foram os jesuítas, integrantes da ordem religiosa do catolicismo que aqui chegaram com o primeiro Governo Geral, instaurado em 1549. Assim que seu trabalho visando, sobretudo, a catequese de indígenas foi iniciado, sentiu-se a necessidade de garantir a formação de novos professores. Essa foi uma das razões de criação dos primeiros colégios pelos jesuítas. A formação de novos professores – nesse caso, também religiosos – estava condicionada a regras rígidas do *Ratio Studiorum*, criado décadas antes e orientador das ações educacionais dos jesuítas.

Com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de todas as suas colônias – inclusive do Brasil – em 1759 pelo Marquês de Pombal, houve uma lacuna educacional ao menos até 1772, quando foram instituídas as Aulas Régias. Nesse período, muitos professores, ainda que não jesuítas, haviam recebido sua formação naqueles colégios. Depois, os professores eram “nomeados” por bispos e padres “capelães dos engenhos”, sem formação docente sólida, como na época jesuítica.

Com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, passando inclusive pelo período em que o Brasil compunha com Portugal e Algarves um Reino Unido (de 1815 a 1822), pouca coisa mudou nesse sentido. Com a Corte Portuguesa, chegaram professores formados nas escolas e universidades da Europa, mas esses se limitaram a trabalhar para a elite do Reino. A Inauguração do Ensino Superior no país nesse período, com a Academia Real da Marinha, mantinha apenas interesses militares. A maior parte dos professores brasileiros ainda era “nomeada”.

Com a declaração da independência, em 1822, logo foi outorgada a primeira Constituição do Brasil Independente (1824), a qual tratou a educação em apenas dois parágrafos:

Art. 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

§ 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

§ 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos as ciências, belas letras e artes. (apud SUCUPIRA, 1996, p. 57)

No segundo parágrafo, pode-se notar a relação com a formação docente, embora não explícita, ainda que a formação nesses níveis fosse voltada para as forças armadas.

Em 15 de outubro de 1827, é criada a primeira Lei Geral do Ensino no Brasil. Ela criava as escolas de primeiras letras – algo parecido com os atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental – determinando, inclusive, os ordenados dos professores. Também trazia uma inovação: a criação de escolas destinadas às meninas, ainda que somente nas cidades e vilas mais populosas, se os residentes (como eram chamados os ocupantes dos cargos relativos aos atuais governadores) julgassem “necessários este estabelecimento”. Essa lei marcou a data que até hoje é utilizada para comemorar o Dia do Professor em todo o território nacional. O grande objetivo da lei de 15 de outubro de 1827 foi garantir a unidade do território nacional por meio da língua materna, tendo as escolas de primeiras letras a função primordial de ensinar a ler e escrever, dentre outras.

Em 1834, após a abdicação de Dom Pedro I e já no Período Regencial, foi criado o Ato Adicional à Constituição, que descentralizava as ações, criando as assembleias provinciais e determinando que o Ensino Elementar fosse incumbência das províncias, enquanto o Poder Central ficaria apenas com o Ensino Superior. Contudo, já na primeira metade do século XIX, as escolas de primeiras letras eram em número reduzido, pois não havia professores habilitados para dar continuidade a tal empreitada. Surgem, então, as primeiras Escolas Normais³⁴, visando a formação do pessoal docente para atuação no Ensino Elementar.

Com o advento, desde o final do século XIX, da modernização e industrialização – ainda que tímida – das grandes metrópoles, novas ações se faziam necessárias para a educação, mas esta não foi, mesmo no início do Período Republicano, objeto de legislação até 1930, o que incentivou o Manifesto dos Pioneiros Pela Educação Nova, em 1932. Em 1934 a educação passou a ser mais bem observada na nova Constituição, mas o Estado Novo, iniciado em 1937, adiou as tentativas de criação de um sistema nacional de ensino e de políticas claras em relação à formação de docentes, embora tenha promovido a industrialização do país.

³⁴ Criadas em: 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará), e 1846 (São Paulo).

Em 1930, é criado o então Ministério da Educação e da Saúde, o qual cria uma série de medidas em forma de Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Francisco Campos. Essa reforma criou uma separação entre o Ensino Secundário e os demais ramos profissionais do ensino médio, sendo o primeiro a porta de entrada para o Ensino Superior, em detrimento dos ramos profissionais, inclusive o Normal.

Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP) que passa a oferecer a formação inicial para os professores do Ensino Secundário. Em 1939, na Universidade do Brasil, surge o Curso de Pedagogia, sendo regulamentado em nível nacional e servindo de modelo para novos cursos. A Reforma Capanema, em 1942, embora tenha alterado significativamente o Ensino Secundário no país, não deu atenção ao Curso Normal.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530, de 02/01/1946, oficializou as normas para a sua implantação em todo o território nacional, instituía como finalidade: “a) prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (RIBEIRO, 1986 (1977), p.56-57).

A partir de 1953, com o Decreto – Lei 1821, o Curso Normal foi equiparado aos demais Cursos secundários no que tange ao ingresso ao ensino Superior.

A nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, mantinha o padrão discriminado até aqui para o Curso Normal e para o Ensino Superior visando a formação de professores para atuação, respectivamente, no Pré-primário (atual Educação Infantil) e Ensino Primário (atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e no Ensino Ginásial e Secundário.

Quando da Lei de Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71), ficaram assim determinadas as formações para professores:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro

séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objetos de aproveitamento em cursos ulteriores.

Atualmente, sob a regência da Lei 9394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação de professores para atuação na Educação Básica deve atender às seguintes prerrogativas:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

(...)

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Decreto 3.276/99, o qual estabelecia que a formação de professores para séries iniciais e educação infantil se faria exclusivamente em cursos normais superiores, foi uma tentativa nesse sentido. Posteriormente modificado pelo Decreto 3.554/00, alterou o "exclusivamente" para "preferencialmente", mantendo, ainda que com reservas, o direcionamento da formação para o novo espaço dos institutos superiores de educação.

Em relação aos cursos de nível superior para formação de professores, o Conselho Nacional de Educação tem emitido resoluções promovendo algumas melhorias, como as relacionadas ao Curso de Pedagogia, em que associa e formação na área à docência.

A formação inicial do profissional do magistério deve, ainda, observar os seguintes aspectos constantes no Parágrafo Único do Artigo 61 da Lei 9394/96 (alterada pela Lei 12014/09):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A formação continuada deve ser ainda incentivada e proporcionada pelos sistemas de ensino e pelas unidades escolares.

Contudo, a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é objeto de muitas discussões, pois existe um claro movimento institucional para que essa habilitação seja obtida exclusivamente em formação de nível superior.

Definição, Admissão e Valorização dos Profissionais de Educação

A expressão “profissionais de educação” é recente na historiografia brasileira, sendo utilizada pela primeira vez na legislação educacional na Lei 9394/96, em seu Artigo 61, quando de sua aprovação, mas sem definir quem eram esses profissionais de educação.

Quando da aprovação da Lei 11738/08, que criou o piso salarial nacional para os “profissionais do magistério público” da Educação Básica, houve uma caracterização deste grupo, em seu Artigo 2º, Parágrafo 2º, a saber:

Por profissionais do magistério público³⁵ da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

³⁵ Grifo nosso.

No entanto, outros profissionais da educação permaneciam de fora dessa caracterização, como secretários escolares, agentes administrativos e outros habilitados para atuar nas instituições de ensino.

Somente com a aprovação da Lei 12014/09 é que a discriminação das categorias de trabalhadores que devem se considerar “profissionais da educação” finalmente ocorreu. A citada Lei dá nova redação ao Artigo 61 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim ficando:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

No Rio de Janeiro, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), tem já há algumas décadas, sua concepção de profissionais de educação, que embora se aproxime da caracterizada na Lei 12014/09, ainda é mais abrangente, pois engloba também serventes, vigias e outros profissionais que não apresentem formação específica, como o observado na citada legislação.

Essa classificação torna-se importante quando se discute a valorização desses profissionais, embora a Lei 11494/07, a popular Lei do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério) trate diretamente dos “profissionais do magistério”, os quais têm direito, quando do setor público, a 60% dos recursos anuais do citado fundo em pagamentos de remunerações.

Retornando à Lei 11738/08, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, pode-se perceber em seu Artigo 6º:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Sobre tal Plano de Carreira, a Rede Municipal de Ensino deverá criar um novo, observando a Resolução CNE/CEB 02 de 2009³⁶. Existem determinações a ser seguidas e outras ações que podem ou não ser contempladas na elaboração de tal Plano. É importante ressaltar que o Município de Queimados já apresenta um Plano de Carreira, mas esse deverá ser revisto e modificado segundo as orientações – em alguns casos, como já dito, determinações – da citada Resolução, observando tanto as disposições legais quanto a realidade funcional e econômica do Município, proporcionando, ainda, à interação necessária para que consciência e responsabilidade protagonizem esse importante processo que deve ser mediado pelo diálogo.

Essa política de valorização do profissional do magistério é preconizada na Constituição da República, na Lei 9394/96 e na Lei 11494/07.

Sabe-se dos problemas relacionados à valorização dos profissionais da educação em nosso país, sobretudo de seus baixos salários. Contudo, é preciso evidenciar que as principais políticas relacionadas à valorização do magistério têm sido elaboradas na esfera nacional, como foi o caso principalmente da Lei 9429/96, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de sua sucessora, a Lei 11494/07, já citada e, mais recentemente, da Lei 11738/08.

Sobre esta última Lei, apesar das muitas críticas do piso salarial nacional para o magistério público (R\$ 950,00 para jornada semanal de até 40 horas de trabalho), deve-se lembrar que tal medida, longe dos grandes centros econômicos do país, apresentou-se como uma mudança significativa, devido às péssimas condições salariais em que se encontrava o magistério de muitas localidades país afora. Faz-se necessário, ainda, considerar que a citada Lei não impede que os ganhos do magistério de regiões brasileiras de melhor economia sejam melhores e organizados a partir de sua realidade local.

³⁶ Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em 28/05/09.

Mas é engano acreditar que a valorização do magistério venha somente por meio de melhoria salarial. Depende sim de outros elementos, como do número de educandos em sala de aula, da estrutura física, material e humana da escola, do reconhecimento da formação dos profissionais envolvidos, da oferta de formação continuada e da possibilidade de participação desses profissionais na construção das políticas públicas do setor educacional, dentre outros fatores.

7.1.2. Profissionais de Educação em Queimados

Inicialmente este diagnóstico observará apenas as funções docentes, uma vez que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁷ não mantém dados sobre os demais profissionais de educação.

Em relação às funções docentes, é preciso observar que existem reais variações nos dados, indicados pelo próprio INEP³⁸, uma vez que um mesmo docente pode apresentar atuação concomitante em segmentos educacionais diferentes, como nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Sem considerar a formação dos docentes, por rede de ensino, pode-se observar:

TABELA 01

Funções Docentes - Totais								
Rede Estadual								
Ano	Creche	Pré-escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Especial	Total
1999	0	0	0	442	121	64	0	627
2000	0	0	0	472	204	61	0	737
2001	0	1	0	452	206	61	0	720
2002	0	3	0	512	278	64	0	857
2003	0	3	0	457	254	53	0	767
2004	0	6	0	466	335	67	0	874
2005	0	4	0	521	365	92	0	982
2006	0	4	0	454	372	113	0	943

Fonte: INEP

³⁷ Órgão do Ministério da Educação.

³⁸ Os dados disponibilizados pelo citado Instituto vão de 1999 a 2006, devido a problemas relacionados à informatização do Censo Escolar (a partir de 2007), mecanismo de captura dessas informações.

TABELA 02

Funções Docentes - Totais								
Rede Municipal								
Ano	Creche	Pré-escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Especial	Total
1999	0	6	22	333	0	0	4	365
2000	0	8	25	357	0	9	5	404
2001	0	9	0	412	0	17	5	443
2002	0	9	0	417	0	16	4	446
2003	0	12	0	414	0	15	4	445
2004	0	15	0	425	0	13	4	457
2005	0	16	0	447	0	11	4	478
2006	0	26	0	451	0	14	5	496

Fonte: INEP

TABELA 03

Funções Docentes - Totais								
Rede Privada								
Ano	Creche	Pré-escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Especial	Total
1999	6	31	24	210	132	32	0	435
2000	3	31	18	135	98	16	0	301
2001	3	38	20	129	94	22	0	306
2002	4	41	20	127	96	26	0	314
2003	5	47	27	173	97	33	0	382
2004	7	63	0	232	86	25	0	413
2005	6	55	0	223	75	15	0	374
2006	5	50	0	228	43	15	0	341

Fonte: INEP

TABELA 04

Funções Docentes				
Totalização				
Anos	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total
1999	627	365	435	1.427
2000	737	404	301	1.442
2001	720	443	306	1.469
2002	857	446	314	1.617
2003	767	445	382	1.594
2004	874	457	413	1.744
2005	982	478	374	1.834
2006	943	496	341	1.780

Fonte: INEP

Nota-se que o INEP não apresenta as funções docentes por segmentos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Pode-se perceber pelas tabelas anteriores que o número de docentes, sobretudo nas redes públicas de ensino, têm estreita relação com sua incumbência de oferta de ensino. A Rede Municipal de Ensino vem aumentando anualmente o número de funções docentes no Ensino Fundamental, que é sua prioridade de atuação, conforme a Lei 9394/96. Percebe-se também nessa Rede de Ensino um

aumento, ainda que tímido, de docentes na Educação Infantil e que é a única a apresentar tais funções na Educação Especial³⁹. A Rede Estadual, por sua vez, manteve certa estabilidade na oferta do Ensino Fundamental – o que deve diminuir nos anos seguintes devido à passagem gradativa dessa oferta ao Município – e vem aumentando o número de docentes no Ensino Médio. Já a Rede Privada de Ensino, embora venha apresentando uma diminuição gradativa no total de funções docentes, ainda avança no quantitativo relacionado à Educação Infantil. Nos gráficos seguintes, podemos visualizar isso:

GRÁFICO 01

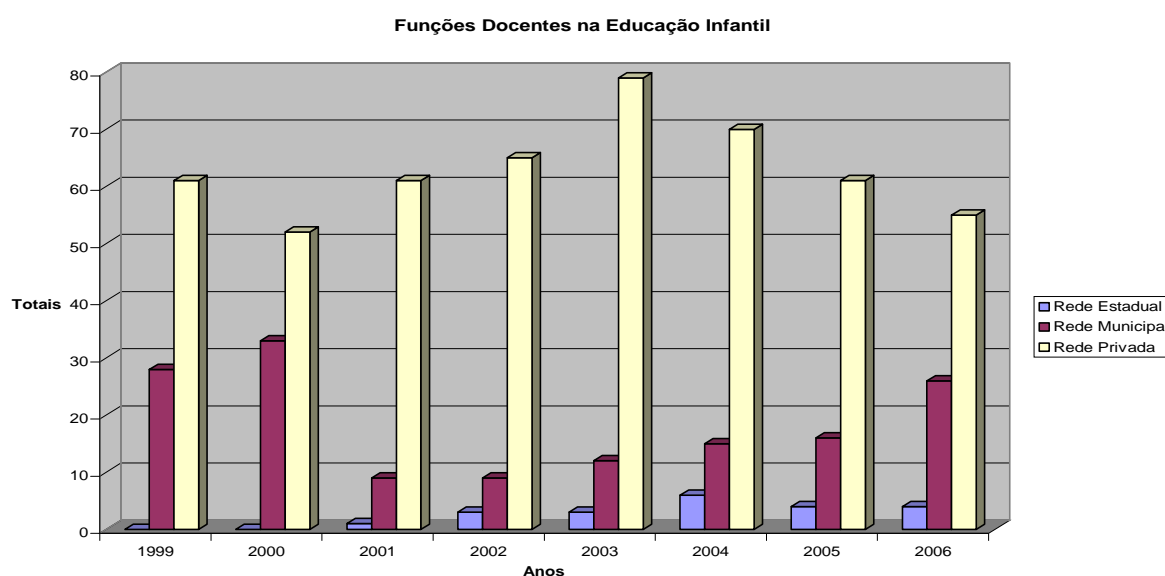
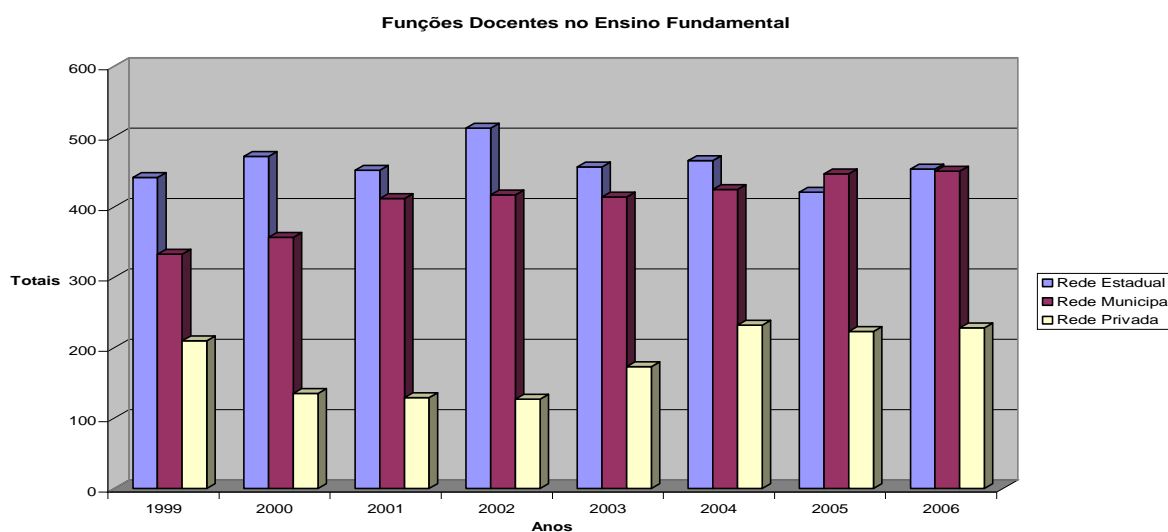


GRÁFICO 02



³⁹ Nesse caso, os números dizem respeito às funções docentes em Classes Especiais.

GRÁFICO 03

Funções Docentes no Ensino Médio

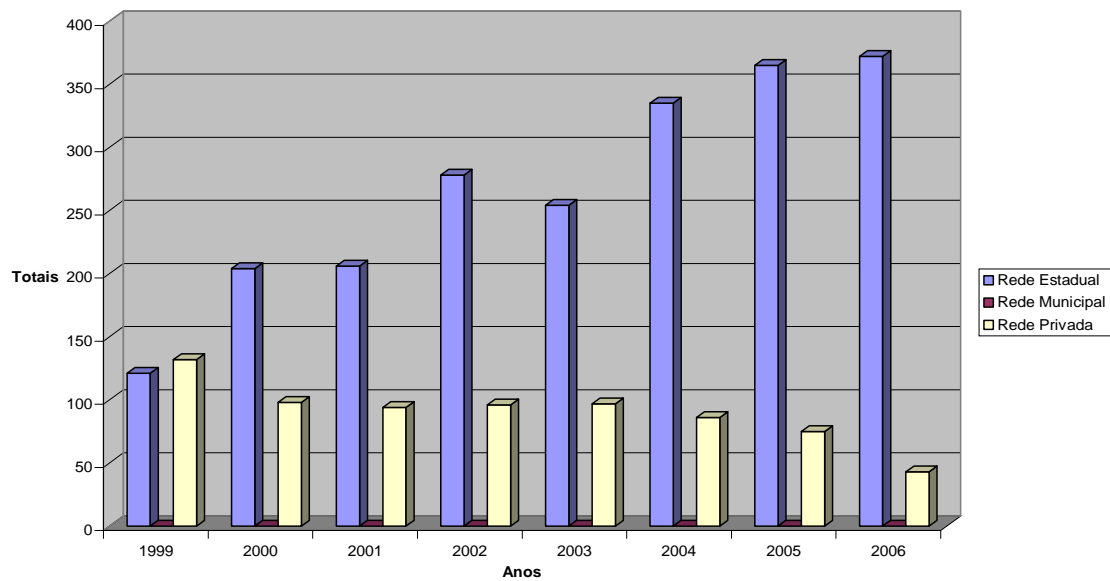


GRÁFICO 04

Funções Docentes na EJA

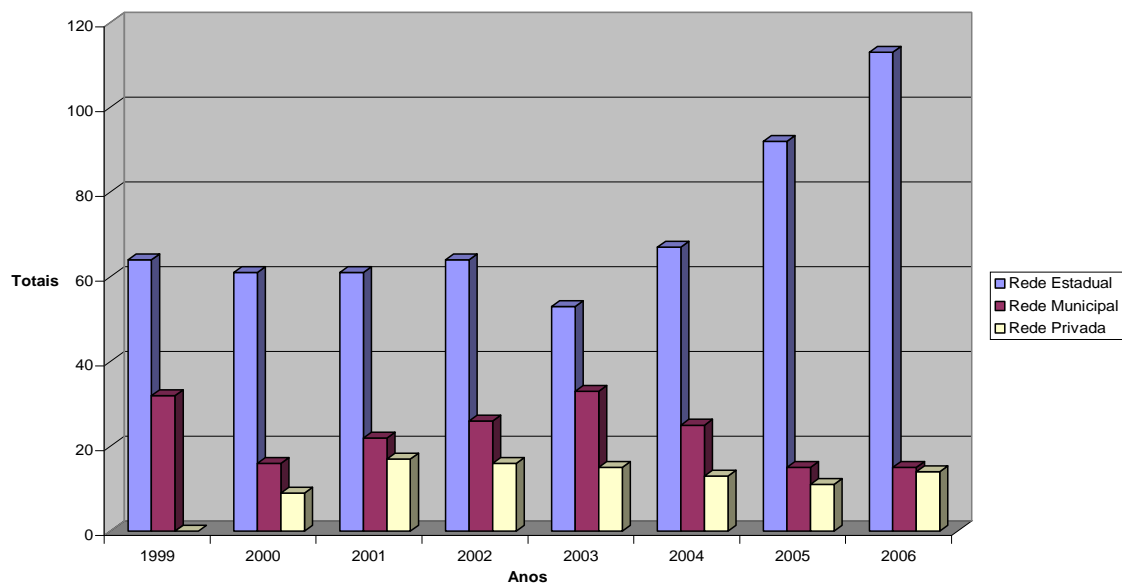
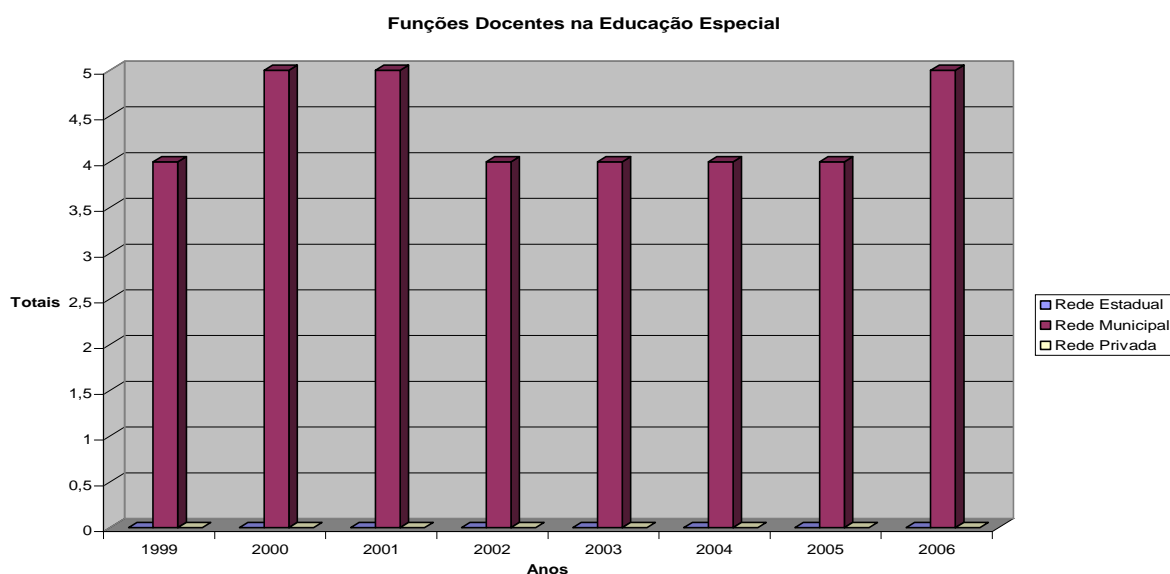


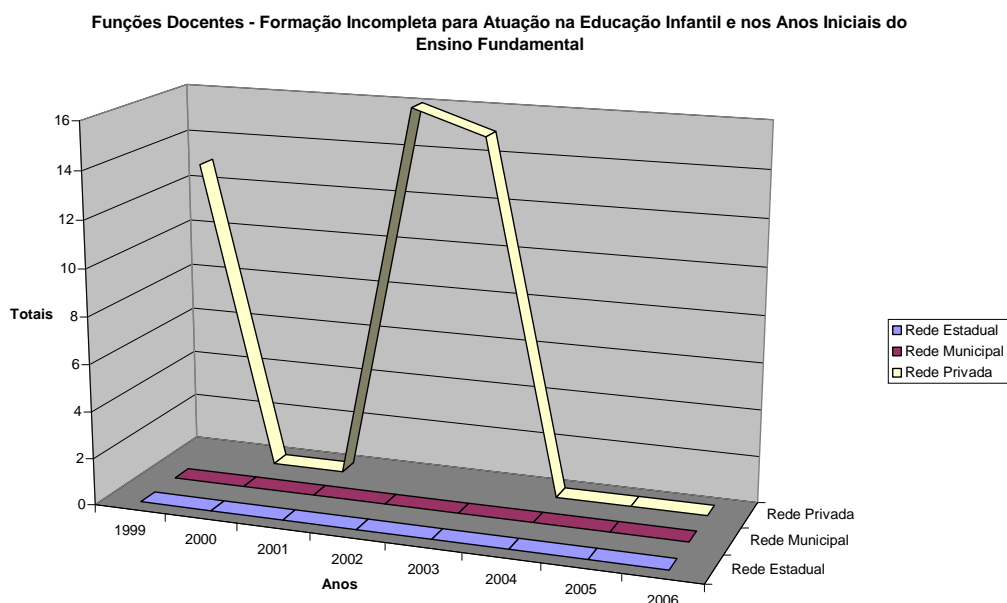
GRÁFICO 05



Quando observamos a formação mínima para atuação nos níveis de ensino, encontramos algumas surpresas e preocupações.

Sabe-se que pela Lei 9394/96, a formação mínima para atuação docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a obtida em Nível Médio, na Modalidade Normal. Contudo, quando se organizam os dados com o número de docentes que não apresentou essa formação, temos:

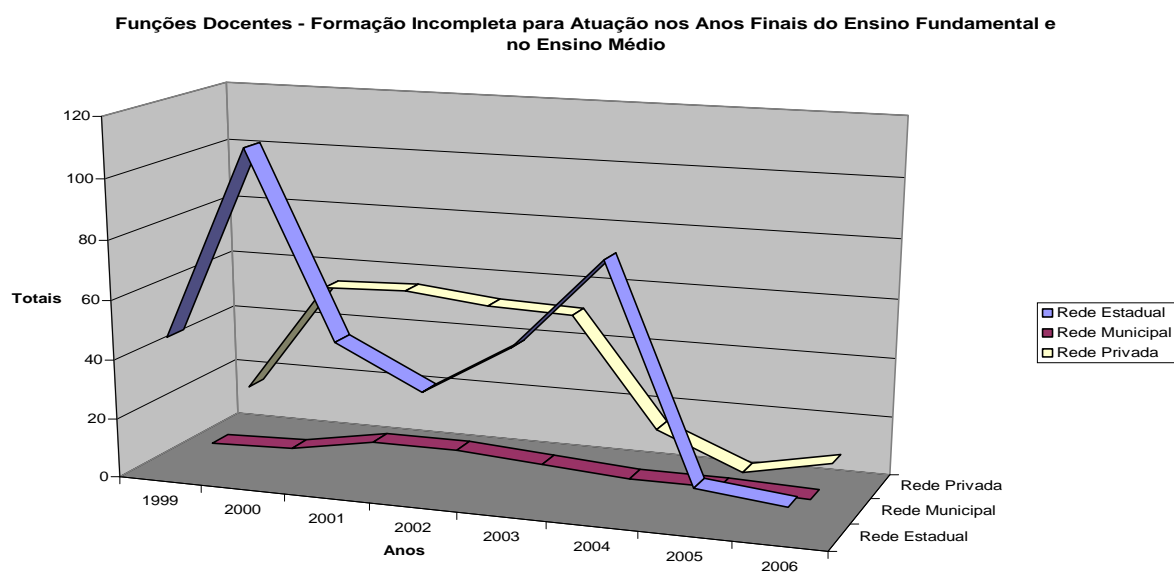
GRÁFICO 06



Tanto na Rede Estadual quanto na Rede Municipal de Ensino não se encontram profissionais sem a formação mínima exigida para a atuação nos segmentos citados, mesmo porque a admissão básica é realizada por meio de concurso público ou por contrato em que o profissional deve apresentar tal formação. Contudo, na Rede Privada de Ensino nota-se que em alguns momentos o quantitativo de docentes sem a devida formação aumenta consideravelmente, chegando ao patamar desejado a partir de 2004.

Segundo nossa LDBEN, já para atuação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é preciso apresentar formação em Nível Superior. Contudo, ao observar os dados contidos no gráfico seguinte, percebe-se que em determinados momentos docentes sem essa formação desenvolveram atividades nesses segmentos de ensino:

GRÁFICO 07

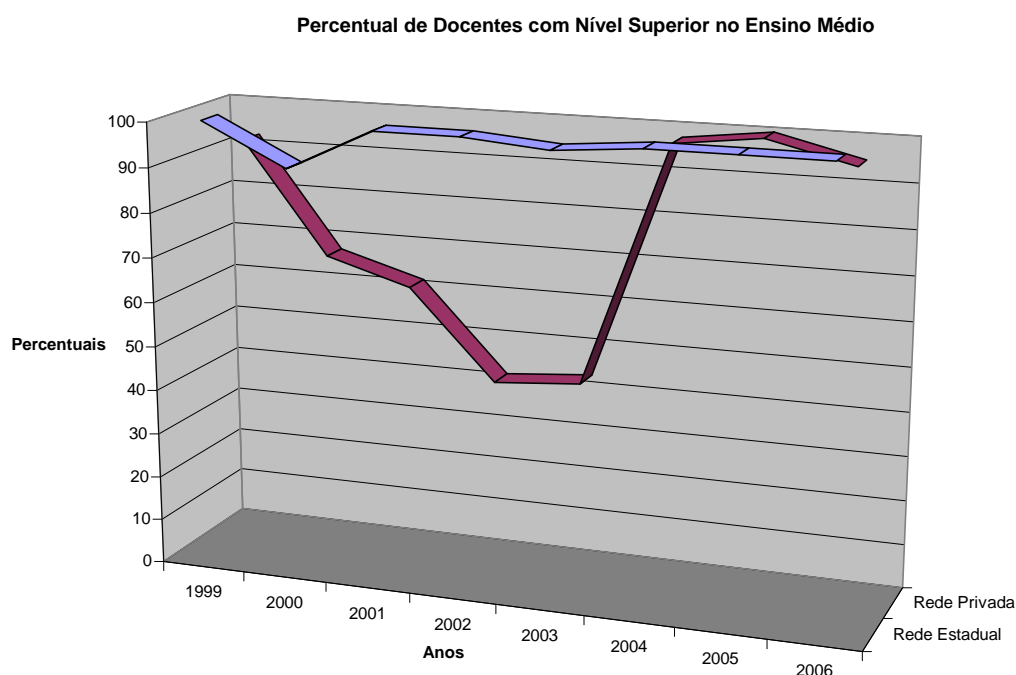


Na Rede Estadual de Ensino, o que pode explicar tal situação é o fim da oferta dos Anos Iniciais em muitas escolas, o que permitiu que docentes ainda cursando o Ensino Superior fossem aproveitados em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como aqueles que ainda mantinham apenas uma formação admitida pela Lei de Reforma de Ensino de 1º e de 2º Graus (Lei 5692/71) – já revogada – que eram os estudos adicionais para lecionar em turmas 5ª série (atual 6º Ano) e 6ª série (atual 7º Ano). A Rede Municipal de Ensino já não

apresentou tantos problemas nesse sentido. Contudo, como alguns docentes foram “desviados” de função para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por necessidade da rede (somente isso poderia explicar tal oscilação, ainda que mínima), não se pode compreender como professores ainda sem a habilitação mínima puderam participar desse desvio. Levando em consideração, nesse caso, que ainda existia a possibilidade de, na ausência de profissionais aptos, organizar contratos. Nas escolas privadas, por fim, após um período de um número considerável de docentes sem a habilitação mínima para exercer o magistério nos segmentos de ensino em questão, os números vêm mostrando tendência à diminuição gradativa. Nas outras redes a mesma tendência também é observada.

Quando se observa o gráfico correspondente a docentes com formação em nível superior atuando no Ensino Médio – oferecido apenas pela Rede Estadual e pela Rede Privada, tem-se:

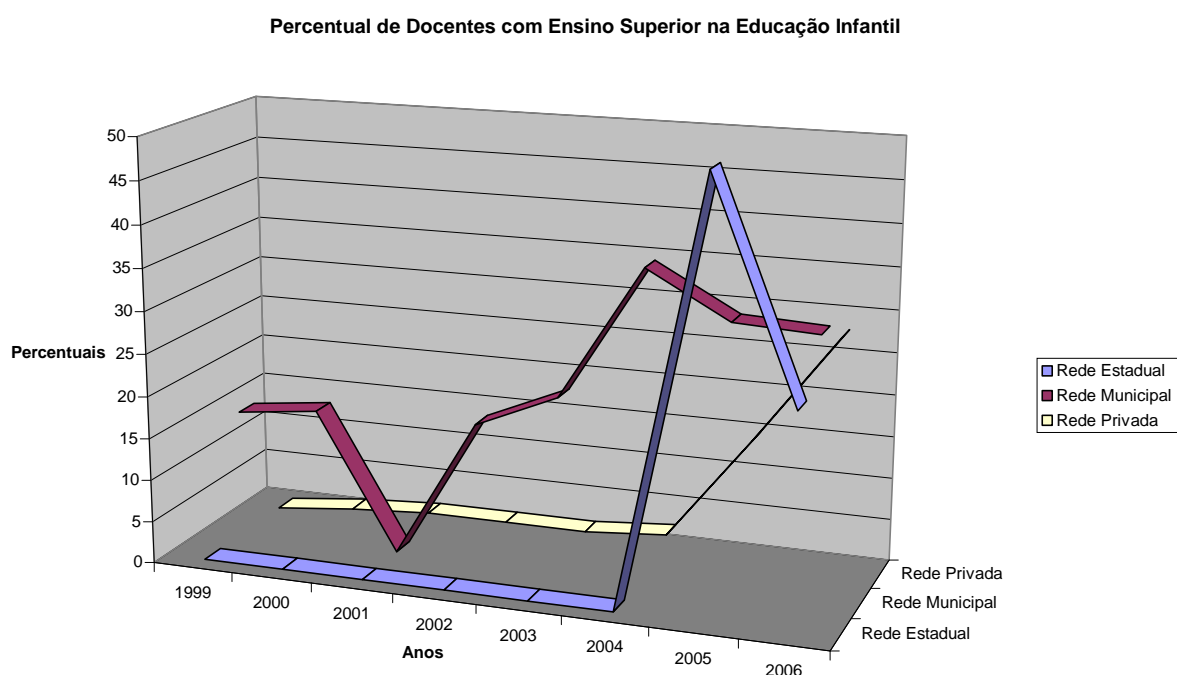
GRÁFICO 08



A Rede Estadual de Ensino já alcançou praticamente a formação desejada⁴⁰ de seus docentes para atuação no Ensino Médio, enquanto que as escolas privadas alcançaram certo equilíbrio a partir de 2004.

Sabe-se que existe movimento em nosso país defendendo que a formação mínima para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais deve ser a obtida em nível superior, o que não consta em nossa LDBEN e foi reiterado pela Lei 3.554/00. Contudo, é importante verificar o percentual de docentes com formação em nível superior que atuaram na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nesses últimos anos em nosso Município. Segundo o INEP, temos:

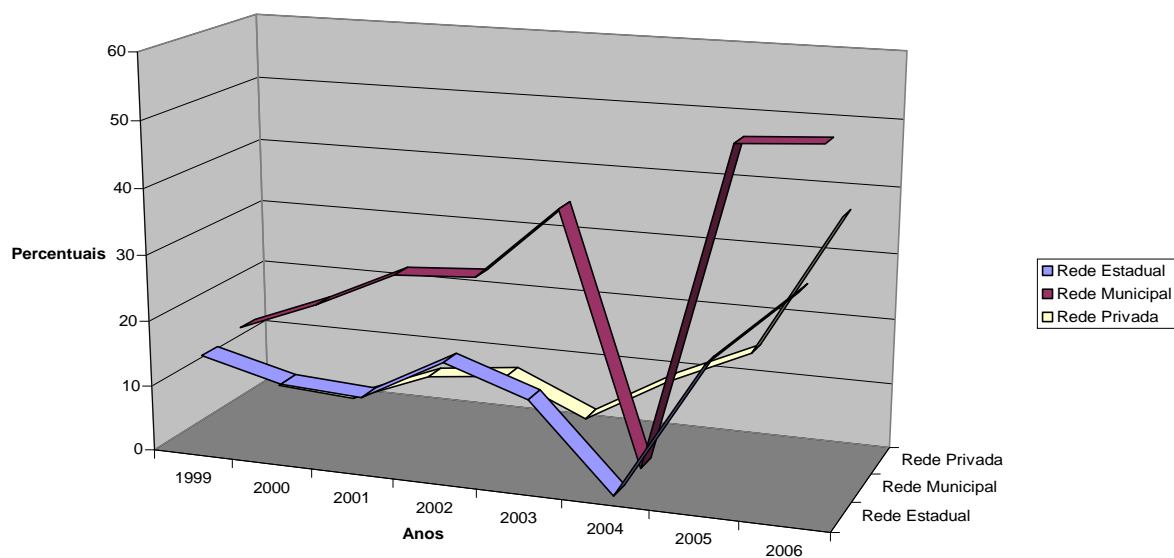
GRÁFICO 09



⁴⁰ Em termos percentuais.

GRÁFICO 10

Percentual de Docentes com Ensino Superior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Na educação, o percentual de docentes com Ensino Superior vem aumentando consideravelmente na Rede Municipal e na Rede Privada, enquanto que na Rede Estadual há uma queda devido à saída desses profissionais para outros segmentos de ensino, sobretudo para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aumento do percentual de docentes com Ensino Superior é visível nas três redes, sendo que na Rede Estadual e na Rede Municipal de Ensino, em 2004, encontra-se uma queda repentina e acentuada, para depois retomar o crescimento percentual de forma fantástica. Acredita-se que essa queda repentina possa ser fruto de um erro na totalização dos dados.

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Das redes de ensino presentes em Queimados, a única da qual se teve informações em quantidade considerável na elaboração deste diagnóstico, foi a Rede Municipal de Ensino. Vale, então, realizar algumas observações sobre os profissionais que atuam no setor educacional municipal.

Em todo o território nacional, o setor de Educação é o único onde a maioria dos servidores é estatutária. Seguindo essa tendência, como pode ser observado na tabela 05, a Secretaria Municipal de Educação também mantém uma maioria estatutária, o que atende à Constituição Federal (Artigo 37), garantindo a estabilidade necessária para a independência técnica frente a possíveis pressões políticas.

TABELA 05

FUNCIONÁRIOS POR TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA																				
TIPO	1998	%	1999	%	2000	%	2001	%	2002	%	2003	%	2004	%	2005	%	2006	%	2007	%
EST	646	93.8	775	88.4	897	92.8	917	90.2	961	92.8	957	94	977	92.3	941	82.5	920	81.2	1039	90.7
CONT	1	0.1	37	4.2	0	0	24	2.3	0	0	1	0.1	16	1.5	113	10	137	12.1	0	0
COMI	42	6.1	65	7.4	70	7.2	76	7.5	75	7.2	60	5.9	66	6.2	85	7.5	76	6.7	107	9.3
TOTAL	689	100	877	100	967	100	1017	100	1036	100	1018	100	1059	100	1139	100	1133	100	1146	100

Legenda: EST (Estatutário); CONT (Contratado); COMI (Comissionado)

Fonte: Departamento de Administração/ SEMED

Também, como seria esperado, a maioria de seus servidores está lotada nas unidades escolares, como mostra a tabela 30, mas a SEMED manteve, pelo menos até o ano de 2007, funcionários *emprestados* para a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SEMEL), desde 2003, quando a SEMEL foi desmembrada da antiga Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (Lei Municipal 610/03), e a Vila Olímpica passou para a outra administração.

TABELA 06

FUNCIONÁRIOS POR LOCAL DE LOTAÇÃO																				
LOTAÇÃO	1998	%	1999	%	2000	%	2001	%	2002	%	2003	%	2004	%	2005	%	2006	%	2007	%
Escolas	624	90.6	768	87.6	862	98	914	89.9	934	90.2	939	92.2	981	92.6	1045	91.7	1043	92	1046	91.3
V. Olímpica	0	0	87	2.5	27	2.8	26	2.5	24	2.3	9	0.9	9	0.9	11	1	11	1	13	1.1
SEDE	65	9.4	22	9.9	78	8	77	7.6	78	7.5	70	6.9	69	6.5	83	7.3	79	7	87	7.6
TOTAL	689	100	877	100	967	100	1017	100	1136	100	1018	100	1059	100	1139	100	1133	100	1146	100

Fonte: Departamento de Administração/SEMED

No quadro demonstrativo de funcionários por cargo (Tabela 07), observa-se que as categorias mais numerosas são os Professores MAG-1⁴¹ (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) e os Auxiliares de Serviços Gerais, mas o

⁴¹ Segundo o atual Estatuto do Magistério de Queimados e o atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, as nomenclaturas para os professores da Rede Municipal de Ensino são as seguintes: Professor MAG- 1 (docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil); Professor MAG-2 (docentes do 6º e 7 Anos do Ensino Fundamental – já extintos do quadro); e Professor MAG-3 (docente de Anos Finais do Ensino Fundamental).

que chama a atenção é o número baixo de cargos técnicos e de cargos administrativos, sobretudo a ausência de Secretário Escolar.

Essa tabela foi montada exclusivamente com servidores estatutários, em função da falta de qualificação profissional específica dos cargos em comissão. Para uma noção do número de comissionados, vide tabela 05.

TABELA 07

FUNCIONÁRIOS POR CARGO										
CARGO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Agente Administrativo	22	38	36	33	31	30	34	32	30	27
Auxiliar Administrativo	15	13	20	18	13	19	10	8	8	7
Auxiliar de Serviços Gerais	90	182	178	166	191	180	185	188	183	180
Bomb. Hidráulico	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Carpinteiro	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cartazista	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Eletricista	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Engenheiro Elétrico	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
Fonoaudiólogo	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Inspetor	3	19	19	20	18	15	13	13	13	13
Mecanógrafo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Motorista	1	1	2	2	3	4	3	2	1	1
Nutricionista	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Pintor	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0
Professor MAG-1	395	376	489	519	527	524	547	520	512	642
Professor MAG-2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Professor MAG-3	64	74	81	80	81	82	74	76	73	72
Psicólogo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Secretário Escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Supervisor	0	0	6	6	7	6	8	8	8	8
Trabalhador Braçal	1	3	4	5	3	5	5	3	2	2
Vigia	46	57	51	55	74	80	87	81	80	78
TOTAL	646	775	897	917	961	957	977	941	920	1039

Fonte: Departamento de Administração da SEMED

Considerando-se que nem as escolas nem as gerências conseguem funcionar sem as atividades administrativas; que o número de profissionais é bem inferior ao número de escolas da rede municipal de ensino (27, até 2008), e que ainda precisa prover as necessidades da gerência; que a atividade administrativa exige

conhecimentos específicos do setor de educação e acúmulo de experiência e, portanto, não pode e não deve ser executada por leigos que ocupam temporariamente os cargos comissionados, como vem ocorrendo, visualiza-se com clareza a grave insuficiência de profissionais, o que causa dificuldades ao bom andamento do serviço e estresse ocupacional aos poucos servidores sobrecarregados.

Em relação aos cargos técnicos, chama à atenção a ausência de Orientadores Educacionais e Pedagógicos (enquanto cargos ocupados por funcionários estatutários), a insuficiência de Supervisores Escolares e de Professores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. O que se explica pela existência de um grande número de profissionais em desvio, assumindo funções técnico-pedagógicas (Tabela 08).

O desvio de profissionais para essas funções está previsto no Estatuto do Magistério do Município de Queimados, (Lei Municipal 169/95) e, portanto, não é ilegal. Entretanto, o tamanho do prejuízo que a Rede de Ensino tem que arcar por causa dessas medidas precisa ser considerado.

Trata-se de cargos de suporte técnico para o funcionamento da rede escolar, que se não forem providos por pessoal qualificado geram um prejuízo estrutural para o funcionamento escolar. O cargo de Supervisor começou a ser ocupado por profissionais concursados a partir de 2000, mas ainda existem professores desviados para essa função. No caso da Orientação Educacional e Pedagógica, ainda são exercidos por professores em desvio e, em alguns casos, não qualificados para a função.

Na verdade, as funções de OP e OE acabam funcionando como cargos de confiança da direção e isso pode gerar uma situação de fragilidade profissional que prejudica o desempenho da função, pois podem, a qualquer momento, perder essas funções.

Do mesmo modo ocorre com professores de Anos Finais do Ensino Fundamental, cujas funções são freqüentemente exercidas por professores de Anos Iniciais e da Educação Infantil, com habilitação específica, mas não concursados para a função.

Entretanto, existem professores que atuam em desvio de função há muitos anos, já com habilitação específica, o que dificulta a resolução de sua vida funcional.

Pode-se observar nos quadros seguintes o quantitativo de professores nessa situação:

TABELA 08

DEMONSTRATIVO DE PESSOAL EM DESVIO DE FUNÇÃO											
CARGOS E DESVIOS		ANO									
CARGO	FUNÇÃO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Professor MAG-1	Direção de Escola	22	22	25	26	26	27	27	27	27	27
	Supervisão Escolar	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2
	Orientação Pedagógica	26	25	35	37	35	36	41	48	47	49
	Orientação Educacional	9	9	15	16	13	12	12	29	27	32
	Dirigente de Turno	39	29	33	37	37	38	42	47	47	40
	Professor MAG-3	22	15	14	29	33	30	28	26	19	49
	Sala de Leitura	2	4	2	2	3	4	3	4	3	4
	Atividades Administrativas	1	1	4	3	0	3	3	5	4	3
	Gerência	3	4	6	8	8	9	7	18	20	20
Total		128	112	136	160	157	161	165	206	196	226
Professor MAG-3	Direção de Escola	1	2	1	2	2	1	0	0	0	0
	Supervisão	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0
	Orientação Pedagógica	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Dirigente de Turno	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0
	Gerência	4	6	5	5	5	6	5	4	4	2
Total		8	11	9	8	9	8	6	4	4	2

Fonte: Dep. de Administração da SEMED

TABELA 09

PERCENTUAL DE PROFESSORES DESVIADOS DE FUNÇÃO											
Desvio		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Prof. MAG-1	Total	395	376	489	519	527	524	547	520	512	642
	Em desvio	128	112	136	160	157	161	165	206	196	226
	%	30.3	29.8	27.8	30.8	29.8	30.7	30.2	39.6	38.3	35.2
Prof. MAG-3	Total	64	74	81	80	81	73	65	65	62	59
	Em desvio	8	11	9	8	9	8	6	4	4	2
	%	12.5	14.9	11.1	10	11.1	10.9	9.2	6.6	6.5	3.4

Fonte: Dep. de Administração da SEMED

Uma das consequências da sobrecarga de trabalho e da fragilidade funcional pode ser o alto índice de licenças médicas, como pode ser observado na Tabela 10. Segundo dados da Perícia de Queimados, dentro do Município os profissionais de Educação são os que mais saem de licença médica, seguidos em segundo lugar pelos profissionais da saúde. Essa é uma realidade nacional, que reflete as condições de trabalho do servidor que lida diretamente com o público.

TABELA 10

DEMONSTRATIVO DE LICENÇAS MÉDICAS						
	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Número de Pessoas	172	209	177	171	195	924
Número de Licenças	288	388	334	339	369	1.718

Fonte: Registro da Perícia do Município

Embora o levantamento de licenças médicas não esteja previsto nos modelos propostos para o Diagnóstico Municipal de Educação, o tema se tornou relevante diante do número elevado de licenças, principalmente pela área de saúde mental, que sugere um ambiente de trabalho mentalmente insalubre que merece ser mais bem investigado.

Não é tarefa do Setor de Educação avaliar questões médicas, mas é sua função avaliar o ambiente em que seus servidores trabalham, pois este incide na qualidade do trabalho desenvolvido, além de tratar-se do mesmo ambiente onde os educandos passam cerca de 20 horas semanais.

Essas informações devem ser avaliadas em conjunto com outras informações sobre estrutura de trabalho, como por exemplo, o número de alunos por turma – que varia de uma escola para outra e até de uma turma para outra – o número de funcionários em cada setor e as condições materiais de trabalho. Além disso, é preciso começar a considerar as condições ambientais como vizinhança violenta, dificuldades de acesso e estrutura funcional autoritária.

7. 2. DIRETRIZES

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos

objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério.

A valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada, e a avaliação do desempenho dos professores.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias municipal e estadual de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições.

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação continuada deve atingir tanto os profissionais das áreas técnicas, quanto das administrativas e de apoio.

7. 3. OBJETIVOS E METAS

1. Desenvolver regime de colaboração entre o Sistema Municipal e o Sistema Estadual de Ensino para garantir que a formação mínima exigida para cada segmento de ensino seja respeitada na admissão de profissionais de educação, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas;

2. Promover, por meio de incentivos e bolsas, a aquisição da habilitação mínima necessária aos docentes do setor público que ainda não a apresentam, bem como

oferecer e incentivar a formação continuada dos profissionais de educação, preferencialmente em instituições públicas;

3. Incentivar a formação em nível superior de todos os docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino;

4. Adequar a estrutura humana das escolas públicas às necessidades dos processos administrativos e pedagógicos nelas desenvolvidos;

5. Elaborar, em consonância com a legislação educacional e observando as orientações do Conselho Nacional de Educação, novo Plano Unificado de Carreira para os profissionais de educação, garantindo a representatividade de todas as Unidades Escolares;

6. Elaborar novo Estatuto do Magistério para a Rede Municipal de Ensino, respeitando-se a legislação educacional vigente e as orientações nesse sentido, contando com a participação de representantes da citada categoria profissional;

7. Realizar concursos para todos os cargos da Rede Municipal de Ensino;

8. Realizar encontros, seminários e palestras relacionados à Educação Infantil, estendendo sua oferta a profissionais das escolas privadas que mantêm esse nível de ensino no Município;

9. Propor uma ação conjunta, entre as Secretarias de Educação e Saúde, afim de criar um programa que trate as doenças relacionadas ao trabalho que atingem os profissionais de educação, diminuindo conseqüentemente as licenças médicas.

10. Adequar os espaços físicos das Unidades Escolares com equipamentos pedagógicos e tecnológicos atuais.

Climatizar as salas de aula, garantindo a manutenção periódica dos equipamentos.

11. Garantir o atendimento para preservação da saúde dos profissionais de educação.

FINANCIAMENTO E GESTÃO

Ana Christina Pereira Mattos
Carla C. R. Damas
Marcelo Neves Ferreira
Miriam de Fátima Rodrigues Motta
Nilcelene Moreira da Silva Costa

8.1. DIAGNÓSTICO

8.1. 1. Histórico

Política Pública é um conjunto de diretrizes e ações pelas quais o Estado responde às necessidades da sociedade. Se as pessoas precisam ser instruídas, o Estado usa o dinheiro público para executar ações de educação.

Financiamento é o dispêndio de recursos para determinada finalidade. O Estado cria e recolhe impostos e, com este dinheiro, executa a construção e manutenção de escolas, o pagamento dos profissionais, a aquisição de equipamentos e material didático. O financiamento da educação abrange desde o planejamento das ações, a cobrança e distribuição dos impostos, até o gasto propriamente dito e a avaliação dos resultados.

(Monlevade e Araújo, 2006: p. 38)

Portanto, financiamento e gestão são coisas que andam juntas e se influenciam mutuamente, pois não é possível executar ações sem que haja dinheiro para custeá-las. O que significa dizer que, na medida em que o Estado vai se comprometendo com determinados objetivos, vai surgindo a necessidade de criar novos tributos (impostos) que possam viabilizar essas ações.

Dito isso, entende-se que a idéia de financiamento e gestão pública só aparece a partir do próprio conceito de nação. Ou seja, no momento em que este território chamado Brasil se constitui como nação, a partir do dito *descobrimento* e anexação, pela nação Portuguesa. Antes disso, a educação que existia era a indígena, com uma lógica que não incluía nem um direcionamento central e muito menos a idéia de financiamento.

A primeira educação formal a se instituir no país foi o *Colégio dos Meninos de Jesus*, em 1550, na então capital do Brasil, Salvador, pelos Jesuítas. Iniciativa, portanto, privada. Somente duzentos anos depois o Estado português fez sua primeira intervenção na educação, a partir da Reforma Pombalina que, com a expulsão dos Jesuítas do país em 1759, destruiu o único sistema de ensino existente. A medida não impediu a continuação dos Seminários e Colégios de outras ordens religiosas, como os Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, mas fechou a maioria das escolas existentes no país, abrindo um vazio da oferta de ensino.

Com o *Alvará Régio de 28 de junho de 1759*, o Estado Português assumiu o controle da Educação, suprimindo as escolas e colégios jesuíticos de Portugal e de todas as colônias. Para compensar, criou as *aulas régias* ou *avulsas* de Latim,

Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas, e criou o cargo de *Diretor Geral dos Estudos*, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.

Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas autônomas e isoladas, que não se articulavam umas com as outras, ministradas por professor único, em geral leigo e mal preparados. Além disso, servia apenas aos filhos da pequena elite colonial. Com isso, não tardaram as reclamações e Portugal, em 1772, deu às Câmaras Municipais a incumbência de criar escolas e sustentá-las, concedendo-lhes o direito de cobrar dos açougues e destilarias, o *subsídio literário*, o primeiro imposto brasileiro vinculado à Educação (Monlevade e Araújo, 2006). Entretanto, a arrecadação era muito pequena, resultando em baixos salários, impedindo o desenvolvimento de um novo sistema educacional e incentivando a criação das escolas privadas.

Em 1808, com vinda da família real para o Brasil, houve novos investimentos de Portugal na Educação brasileira, primária, secundária e até superior, embora restritos ao Rio de Janeiro. Mas foi apenas a partir da proclamação da independência, em 1822, e a primeira Constituição, de 1824, que pela primeira vez se afirmou a importância de uma educação pública, garantindo instrução primária a todos os cidadãos brasileiros. Mas só no papel.

Em 1827, chegou-se a publicar a primeira *Lei da Educação*, regulando o funcionamento da Educação Pública no país e estendendo a educação às meninas. Mas nos anos seguintes pouco se avançou na criação de condições concretas para implementação da lei. Somente em 1834, com o *Ato Adicional de 6 de agosto*, as coisas começaram a mudar. A nova lei instituiu as Assembléias Legislativas provinciais, dando autonomia administrativa, legislativa e judiciária às províncias, inclusive sobre a instrução pública, ficando sob responsabilidade do poder central apenas o ensino superior. Com isso, as províncias puderam criar seus próprios impostos para financiar sua educação pública. Graças a essa inicial descentralização surgiu, em 1835, a primeira Escola Normal do país, em Niterói (Nascimento, 2006), seguida de muitas outras.

As estatísticas dos últimos anos do século XIX mostram que, na média, as Províncias gastavam com educação, cerca de 20% do total arrecadado (Monlevade

e Araújo, 2006), mas eram províncias pequenas, com arrecadações modestas e que acabavam por não conseguir arcar com as despesas da sua Educação Pública. As boas escolas que havia, em geral, religiosas, se dirigiam à elite colonial, ficando a grande massa de brasileiros relegada ao analfabetismo, ou quando muito, a uma professora leiga, com boa vontade e nenhum recurso. No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus nas províncias e nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades e cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país.

Com a industrialização e o crescimento urbano, principalmente a partir dos anos 1870, a demanda por ensino primário, secundário, profissionalizante e superior aumentou no país, assim como crescia o ideal de progresso nacional, que entendia a educação como instrumento de desenvolvimento. Novos setores sociais urbanos surgiam e reivindicavam maior participação política e o direito ao voto, restrito na época a uma elite econômica, culminando na reforma eleitoral de 1882, que acabou com a exigência de rendimento financeiro mínimo, mas manteve o veto ao eleitor analfabeto. O que chamou a atenção para o alto índice de analfabetismo do país que, no censo de 1890, chegou a 85, 2% (Paiva, 1990).

Desse modo, a questão da educação ganhava não apenas um aspecto econômico, com a crescente demanda por mão-de-obra especializada, mas também uma dimensão política. Nos anos seguintes cresceram as demandas sociais por uma educação pública que atingissem todas as camadas da população, ao mesmo tempo em que ganhavam força os movimentos de educadores por uma política que garantisse o financiamento de uma educação pública de qualidade.

Em 1932, um grupo de renomados educadores e membros da elite intelectual, lançou o “Manifesto dos Pioneiros”, que reivindicava a elaboração de um Plano de Educação amplo e contextualizado, com o objetivo de promover e desenvolver a educação do país. Dois anos depois, a Constituição de 1934 assumiu como competência da União, a criação de um Plano Nacional de Educação, além de adotar a vinculação de impostos à manutenção e desenvolvimento da Educação Pública, garantindo 10% dos impostos da União, 20% dos Estados e 10% dos Municípios (MEC, 2006). Nascia assim, a idéia de que não apenas a educação deveria ser para todos e custeada com recursos públicos, mas que precisava ser *planejada* em longo prazo.

Todas as Constituições posteriores (1946, 1967, 1969 e 1988) mantiveram a necessidade de um PNE-Plano Nacional de Educação. Com exceção da Constituição de 1937, que deu sustentabilidade à Ditadura de Getúlio Vargas, que não apenas omitiu o tema do PNE, mas também acabou com a vinculação de impostos para custear a Educação Pública. A Ditadura Militar, em 1964, também acabou com a vinculação de impostos da União para a Educação, mas manteve as dos Estados e Municípios.

No entanto, somente em 1962 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, com metas para oito anos, sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação, a Lei nº 4.024 de 1961 (MEC, 2006). Entretanto, foi um documento produzido dentro do então, Ministério da Educação e Cultura-MEC, sem participação coletiva e sem a força da lei, e que foi sofrendo revisões e deixando de ser cumprido, ao longo do período ditatorial militar.

Em 1988 ressurgiu a idéia de um Plano de Educação, dessa vez obrigado pela nova Constituição Federal (Art. 214), mas somente com a aprovação da nova LDB (1996) foi estipulado o prazo de um ano para a conclusão do Plano Nacional de Educação-PNE (LDB, 1996. Art.87). Mesmo assim, só quatro anos depois, em 2000, o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei que instituiu o PNE, que só foi sancionado pelo Presidente da República em janeiro de 2001.

A grande diferença desse PNE para o de 1962, é que este foi elaborado a partir das propostas dos I e II Congresso Nacional de Educação, obedeceu aos compromissos pactuados pelo país com organismos internacionais como a UNESCO, é estruturado como Lei Federal e recomenda que os Estados e Municípios elaborem seus respectivos Planos em consonância com o Plano Nacional (PNE, 2001. Cap. VI). Entretanto, a vigência do PNE expira em 2011 e a maioria dos estados e municípios não elaborou seu Plano Decenal de Educação. O Estado do Rio de Janeiro não tem Plano Estadual de Educação, e somente 24 (26%), dos 92 municípios fluminenses têm Plano Municipal de Educação (Dados da Comissão de Educação da ALERJ, 2008)

GESTÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

Na verdade, o processo de redemocratização do país que produziu a Constituição Federal de 1888, garantiu não apenas um maior compromisso com a Educação Pública, mas com o próprio conceito do que é Público. Marcou a transição de uma democracia meramente representativa, via voto, para uma *democracia participativa* que se exerce através dos instrumentos de participação pública, que são os Conselhos e as Conferências. Oferece instrumentos para a *descentralização administrativa*, possibilitando a construção dos Setores de Políticas Públicas, que ganham progressiva autonomia administrativa em relação às decisões do poder central. Como consequência, os setores públicos vão de tornando mais técnicos, mais transparentes e menos sujeitos aos interesses políticos partidários.

Outro marco do processo de democratização foi a reorganização político-administrativa, não apenas em Setores de Políticas Públicas, mas em sistemas nacionais que possibilitassem a construção de redes integradas de serviços. Desse modo, as leis orgânicas setoriais – SUS, LOAS - foram sendo elaboradas definindo as atribuições de cada setor e de cada nível de atenção, para evitar as duplicações de ações que oneram o país e precarizam os serviços, e facilitar a integração das ações. No entanto, a Constituição Federal e a Lei Orgânica da Educação, mantiveram a lógica nascida no início do século XX, de autonomia dos sistemas de ensino, e é o único setor de Política Pública que não se estrutura como Sistema Único Nacional.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (LDB, 1996)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (CF, 1988)

Como a legislação recomenda, mas não obriga, a integração entre os vários sistemas de ensino acabou não acontecendo. Na verdade, sequer todos os sistemas foram implantados, criando estruturas variadas de funcionamento pelo país. Dos 5.564 municípios do país, somente 2.582 criaram por lei seu Sistema Municipal de Educação (MEC, 2007) e, mais recentemente, começou-se a discutir a possibilidade de um Sistema Único de Educação ou, ao menos, uma estratégia de integração real

dos Sistemas existentes, que será tema da CONAE- Conferência Nacional de educação, a se realizar em 2010.

Do mesmo modo, a fragilidade da vontade política em reformar o Setor de Educação se repete no atraso da criação dos mecanismos de gestão democrática tais como os Conselhos e as Conferências. Enquanto o Setor de Saúde realizou sua XIII Conferência Nacional, o Setor de Assistência Social realizou sua VI Conferência Nacional, e até o Setor de Cultura realizou sua I Conferência Nacional, o Setor de Educação não realizou nenhuma Conferência Nacional de Educação. Realizou sim, em pleno processo eleitoral, em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica, que não foi precedida pelas Conferências Municipais, desrespeitando as diretrizes de descentralização política que empodera os municípios.

Enquanto o Setor de Saúde e de Assistência Social mantém seus Conselhos e *Fundos Especiais*, o Setor de Educação fragilizou seus mecanismos de participação e fiscalização dividindo-os em três conselhos: o do FUNDEB, o da Merenda Escolar e o de Educação. Dos 5.564 municípios existentes, somente 3.602 criaram Conselhos de Educação (MEC, 2007) e mesmo assim, com estruturas tão precárias, que o Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Básica criou o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho, em 2003, com o objetivo de incentivar a criação e reestruturação de Conselhos Municipais de Educação (MEC, 2006).

Na verdade, os Conselhos Municipais de Acompanhamento e Fiscalização do FUNDEF foram criados justamente em função da inexistência ou precariedade de Conselhos de Educação que fossem capazes de fiscalizar aquela verba (Mec, 2006). Do mesmo modo, os Conselhos de Alimentação Escolar foram criados em 1994 (Lei 8.913/94), como condição para a continuação do repasse das verbas da merenda escolar. Em 1998, a Medida Provisória nº 1.784, reestruturou os Conselhos de Alimentação Escolar e instituiu as Unidades Executoras Escolares, mais tarde chamadas de *Conselhos Escolares*, como condição para o repasse das verbas do PDDE - Programa Dinheiro Direto nas Escolas, que repassa verbas anuais diretamente às Unidades Escolares, calculadas em função do número de alunos.

Mas como participação democrática não se institui por decreto, na maior parte do país os Conselhos do FUNDEF, da Merenda Escolar e os Conselhos Escolares acabaram por ser meras instâncias burocráticas para garantir o repasse das verbas,

sem grandes avanços do processo participativo. Tanto que, em 2004, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004) com o objetivo de orientar a criação e reorganização de Conselhos Escolares comprometidos com o processo de gestão democrática do ensino, afirmando a relação direta entre democratização da escola e qualidade educacional.

Mas, se a estrutura gerencial do Setor de Educação é pulverizada em vários sistemas desarticulados ou até mesmo, ausência de sistema, o financiamento do Setor não é diferente. Constitui-se num grande emaranhado de contas e fontes de verbas, que dificulta a autonomia dos municípios e o acompanhamento público desses orçamentos.

FINANCIAMENTO

Ainda que historicamente a Educação desde muito cedo tenha sido vista como setor estratégico e tenha se pensado na necessidade de vincular impostos para o seu financiamento, justamente por isso acabou por ser uma área que converge interesses de muitos segmentos diferentes da sociedade. Mas, se a ampliada capacidade de mobilização pública é um aspecto positivo, por outro lado, as divergências de interesses tornam o Setor *pesado*, com dificuldades em conduzir mudanças.

Com a democratização do país, os demais Setores Públicos foram se organizando em Sistema Nacionais com estruturas de financiamento que acompanharam esse novo formato hierarquizado, descentralizado e participativo. Um dos marcos importantes dessas novas estruturas é justamente a instalação dos *Fundos Especiais*, um dispositivo fiscal que, apesar de ter sido criado em pleno regime autoritário (Lei 4.320/64), acabou sendo um instrumento importante para a democratização do orçamento público.

O orçamento público municipal é uma conta bancária para onde convergem verbas oriundas de várias fontes. Dos impostos recolhidos na cidade aos repasses estaduais e federais, vai tudo para uma única conta controlada pela prefeitura. Esse emaranhado de legislação fiscal tem muitas brechas para que as verbas passem de um propósito a outro, num piscar de olhos do Executivo. Ou seja, verbas inicialmente planejadas para o Setor de Cultura, por exemplo, podem acabar sendo

usada para o Setor de Urbanismo. O que significa dizer que, independente dos possíveis desvios de verbas, há uma dificuldade de planejar e cumprir esse planejamento do uso do dinheiro público.

A Constituição de 1988 marcou mudanças também na organização orçamentária do país, quando institui o PPA-Plano Plurianual, a LDO-Lei de Diretrizes Orçamentária e a LOA-Lei Orçamentária Anual (CF, art. 165).

O PPA-Plano Plurianual é o documento que expressa o planejamento, o programa de trabalho e o detalhamento dos investimentos que serão realizados para um período de quatro anos, que abrange o segundo, o terceiro e o quarto ano do mandato do governante eleito e o primeiro ano do seguinte. Obedecendo a esse planejamento inicial, a LDO-Lei de Diretrizes Orçamentária deve definir as metas e prioridades para a administração pública, ano a ano. E em obediência a essas diretrizes anuais, o Poder Executivo deve elaborar, então, a LOA-Lei Orçamentária Anual, que deve estabelecer a previsão de despesas e receitas para o ano seguinte.

Independente das dificuldades que os Municípios, Estados e até a União tem em obedecer a essa organização orçamentária, isso pouco altera o funcionamento das contas propriamente ditas, o que ajuda a burlar o próprio planejamento orçamentário. Mas os *Fundos Especiais* começaram a alterar essa realidade opaca da movimentação financeira pública na medida em que permitem concentrar numa conta especial, todos os recursos financeiros de um mesmo setor. O que facilita o manejo das verbas, impede o desvio para outras finalidades e viabiliza o controle externo feito pelo respectivo Conselho fiscal, pois o fundo funciona exatamente para receber verbas que sejam vinculadas a determinados objetivos.

Art. 71. Constitui fundo especial o produto de receitas especificadas que por lei se vinculam à realização de determinados objetivos ou serviços, facultada a adoção de normas peculiares de aplicação. (Lei 4. 320/64)

Se o Setor de Educação tivesse instituído Fundos Especiais, todas as verbas seriam depositadas numa conta especial, sob controle do gestor - o Secretário de Educação - e do Conselho de Educação, que fiscalizaria o uso dessas verbas. Ocorre que o Art. 69, da LDB, parece sugerir que o repasse dos recursos vinculados à Educação seja feito diretamente ao órgão responsável, ou seja, às Secretarias de

Educação. Do mesmo modo, o PNE coloca como diretriz de financiamento e gestão, a criação de fundos e contas específicas. Mas não foi isso o que aconteceu.

Art. 69. § 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação (...) (LDB, 96)

Outra diretriz importante é a gestão de recursos da educação por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas. O fundo contábil permite que a vinculação seja efetiva, sendo a base do planejamento (...) Além disso, permite um controle social mais eficaz (...). (PNE, 01) (grifo nosso)

Dias depois da aprovação da LDB, o governo aprovou a criação do FUNDEF, que na prática significou uma importante fonte de suplementação de verbas que beneficiou os municípios, principalmente os de menor arrecadação fiscal, mas não se falou mais na criação dos Fundos Especiais de Educação. Até hoje os repasses do atual FUNDEB, em boa parte dos municípios significam a principal fonte de financiamento da educação pública. As demais fontes de recursos são:

- Os 25 % da receita resultante dos impostos municipais e dos impostos transferidos pela União e Estado (Art.212, CF);
- Transferência da parcela que lhe cabe da contribuição social do salário-educação, recolhido pelas empresas (§5º do Art.212, CF);
- Recursos do PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar, específico para o custeio da merenda escolar;
- Recursos de convênios para programas educacionais (livro didático, transporte escolar, capacitação de profissionais, etc);

As verbas do FUNDEB são depositadas em conta própria, assim como as do PNAE e as dos Convênios. Já as verbas vinculadas resultantes de impostos e contribuições vão para a conta da Prefeitura, sofrendo fiscalização do Tribunal de Contas, que fiscaliza apenas o cumprimento da vinculação e não da aplicação.

As verbas do FUNDEB são fiscalizadas pelo seu próprio Conselho Fiscal, assim como as do PNAE. As demais verbas deveriam sofrer fiscalização dos Conselhos de Educação mas, em geral, não é isso o que acontece.

Portanto, não é difícil entender porque é tão difícil fiscalizar o orçamento da Educação, com tantas contas e Conselhos. Além disso, como toda a estrutura

gerencial e orçamentária, é desarticulada, o gestor – o Secretário - também não tem controle sobre seu próprio orçamento que, como já foi fartamente denunciado, acaba sendo desviado para outras aplicações, estranhas aos interesses da Educação.

FUNDEF e FUNDEB

Durante a discussão que precedeu a elaboração do Plano Nacional de Educação, foi criado o Fórum de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica, com o objetivo entre outros, de criar um piso salarial para o magistério, para acabar com as desigualdades profundas na remuneração entre professores. O acordo firmado entre União, Estados e Municípios previa a criação de *fundos articulados* para receber os repasses federais e estaduais, para os estados e municípios, que não conseguissem arcar com o pagamento do piso básico estipulado (Monlevade & Araújo, 2006). Mas o acordo não foi ratificado pelo então presidente Fernando Henrique que, quatro dias depois da aprovação da LDB, aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que concentrava 15% dos principais impostos, cuja receita seria redistribuída pelos estados e municípios, na proporção das matrículas no ensino fundamental apuradas no ano anterior. Quando o custo do aluno, definido anualmente, não atingisse a média nacional, a União complementaria os recursos do Fundo. Além disso, sub-vinculou 60% dos recursos do Fundo para o pagamento dos profissionais do magistério.

As três principais virtudes do FUNDEF foram:

- Reduzir as desigualdades de custo por aluno;
- Garantir patamar salarial aos professores;
- Facilitar o controle dos gastos através de conta própria no Banco do Brasil e dos Conselhos de Controle, estaduais e municipais.

Os principais problemas foram:

- A proibição de custear as matrículas de Jovens e Adultos e de educação Infantil;
- O valor mínimo que seria garantido pela União não obedeceu ao estipulado em Lei, gerando uma complementação aquém do necessário;
- Os estados com menor arrecadação de ICM e que ofereciam ensino superior, ficaram impossibilitados de aumentar a oferta de ensino médio.

No rastro dessa discussão, em 2007 foi aprovado o FUNDEB (Brasil, 2007), incluindo em seu financiamento toda a educação básica e ampliando o montante de impostos, além de ampliar a aplicação do Salário-Educação para toda a educação básica. Estabelece um piso salarial nacional para o profissional de educação e reforça a obrigatoriedade de elaboração ou adequação de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica. Entretanto, esse aumento não correspondeu ao aumento de matrículas a serem custeadas pelo novo Fundo, o que pode significar uma redução real dos investimentos no ensino fundamental.

A tabela 01 mostra uma comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB, com as modificações implementadas.

Verbas Vinculadas

A grande novidade da Constituição de 1988 não foi exatamente a vinculação de impostos para a Educação, mas a clareza com que define as fontes de recursos e o modo como poderão ser aplicados, a exigência de mecanismos de controle democrático, e o repasse aos municípios:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#))

A tabela 02 mostra os impostos federais, estaduais e municipais, sujeitos à vinculação, bem como as principais fontes de contribuições federais.

PARÂMETROS	FUNDEF	FUNDEB
1- Vigência	Dez anos (até 2006)	14 anos (a partir da promulgação da emenda constitucional)
2 - Alcance	Apenas o Ensino Fundamental	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
3 - Número de alunos atendidos	30, 2 milhões (Censo Escolar de 2005)	48, 1 milhões , a partir do 4º ano de vigência do fundo (Censo de 2005)
4 - Fontes de recursos que compõem o Fundo	15% de contribuições dos estados, DF e municípios: <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Participação dos estados (FPE) • Fundo de participação dos municípios (FPM) • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) • Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (Iplexp) • Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96) • Complementação da União 	Contribuições dos estados, DF e municípios de: <ul style="list-style-type: none"> • 16,66% no primeiro ano; • 18 33% no segundo ano; • 20% a partir do terceiro ano, sobre: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (Iplexp); Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96) Contribuições dos estados, DF e municípios de: <ul style="list-style-type: none"> • 6, 66 % no primeiro ano; • 13, 33% do segundo ano; • 20% a partir do terceiro ano, sobre: Imp. Sobre Veículos Automotores (IPVA) Imp. Sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCD) Quota-parte de 50% do Imposto territorial rural devida aos municípios • Complementação da União
5 - Montante de Recursos	R\$ 35,2 bilhões (previsão de 2006, sem complementação da União)	Consideradas as estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do fundo, os montantes previstos de recursos (contribuições dos estados, DF e municípios, sem complementação da União), seriam: R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano; R\$ 45, 9 bilhões no segundo ano; R\$ 50, 7 bilhões no terceiro ano.
6 - Complementação da união ao Fundo	R\$ 313,7 bilhões (valor previsto para 2006, pela Portaria MF nº 40, de 3.3.2006) Não há definição, na Constituição, de parâmetros que assegure o montante de recursos da União para o fundo	Consideradas as estimativas para 2006: <ul style="list-style-type: none"> • R\$ 2 bilhões no primeiro ano • R\$ 3 bilhões no segundo ano • R\$ 4, 50 bilhões no terceiro ano • 10% do montante resultante da contribuição dos estados e municípios a partir do quarto ano • Valores reajustáveis com base no índice oficial da inflação • Esses valores oneram os 18% da receita dos impostos da união vinculados à educação, por força do art. 212 da Constituição, em até 30% do valor da complementação. • Não poderão ser utilizados recursos do salário-educação (a contribuição do salário-educação será estendida à toda educação básica) • Até 10%, poderá ser distribuída aos fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação
7 - Total geral dos recursos do Fundo	R\$ 35,5 bilhões previstos para 2006	Previsões (em valores 2006): <ul style="list-style-type: none"> • R\$ 43, 1 bilhão no primeiro ano; • R\$ 48, 9 bilhões no segundo ano; • R\$ 55,2 bilhões no terceiro ano.

8 – Distribuição dos recursos	Com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.	Com base no número de alunos da educação básica (creche, pré-escola, fundamental e médio), de acordo com os dados do Censo Escolar do ano anterior, observada a escala de inclusão: <ul style="list-style-type: none"> • Alunos do ensino fundamental regular e especial: 100%, a partir do primeiro ano. • Alunos da educação infantil, ensino médio e EJA: 33,33% , no primeiro ano; e 66, 66% no segundo ano e 100% a partir do terceiro ano
9 – Utilização dos Recursos	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público.	<ul style="list-style-type: none"> • mínimo de 60% para remuneração de profissionais do magistério da educação básica. • O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.
10 – Valor mínimo nacional por aluno ao ano (detalhamento a ser definido na regulamentação da PEC)	Fixado anualmente, com as diferenciações: Até 2004: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª a 4ª série • 5ª a 8ª série e educação especial A partir de 2005: <ul style="list-style-type: none"> • séries iniciais urbanas • séries iniciais rurais • quatro séries iniciais urbanas • quatro séries iniciais rurais e educação especial 	Fixado anualmente com diferenciações previstas para: <ul style="list-style-type: none"> • educação infantil (até 3 anos) • educação infantil (pré-escola) • séries iniciais urbanas • séries iniciais rurais • quatro séries iniciais urbanas • quatro séries iniciais rurais e educação especial • ensino médio urbano • ensino médio rural • ensino médio profissionalizante • educação de jovens e adultos • educação de jovens e adultos integrada à educação profissional • educação especial • educação indígena e de quilombolas
11- Salário-Educação	Vinculado ao Ensino Fundamental. Parte da quota federal é utilizada no custeio da complementação da União ao Fundef, permitida até o limite de 20% do valor da complementação.	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado á educação básica. Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundeb.



FONTES DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Tabela 02

	Impostos Federais (18 %)	Impostos Estaduais (25%)	Impostos Municipais (25%)
IMPOSTOS	<ul style="list-style-type: none">• Imposto de Renda• Imp. sobre produtos Industrializados (IPI)• Imp. Territorial Rural (ITR)• Imp. Sobre Operações Financeiras (IOF)• Imp. Sobre Importações (IP)• Imp. Sobre Exportações (IE)• Imp. Sobre Grandes fortunas (IGF) (Não Cobrado)	<ul style="list-style-type: none">• Fundo de Participação dos Estados (FPE)• Exportação LC 87/96• Imp. Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)• Imp. Sobre Veículos Automotores (IPVA)• Imp. Sobre Transmissão de Bens e Direitos Causa Mortis (ITCD)• Imp. de Renda Retido na Fonte de Servidores Estaduais (IRRFSE)	<ul style="list-style-type: none">• Fundo de Participação dos Municípios (FPM)• Imp. sobre produtos Industrializados (IPI)• Exportação LC 87/96• Imp. Territorial Rural (ITR)• Imp. Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)• Imp. Sobre Veículos Automotores (IPVA)• Imp. Territorial e Predial urbano (IPTU)• Imp. sobre Serviços (ISS)• Imp. sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI)• Imp. de Renda Retido na Fonte dos Servidores Municipais (IRRFMS)
CONTRIBUIÇÕES	<ul style="list-style-type: none">• Salário-Educação (Cota Federal)• Cofins• CPMF• PIS/PASEP• CIDE	<ul style="list-style-type: none">• Salário Educação (Cota Estadual Variável)• Repasse por Programas	<ul style="list-style-type: none">• Salário Educação (Cota Municipal Variável)• Repasse por Programas

Fonte: C.F., 1988

As contribuições sociais não são repartidas da mesma forma que os impostos e, entre elas, a parcela mais polpuda é do Salário-Educação. Instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para o financiamento da educação básica pública. Também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF) (Frade, 2006).

Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a função redistributiva da contribuição social do salário-educação. Do montante arrecadado é deduzida a remuneração da RFB, correspondente a 1% (um por cento), a título de taxa de administração. O restante é distribuído em cotas pelo FNDE, da seguinte forma:



- cota federal – correspondente a 1/3 do montante dos recursos, é destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio-educacionais entre os municípios e os estados brasileiros.

- cota estadual e municipal – correspondente a 2/3 do montante dos recursos, é creditada mensal e automaticamente em favor das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de forma proporcional ao número de alunos matriculados, para o financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação básica.

Os 10% restantes são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica, como o PDDE-Programa Dinheiro Direto nas Escolas, Livro Didático, Merenda Escolar, programas prioritários e formação de professores.

8.1. 2. Gestão da Educação em Queimados

Outra importante marca da Constituição de 1988 foi o novo papel dado aos Municípios (CF, Cap. IV, Título III). Antes meros reprodutores das decisões dos Estados e União, os municípios passaram a ser reconhecidos como entes federados de pleno direito, e como um dos atores importantes para a formulação e a execução das políticas públicas brasileiras. Isto reforçou o caráter descentralizador do novo Estado Brasileiro e deu instrumentos concretos para o processo de participação política. Uma vez que as pessoas vivem nos municípios, mais próximos aos gestores municipais, aumenta a possibilidade de participação direta do cidadão, que no nível estadual e federal se dá por representação municipal e estadual.

Entretanto, isso significou também maiores despesas por parte dos municípios, que não foram acompanhadas pelas reformas tributárias necessárias. A arrecadação continua sob controle maior da União, que repassa recursos aos estados e municípios obedecendo a interesses partidários que em nada contribuem para a construção da autonomia dos municípios. Por outro lado, essa subjugação significou um avanço concreto na implantação de mecanismos participativos que eram condições para o recebimento de verbas.



Ainda que essas estruturas estejam, em geral, cooptadas pelo Executivo e sejam muito pouco democráticas, o fato é existem e por isso, podem com o tempo, ser reestruturadas.

No Município de Queimados o processo não foi diferente. Sob pressão da legislação federal, construiu alguns dos seus mecanismos de gestão participativa que acabaram funcionando mal. Mas também houve avanços que não estavam obrigados por pressão de repasses de verbas, como a criação do Conselho Municipal de Educação (1997), o Sistema Municipal de Ensino (1999) e o Regimento Interno das Escolas (2004). As datas abaixo mostram a evolução desse processo.

1995 – Estatuto do Magistério do Município de Queimados

1995 – Conselho Municipal de Alimentação Escolar COMAE

1997 – Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF.

1997 – Conselho Municipal de Educação

1998 - Início da criação dos Conselhos Escolares

1999 – Sistema Municipal de Educação

2004 – Regimento Interno das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino

2009 – Conferência Municipal de Educação

2009 – Plano Municipal de Educação

Os Conselhos Escolares, como já foi dito, foram criados por exigência do FNDE para o repasse dos recursos do PDDE, e continuam sendo criados prontamente a cada inauguração de nova unidade escolar. Em 2005, houve uma tentativa de implementação desses Conselhos, no bojo do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do MEC, que chegou a capacitar mais de 200 conselheiros municipais com participação do Juizado de Infância e Juventude, Conselho Tutelar e Conselho de Direitos da criança e do Adolescente. Chegou a elaborar, com a participação desses conselheiros, um



novo Regimento para esses Conselhos que os tornariam mais representativos e participativos, mas que acabou não sendo implementado.

Já o Conselho Municipal de Educação tem alguns problemas na sua composição; a indicação de todos os seus membros pelo prefeito, sem garantia de representação democrática; ausência de poder fiscalizador de verbas, já que não fiscaliza nenhum orçamento. Nem o salário-educação, nem os 25% que o município deve investir em Educação. Presidência perpetua do Secretario de Educação, que deveria estar sendo fiscalizado pelo próprio Conselho e Plenária fechada, restrita a seus membros. Entre outros aspectos passíveis de questionamentos.

Já o Conselho Municipal de Educação tem alguns problemas na sua composição; a indicação de todos os seus membros pelo prefeito, sem garantia de representação democrática; ausência de poder fiscalizador de verbas, já que não fiscaliza nenhum orçamento. Nem o salário-educação, nem os 25% que o município deve investir em Educação. Presidência perpetua do Secretario de Educação, que deveria estar sendo fiscalizado pelo próprio Conselho e Plenária fechada, restrita a seus membros. Entre outros aspectos passíveis de questionamentos.

Na verdade, tanto os Conselhos Escolares como o próprio Conselho Municipal de Educação precisam passar por reformulação, apontadas pelo MEC, para se ajustarem às atribuições que devem ter condição de executar.

8.1. 3. Financiamento da Educação em Queimados

O Município conta com cinco fontes de recursos, abaixo relacionadas, que devem ser obrigatoriamente gastos com educação.

- Os 25 % da receita resultante dos impostos municipais e dos impostos transferidos pela União e Estado (Art.212, CF);
- Transferência da parcela que lhe cabe da contribuição social do salário-educação, recolhido pelas empresas (§5º do Art.212, CF);
- Transferência dos recursos do FUNDEF/FUNDEB;



- Recursos do PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar, específico para o custeio da merenda escolar;
- Recursos eventuais de convênios para programas educacionais;

Os recursos do FUNDEB e do PNAE são fiscalizados pelos seus respectivos Conselhos e os recursos eventuais de convênios prestam rigorosas contas ao FNDE, pois são custos pré-definidos. Mas como pode ser observado na tabela demonstrativa da receita da Educação (tabela 3), os convênios são os recursos de menor valor dentro do orçamento total.

Depois dos recursos do FUNDEB, os valores de maior vulto são justamente os 25% obrigatórios do município que, junto com os recursos do salário-Educação, deveriam estar sendo fiscalizados pelo Conselho Municipal de Educação. O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro fiscaliza se a vinculação obrigatória foi cumprida, mas ninguém verifica se os gastos declarados para a Educação chegaram, de fato, à Rede Municipal de Ensino. Essa deveria ser uma tarefa do CME, mas do modo como está estruturado hoje, não prevê essa atribuição.

Nos cálculos de verificação se o município está cumprindo a legislação (Tabela 2), observa-se que desde de 1999, vem não apenas cumprindo, mas até excedendo os gastos mínimos. Na tabela 3, observa-se a fonte dos recursos, e a tabela 4 mostra como esses recursos foram usados, desdobrados em tipos de despesas.

Tabela 2

VERIFICAÇÃO DOS 25%	Total dos impostos arrecadados.	%	Valor mínimo a ser gasto, de acordo com a C. F. e a LDB.	%	Valor gasto na manutenção e no desenvolvimento do ensino.	%
1999	19.041.614,60	100	4.760.403,65	25	5.394.551,40	28,33
2000	19.905.329,30	100	4.976.332,33	25	8.385.544,47	42,13
2001	25.081.802,06	100	6.270.450,52	25	10.189.364,92	40,62
2002	26.841.253,42	100	6.710.313,36	25	7.505.983,45	27,96
2003	28.343.297,43	100	7.085.824,36	25	7.107.233,74	25,08
2004	32.775.851,60	100	8.193.962,90	25	8.695.224,20	26,53
2005	36.351.646,30	100	9.087.911,58	25	10.148.763,55	27,92
2006	39.920.578,13	100	9.980.144,53	25	11.017.986,06	27,60
2007	43.800.273,66	100	10.950.068,42	25	12.614.608,85	28,80
2008	52.996.629,39	100	13.249.157,35	25	13.311.095,89	25,12



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MUNICÍPIO DE QUEIMADOS
GABINETE DO PREFEITO

PREFEITURA
QUEIMADOS

Fonte de Recursos	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
FUNDEF/ FUNDEB	6.201.012,82	7.277.695,81	8.612.903,35	9.515.201,84	10.373.222,93	18.463.958,87	14.649.646,61	15.173.816,87	16.007.214,43	18.809.498,04
Recursos Próprios 25%	2.822.898,86	5.052.892,92	3.757.335,78	4.105.413,22	3.764.923,28	2.876.030,90	5.857.629,35	3.939.476,00	6.761.903,49	5.452.669,13
Salário Educação						1.927.180,42	1.924.788,53	2.254.343,49	1.577.131,89	2.915.540,02
PNAE		326.406,05	322.033,91	194.081,88	352.415,70	399.723,82	361.321,60	409.118,20	529.020,00	580.198,53
Outros Convênios		21.136,80	2.645,80	49.500,00		94.765,98	1.674,76	34.614,58	80.784,00	132,00
TOTAL	9.023.911,68	12.678.131,58	12.694.918,84	13.864.196,94	14.490.561,91	23.761.659,99	2.795.060,85	21.811.369,14	24.956.053,81	27.179.715,19

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças de Queimados

Como mostram as tabelas 3 e 4, o salário-educação só começou a ser debitado a partir de 2004, quando nova legislação federal foi aprovada, transferindo os recursos diretamente para os municípios. Antes o Estado deveria fazer o repasse, que nunca foi feito. O que significou um aumento de quase 2 milhões de reais, já no primeiro ano, para a receita da Educação.

O custo maior é sempre com a folha de pagamento e inclui despesas com todo o funcionalismo e com os cargos comissionados. No restante do orçamento, os gastos variam de um período para outro. As despesas com serviços de pessoa jurídica, por exemplo, aumentaram muito na última gestão, na mesma proporção em que diminuíram os gastos com reformas e construções, e com material permanente.

Em compensação, os gastos com material de consumo, permaneceram elevados até 2006, tendo sofrido vertiginosa redução nos anos seguintes. A tabela 4 mostra ainda, a migração dos gastos com merenda escolar das rubricas com material de consumo para os serviços de pessoa jurídica, a partir de 2006, quando a merenda foi terceirizada.

FONTES DE RECURSOS
Tabela 3

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças de Queimados

TIPO DE DESPESAS
Tabela 4



Fonte: Secretaria Municipal de Finanças de

Queimados

FUNDEF/FUNDEB **RECURSOS PRÓPRIOS** **SALÁRIO-EDUCAÇÃO**
PNAE **OUTROS CONVÊNIOS**

8. 2. DIRETRIZES

A Constituição de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que emanam dos documentos que incorporam as conquistas de nossa época - tais como a Declaração Universal de Direitos do Homem e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, determinou expressamente que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205,CF), devendo ser assegurada "com absoluta prioridade" à criança e ao adolescente (art. 221, *caput*, CF) pela família, pelo Estado e pela sociedade. Desse modo, a

Tipo de Despesa	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Folha de Pagamento	4.361.074,01 1.838.845,11	5.154.411,78 4.558.000,00	6.665.579,29 3.371.587,90	8.272.535,62 3.163.428,75	7.745.803,59 1.371.731,08	11.131.639,30 1.256.283,27	12.069.303,96 2.927.390,81	12.854.565,81 1.863.499,00	14.823.964,05 3.525.927,04	17.331.417,38 3.293.955,45
TOTAL	6.199.919,12	9.712.411,78	10.037.167,19	11.435.964,37	9.117.534,67	12.387.922,57	14.996.694,77	14.718.064,81	18.349.891,09	20.626.282,84
Serviço de Pessoa Física		7.920,00		14.471,18	86.827,08	86.827,08 11.498,80	86.827,08 18.505,00	86.827,08 36.400,00	86.827,08	92.434,98
TOTAL		7.920,00		14.471,18	86.827,08	98.325,88	105.332,08	123.227,08	86.827,08	92.434,98
Serviço de Pessoa Jurídica	249.580,60 548.301,70	217.952,41 359.751,97 20.384,00	226.812,98 189.231,76 2.612,89	264.575,68 851.365,31	301.887,14 1.083.610,25	1.238.946,68 824096,53 546.794,96 71.938,73	1.598.630,55 2.080.700,89 1.799.085,36 1.674,76	1.632.730,98 2.039.577,00 1.344.495,93 409.118,20	828.571,40 3.207.451,90 1.020.614,40 529.020,00 80.784,00	966.966,77 2.168.808,67 946.641,55 600.198,53 132,00
TOTAL	797.882,30	598.088,38	418.657,63	1.115.940,99	1.385.497,39	2.681.776,90	5.480.091,56	5.425.922,11	5.666.441,70	4.540.941,52
Construção e Reformas			105.335,77	694.172,58	1.812.714,20 289.147,02	4.747.680,53 72.286,70 1.182.072,41	692.496,45		24.146,57	91.186,60
TOTAL			105.335,77	694.172,58	2.101.861,22	6.002.039,64	692.496,45	183.999,46	81.732,36	91.186,60
Material Permanente	1.440.044,28 48.877,57	1.705.618,16 64.447,80	1.450.665,43 12.361,30	68.396,80 26.847,40 49.500,00	154.564,93 26.419,00	706.251,02 9.408,60 178.045,65 8.197,00	56.563,80 61.090,25 38.687,50		105.320,00 4.400,00 76.504,70	40.070,00
TOTAL	1.488.921,85	1.770.065,96	1.463.026,73	144.744,20	180.983,93	901.902,27	156.341,55	180.512,00	186.224,70	40.070,00
Material de Consumo	50.313,93 386.874,48	191.793,46 70.693,15 326.406,05 752,80	69.845,65 78.819,05 322.033,91 32,91	201.049,98 63.771,76 194.081,88	271.425,99 994.015,93 352.415,70	52.614,26 13.955,80 20.267,40 399.723,82 3.131,45	145.824,77 769.942,40 87.015,67 361.321,60	599.693,00 545.336,10 34.614,58	138.385,33 24.124,55 422.427,00	469.609,91 1.878.521,97
TOTAL	537.188,41	589.645,46	670.731,52	458.903,62	1.617.857,62	1.689.692,73	1.364.104,44	1.179.643,68	584.936,88	2.368.121,76
TOTAL	9.023.911,68	12.678.131,58	12.694.918,84	13.864.196,94	14.490.561,91	23.761.659,99	22.795.060,85	21.811.369,14	24.956.053,81	27.750.037,72

obrigação do Poder Público de financiá-la é um direito, tratado aqui como um uma questão de cidadania, e não como problema econômico.



A primeira diretriz básica para o financiamento da Educação é a vinculação constitucional de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino, adotada pela primeira vez pela Constituição de 1934, e, consolidada pela Constituição de 1988. A vinculação de recursos impõe-se não só pela prioridade conferida à Educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Somente a garantia de recursos e seu fluxo regular permitem o planejamento educacional.

A gestão de recursos da educação se fará por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas. O fundo contábil permite que a vinculação seja efetiva, sendo a base do planejamento, e não se reduza a um jogo de justificativas para efeito de prestação de contas. Além disso, permite um controle social mais eficaz e evita a aplicação excessiva de recursos nas atividades-meio e as injunções de natureza política.

Cumpra consolidar e aperfeiçoar a *equidade*. Para tanto, é importante o conceito operacional de *valor mínimo gasto por aluno, por ano*. A equidade refere-se não só aos sistemas, mas aos alunos em cada escola. Assim, de nada adianta receber dos fundos educacionais um valor por aluno e praticar gastos que privilegiem algumas escolas em detrimento das escolas dos bairros pobres. A LDB preceitua que aos Municípios cabe exercer a função redistributiva com relação a suas escolas

O Setor de Educação deve ser considerado estrategicamente prioritário para um projeto nacional de desenvolvimento que favoreça a superação das desigualdades na distribuição de renda e a erradicação da pobreza. Para tanto se instituirá como um dos alicerces da rede de proteção social às crianças e aos adolescentes, construindo reais possibilidades de acesso e permanência na escola, no combate a reprovação e à evasão escolar, envolvendo as famílias e as comunidades locais num projeto educacional que favoreça a superação das situações de risco. Não é de sua competência atender as demandas sócio-econômicas e de assistência à saúde mas é seu dever se articular com os demais setores em ações articuladas de modo intersectorial.

Para que seja possível o planejamento educacional, é *importante implantar sistemas de informação*, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação. Desta maneira, poder-se-á consolidar *um sistema de avaliação* - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas como objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC.

Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano.



Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância a *transparência*. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à Educação Básica.

8. 3. OBJETIVOS E METAS

Financiamento

01- Garantir, entre as metas dos planos plurianuais vigentes nos próximos dez anos, a previsão do suporte financeiro às metas constantes deste Plano Municipal de Educação.

02- Empreender, em 3 anos, estudos para definir o custo-aluno-qualidade da rede municipal de educação e nele se basear para a alocação de recursos na busca da igualdade de condições em toda a rede escolar própria.

03 Criar um grupo de estudo, em 3 anos, para avaliar as possibilidades legislativas e fiscais para a criação de um Fundo Municipal de Educação (Fundo Especial), em consonância com as diretrizes das Leis 9. 394/96 (LDB) e 10.172/01 (PNE).

Gestão

01- O Município deve buscar pactuar com o Estado e a União, bases para o regime de colaboração, que deve ocorrer também mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais;

02- Realizar Conferência Municipal de Educação, no prazo de 6 anos, e/ou no ano de elaboração do PPA e/ou conforme diretriz nacional, e/ou quando da revisão deste Plano Municipal de Educação, sempre fora de ano eleitoral;

03- Reestruturar o Conselho Municipal de Educação, com representação paritária, ampliando duas representações para o governo e duas para a sociedade civil entre as instituições que trabalham com criança e adolescente, atribuindo-lhe caráter mobilizador, deliberativo, consultivo e fiscalizador das ações e financiamentos próprios da educação municipal.



04- Garantir capacitação técnica aos membros dos Conselhos Municipal de Educação, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, a cada nova composição;

05- Reestruturar os Conselhos Escolares, de modo a garantir representação paritária e atribuindo-lhes caráter mobilizador, consultivo, deliberativo e fiscalizador das ações das escolas municipais, garantindo capacitação técnica dos conselheiros escolares a cada nova composição;

06- Realizar, em 3 anos, uma avaliação pública da qualidade das escolas da rede municipal de educação, envolvendo a comunidade escolar e local, de modo a produzir uma mobilização pública em torno da qualidade educacional da cidade, bem como de criar um clima favorável à reestruturação dos Conselhos Escolares.

07- Assegurar a eleição direta dos diretores das unidades escolares, a cada dois anos, com direito a recondução.

08 - Criar em 3 anos, um setor de informação capaz de construir bancos de dados sobre as ações educacionais desenvolvidas no Município, com permanente aprimoramento da base, dos processos de coleta e de armazenamento de dados, com chefia própria e recursos humanos qualificados, selecionados por concurso público.

09- Informatizar, em 6 anos, a gerência central, com o objetivo de conectá-la em rede com suas escolas e com o MEC.

10 - Elaborar, em 3 anos, uma Política de Recursos Humanos para os servidores do setor de educação, que seja contemplado no Plano de Carreira, e o monitoramento das condições de saúde, em parceria com o Programa de Saúde do Trabalhador do município.

11- Realizar concurso público, para criar e prover os cargos que se fizerem necessários no sistema municipal de ensino.

12- Cumprir e reavaliar o Plano de Carreira e Estatuto para o magistério municipal, em 3 anos, com a participação dos profissionais de educação;

13- Assegurar que, em 6 anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente, com cursos de especialização;

14- Garantir o funcionamento dos Programas de Acompanhamento de Educandos em Situação de Risco, com equipe multidisciplinar e em articulação com os Setores de Assistência Social e Saúde, com o Conselho Tutelar, com o Juizado da Infância e Juventude e outros setores afins, e com monitoramento estatístico dos casos atendidos;

15- Elaborar, em 3 anos, Plano Curricular para a Rede Municipal de Ensino, com a participação das comunidades escolares e da sociedade;



- 16- Atualizar, no prazo de três anos, o Regimento Interno das Unidades Escolares Municipais, com a participação das comunidades escolares e da sociedade;
- 17- Garantir transparência e lisura na utilização das verbas e recursos destinadas a educação;
- 18 - Estimular e apoiar a organização estudantil, inclusive grêmios estudantis;
- 19 - Promover a melhoria e a qualificação do processo pedagógico através da garantia da formação continuada em serviço, para os profissionais da educação;
- 20 - Privilegiar a biblioteca como local de extrema importância para a construção da leitura e da escrita dos alunos;
- 21 - Que a conferência garanta a não entrada de OS e OSCIP e sim concurso público;
- 22 - Cumpra-se a lei complementar nº 35 de 2006 do plano diretor, no seu título 3, seção 3, referente a política de educação e cultura, no prazo de 6 anos.



VIII - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. (PNE, 2001)

Os responsáveis diretos pela avaliação do Plano Municipal de Educação serão sempre a Câmara de Vereadores, a Secretaria Municipal de Educação e, num papel de destaque, o Conselho Municipal de Educação que, juntamente com a Sociedade Civil Organizada, deverá criar mecanismos de acompanhamento e instrumentos de avaliação. O Poder Judiciário também desempenhará papel essencial.

É fundamental que o Conselho Municipal de Educação crie mecanismos próprios, como uma Comissão de Acompanhamento, por exemplo, para conduzir de forma permanente e sistematizada o acompanhamento e avaliação da implementação das metas aprovadas. Deve avaliar aspectos quantitativos, controlando estatisticamente o atendimento das metas, e aspectos qualitativos, avaliando as estratégias de execução das ações.

Os instrumentos de avaliação instituídos oficialmente como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Prova Brasil (avaliação realizada a cada dois anos em determinadas turmas do Ensino Fundamental e Médio), o ENEM (Exame Nacional do Nível Médio), o Censo



Escolar, os dados do IBGE e do Setor de Informação, a ser criado dentro da Secretaria Municipal de Educação, serão importantes fontes de informações para avaliar o cumprimento das metas. Além dessas fontes oficiais, a Comissão poderá criar outras estratégias de coleta de informações.

Se uma meta não está sendo alcançada ou uma ação não está sendo implementada, será necessário estudar as causas do fracasso e redimensionar o PME. Mas isso deverá ser conduzido de forma pública, de modo a manter o PME como uma preocupação sempre viva na consciência da população e dos Executores e Legisladores.

É imprescindível, portanto, que o Conselho Municipal de Educação torne público o resultado desse acompanhamento, apresentando-o com regularidade à Sociedade, de preferência a cada dois anos, durante a Conferência Municipal de Educação.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA E SILVA, Maria do Pilar Lacerda (2005) *Financiamento da Educação no Mundo – Recorte: Brasil*. Painel apresentado no Encontro Internacional de Educação. Gravataí/ RS

ANDREOTTI, Azilde L. (2006) O Governo Vargas e o Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. In *Navegando na História da Educação Brasileira*. Faculdade de Educação. UNICAMP <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. 6.ed.- Petrópolis, Vozes, 2009.

BRANCO, A. L. C.; TUTTMAN, M. T.; & GUIMARÃES, N. S. Uma Contribuição para a Abordagem Participativa em Programas/Projetos de Extensão: a Parceria entre a UNIRIO e o Município de Queimados, RJ. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

BRASIL (1964) *Lei 4.320, de 17 de março de 1964*. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para Elaboração e Controle dos Orçamentos e Balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. (Estabelece os *Fundos Especiais*, para receitas vinculadas à realização de determinados objetivos). Brasília. D.F.

BRASIL. (1968) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998 – 62 p.

BRASIL. (1988) Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Diários Oficiais da União, 1998.



BRASIL. (1990) Lei 8.080, de 19 de Setembro de 1990. Cria o Sistema Único de Saúde. Brasília. D.F.

BRASIL. (1994) *Lei 8.913, de 12 de Julho de 1994.* Dispõe sobre a descentralização de merenda escolar.

BRASIL (1996a) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Lei 9394 de 20 de dezembro de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. (1996b) *Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF. Brasília. D.F.

BRASIL. (1996c) *Emenda Constitucional nº 14.* Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (FUNDEF). Brasília. D.F.

BRASIL. (1998a) *Medida Provisória 1.784, de 14 de dezembro de 1998.* Dispõe sobre os Recursos Financeiros Destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar do Ministério da Educação, Institui o Programa Dinheiro Direto nas Escolas e dá Outras Providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL, (1998b) Ministério da Educação. SEB. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes I, II, e III).* Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL (1999) Ministério da Educação. SEB. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil,* Brasília: MEC, SEB, 1999.

BRASIL (2001a) *Plano Nacional de Educação.* Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. (2001b) Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/* Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001

BRASIL. (2001c) *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.* Brasília, DF. Disponível em: <<http://senado.gov.br.htm>>

BRASIL. (2001d) *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro.* Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, José Rafael Miranda: MEC, SEESP, 300p. 2001

BRASIL (2002a) Ministério da Educação. SEB. *Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino- Um estudo de caso, 2002 .* Brasília: MEC, SEB, 2002.

BRASIL,(2002b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (volumes 1 e 2).* Brasília: MEC, SEB, 2002.

BRASIL. (2002c) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96.* Apresentação de: CURY, Carlos Roberto Jamil. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



BRASIL. (2002d) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. (2004a) *FUNDEF: Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, (2004b) *Educação Infantil no Brasil: Legislação, matrículas, financiamento e desafios*. Brasília: 2004.

BRASIL, (2004c) *UNDIME 2002/2004*. Construindo uma escola democrática, celeiro de cidadania e de solidariedade.

BRASIL (2006a) Ministério da Educação. SEB. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL (2006b) Ministério da Educação. SEB. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. (2007) *Lei 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras Providências. Brasília. D.F.

BRASIL (2008a) Ministério da Educação. SEB. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. (Parâmetros Básicos e Encarte)*, Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL (2008b) Ministério da Educação. SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2)*. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. (2008c) Secretaria de Educação Especial. *Políticas nacionais de educação na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP, 2008

BRASIL. (2008d) *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.senado.gov.br.htm>>

CARNEIRO, Moaci Alves. (2004) *LDB fácil: leitura crítica compreensiva artigo a artigo*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Laerte Ramos de. (1978) *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Rosita Edler. (1997) *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. – 142 p.

CAVALCANTI, Marcos. (2009) *Conhecimentos e desigualdades*. In: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Disponível em: http://www.iets.org.br/biblioteca/Conhecimento_e_desigualdade.pdf. Acessado em: 08/08/2009.

CAVALCANTI, Roberto Rocha. (2005) In: Dirigida. 31/03/2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml>

CLARK, Jorge Uilson (2006) A Primeira República, as Escolas Graduadas e o Ideário do Iluminismo Republicano: 1889-1930. In Navegando na História da



Educação Brasileira. Faculdade de Educação. UNICAMP
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE (1998) Parecer nº 15. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2002) *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIES, Nicholas. (2004) *Legislação Educacional Federal Básica*. São Paulo: Cortez, 2004.

DAVIES, Nicholas. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Niterói: Edição do Autor, 2007.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 16ª edição. Campinas: Papyrus, 1997.

DOWBOR, Landislau. Educação e Apropriação da Realidade Local. In: *Estudos Avançados*. 21 (60), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a06v2160.pdf>. acessado em: 08/08/2009.

EDUCACENSO, *Dados do Censo Escolar*, Disponível on-line: <http://www.educacenso.inep.gov.br/>, consulta em 15 de julho de 2009.

EDUDATABRASIL, *Sistemas de Estatísticas Educacionais*, Disponível on-line: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>, consulta em 08 de agosto de 2009.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa. (2008) Lei nº 5.332, de novembro de 2008. Dispõe sobre as Transferências de Receita aos Municípios que Constituírem o Plano Municipal de Educação.

FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti (org). *Os fazeres na Educação Infantil*. 11ed.rev e ampl. São Paulo, Cortez: 2009

FRANCO JR., Hilário.(2001) *A Idade Média. O Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRARE, Irineu Rodrigues (2006) *Estrutura e Cultura na Mudança das Instituições: um estudo sobre a complexidade do processo de desenvolvimento institucional – o caso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas./Dissertação de Mestrado em Administração Pública.

FRIDMAN, Faria. (2008) Freguesias do Rio de Janeiro no Final do Século XVIII. In: *Anais do II Encontro Internacional de História Colonial*. Revista de Humanidades, UFRN, Caicó, v. 9, n. 24, set/out, 2008. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais.

IBAÑEZ, Antônio Ruiz. (2005) In: Folha Dirigida. 31/03/2005. Disponível em:



<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml>

IBAÑEZ, ANTONIO. *Escola Cidadã e de Qualidade. Humanidades*, Brasília: n. 43, p. 12-18.

IBGE. (2009) Dados Demográficos, Disponível on-line: <http://www.ibge.gov.br>, consulta em 08 de setembro de 2009.

IMPÉRIO DO BRASIL (1827) *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Dispõe sobre o Funcionamento da educação no Brasil.

LACERDA, Maria Cristina. (2009) Discurso de abertura dos Seminários de Estratégias para os Ceteps. Fragmentos disponíveis em: http://www.faetec.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=160:seminario-se-inicia-com-definicao-de-estrategias-para-os-cetepas&catid=12:noticias&Itemid=20. acessado em 10/08/2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos, (2005) *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, Malabares Comunicação e Eventos, Salvador Ba, 2005, 2ª edição.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. (2005) *Educação especial no Brasil: história e política públicas/Marcos José Silveira Mazzotta – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB. (2004) *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília: MEC, SEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB. (2005) *Documento Norteador para a Elaboração de Plano Municipal de Educação-PME/Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB. (2006) *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Pró-Conselho*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB. (2007) *Relatório Preliminar do Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (Sicme)* in http://pradime.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=65

MITLER, Peter. (2003) *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre. RS: Artmed,2003

MONLEVADE, João & ARAÚJO, Luiz (2006) *O Financiamento da Educação e os Municípios*. In *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Pró-Conselho*. Brasília. Ministério da Educação.

NASCIMENTO, Maria I. Moura (2006) *O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional*. In *Navegando na História da Educação Brasileira*. Faculdade de Educação. UNICAMP <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>



NUNES, Jorge. (1992) *Criação de Municípios no Novo Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1992. (Coleção Tiradentes)

OEI. *Um breve histórico da evolução do Ensino Fundamental no Brasil*, Disponível on-line: <http://www.oei.org.br/>, consulta em 08 de julho de 2009.

PAIVA, Vanilda (1990) *Um Século de Educação Republicana*. Campinas: Revista Pro-Posições: Cortez Editora/Unicamp. Nº2/julho/1990.

PERES, G. *Queimados uma História da Cidade*. São João de Meriti: IPAHB, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRIMO, Jaíra de Magalhães Rubez. *Queimados, Quem Sou Eu: manual de procedimentos para levantamento genealógico do Município de Queimados*. Rio de Janeiro: Unirio, 1996.

QUEIMADOS. (1993) *Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto*.

QUEIMADOS (1995) *Lei 169, de 17 de fevereiro de 1995*. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados.

QUEIMADOS (1995) "Geografia do Município". Queimados: SEMECD, 1995. Mimeo.

QUEIMADOS. (1995) "Queimados Histórico". Queimados: SEMECD. [s.d.]. Mimeo.

QUEIMADOS. (1995) *Lei 177, de 30 de maio de 1995*. Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Queimados – COMAE, e dá outras providências.

QUEIMADOS. (1997) *Lei 251, de 25 de junho de 1997*. Cria o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF.

QUEIMADOS. (1997) *Lei 252, de 25 de Junho de 1997*. Cria o Conselho Municipal de Educação do Município de Queimados e dá outras Providências/CME.

QUEIMADOS. (1998) Atos do Conselho Municipal de Educação, de 13.11.1998. *Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação*.

QUEIMADOS. (1999) *Lei 411, de 29 de setembro de 1999*. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras Providências.

QUEIMADOS. (1999) *Lei 434, de 16 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Alimentação Escolar do Município de Queimados, criado pela Lei 197/77, e dá outras providências.



QUEIROZ, C. M. de; ALVES, L. A. ; SILVA R. R. da; SILVA, K. N. da; MODESTO, R. V. *Evolução do ensino médio no Brasil.* <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br>> Acesso em 20 de outubro de 2009.

RIO DE JANEIRO, *Tese Guia do Estado*, documento norteador das discussões sobre a construção do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, nos fóruns regionais e no II COED, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 2003.

SECO, Ana Paula & DO AMARAL, Tânia Conceição Iglesias (2006) Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira In *Navegando na História da Educação Brasileira.* Faculdade de Educação/UNICAMP <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade Estilhaçada. Restruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense.* Mesquita: Entorno, 2007.

Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, (2008), *Estudos socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro.* Queimados. Rio de Janeiro:TCE-RJ

UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: CORDE, 1994.