

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA: UM OLHAR
PARA A QUESTÃO DAS CRIANÇAS REFUGIADAS EM NOVA
IGUAÇU**

TAMARA CABRAL DA HORA

2023



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA: UM OLHAR
PARA A QUESTÃO DAS CRIANÇAS REFUGIADAS EM NOVA
IGUAÇU**

TAMARA CABRAL DA HORA

Sob a Orientação da Professora
Flávia Miller Naethe Motta

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H811p Hora, Tamara Cabral da , 1993-
Políticas públicas educacionais na infância: um
olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova
Iguaçu / Tamara Cabral da Hora. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2023.
134 f.: il.

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Infâncias.
3. Crianças Refugiadas. 4. Baixada Fluminense. 5.
Warao. I. Motta, Flávia Miller Naethe , 1963-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 111 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.006868/2023-41

Seropédica-RJ, 08 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TAMARA CABRAL DA HORA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/01/2023

Membros da banca:

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 08/02/2023 19:06)

ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 08/02/2023 16:24)

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1717735

(Assinado digitalmente em 08/02/2023 18:42)

KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 068.773.097-07

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **111**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **08/02/2023** e o código de verificação: **25103b2d3c**

À todas as crianças migrantes e vivenciando a experiência do refúgio, longe de seus países, suas raízes, suas famílias, seus lares e que seguem rumo ao novo e desconhecido em busca de paz, mesmo com as incertezas do futuro, desejo que seus caminhos sejam ressignificados.

RESUMO

HORA, Tamara Cabral da. **Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu**, 2023. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

O presente trabalho busca compreender as políticas educacionais voltadas às crianças que vivenciam a experiência do refúgio, que em vários aspectos, trata-se de um campo ainda a ser aprofundado. A pesquisa se volta à compreensão da oferta dos direitos educacionais, garantidos a partir de legislações em âmbito nacional, assim como às políticas públicas municipais de acolhimento nas redes públicas de ensino no município de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. Chegamos a este campo através de um mapeamento das instituições nos municípios que compõem a Baixada, a fim de encontrar nossos sujeitos, através de contato direto com as Secretarias Municipais de Educação. Para tal, além da análise dos aspectos legais, utilizamos a conversa, como opção metodológica, com as equipes pedagógicas e os docentes da unidade que atendem as crianças, assim como a equipe da Secretaria Municipal de Educação do município. Os conceitos teóricos se apoiam nos pressupostos de Mikhail Bakhtin (2003, 2014, 2017) que revela o “não alibi do existir”, afirmando assim a atitude responsiva, e Freire (1987, 1996) que aponta o processo do “ser mais” que deve se concretizar na comunhão e na solidariedade dos existires. Perpassa este estudo os conceitos de crianças e infâncias fundamentados nos estudos da infância (ARIÉS, 1986; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011 e LOPES, 2006, 2008, 2018). E dialoga ainda com os conceitos de Rua (1997) e Mainardes (2006) na compreensão das políticas públicas, sua natureza e suas relações. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa na qual buscou-se evidências em dados verbais e visuais para a compreensão dos eventos. Diante do que foi observado neste estudo, percebe-se que embora com toda a legislação vigente, ainda existem lacunas para a efetivação do acesso e permanência dos sujeitos no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Infâncias; Crianças refugiadas; Políticas Públicas; Baixada Fluminense

ABSTRACT

HORA, Tamara Cabral da. **Educational public policies in childhood: a look at the issue of refugee children in Nova Iguaçu**, 2023. 134p Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

This paper seeks to understand the educational policies aimed at children who live the refuge experience, which in many aspects, is a field still to be deepened. The research is focused on the understanding of the offer of educational rights, guaranteed by legislation at the national level, as well as the municipal public policies of shelter in the public school system in the city of Nova Iguaçu in Baixada Fluminense. We arrived at this field through a mapping of the institutions in the municipalities that make up the Baixada, in order to find our subjects, through direct contact with the Municipal Education Departments. To this end, in addition to the analysis of the legal aspects, we used the conversation, as a methodological option, with the pedagogical teams and the teachers of the units that attend the children, as well as the staff of the Municipal Secretary of Education of the municipality. The theoretical concepts are based on the assumptions of Mikhail Bakhtin (2003, 2014, 2017) who reveals the "no alibi of existence", thus affirming the responsive attitude, and Freire (1987, 1996) who points out the process of "being more" that should be realized in the communion and solidarity of existents. The concepts of children and childhood based on childhood studies (ARIÉS, 1986; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011 and LOPES, 2006, 2008, 2018) permeate this study. It also dialogues with the concepts of Rua (1997) and Mainardes (2006) in the understanding of public policies, their nature and relationships. The present research has a qualitative approach in which evidence was sought in verbal and visual data for the understanding of the events. In view of what was observed in this study despite all the legislation, there are still gaps for the effective access and permanence of the subjects in the Brazilian educational system.

Keywords: Childhoods; Refugee Children; Public Policies; Baixada Fluminense

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (GRÁFICOS)

Gráfico 1: Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2020.....	39
Gráfico 2: Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil- 2020.....	40
Gráfico 3: Distribuição relativa dos processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, segundo tipo de decisão, Brasil - 2020.....	42
Gráfico 4: Registros no PROGRES.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2020.....	38
Tabela 2: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil - 2020.....	40
Tabela 3: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, segundo tipo de decisão, Brasil - 2020.....	41
Tabela 4: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil – 2020.....	43
Tabela 5: Número de refugiados reconhecidos, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2020.....	43
Tabela 6: Dados compilados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Nova Iguaçu-RJ.....	69
Tabela 7: Desagregação Sexo/Idade.....	71
Tabela 8: Número de Faltas/Presenças.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de espanhol.....	78
Figura 2: Registro A.....	83
Figura 3: Registro B.....	83
Figura 4: Registro C.....	84
Figura 5: Registro D.....	84
Figura 6: Registro E.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: AS POLÍTICAS PARA OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS.....	21
1.1 Estudos da Infância.....	24
1.2 Refúgio: Legislações e Dados.....	35
1.3 O que são Políticas Públicas?.....	44
1.4 A Invisibilidade das Crianças Refugiadas no Cenário Legislativo Educacional.....	47
1.5 O Cenário Legislativo Educacional e Municipal: Nova Iguaçu	57
CAPÍTULO 2: RELATOS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS REFUGIADAS EM NOVA IGUAÇU.....	69
CAPÍTULO 3: OS PRÍNCIPIOS LEGAIS OBSERVADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	87
CONSIDERAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	103
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Mas, como não há homens-mulheres sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mulheres-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (grifo nosso).

Paulo Freire, 1987.

Estamos vivenciando tempos difíceis atravessados por incertezas e desafios em âmbito planetário e nacional. No ano de 2020 fomos surpreendidos pela crise provocada pelo COVID-19, caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde no mês de março do mesmo ano. Esse cenário levou desafios às autoridades que precisaram adotar dispositivos emergenciais de controle com o objetivo de resguardar a vida da população. O que seriam apenas 15 dias de suspensão das atividades presenciais, das escolas e de outras esferas, se estendeu por longo tempo, afetando diferentes dimensões da vida humana.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondente ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p.29).

Acrescentamos também a este apontamento: de educar, de aprender, de compartilhar ensinamentos. Foram necessárias formas de reinventar a escola, de desconstruir uma perspectiva pautada em um formato padronizado, foi necessário buscar e conhecer novas práticas educativas para os profissionais de educação, e como estes, atravessaram esse embate. Nos questionamos também sobre como estabelecer um diálogo que buscasse uma educação democrática trazendo para o debate grupos sociais subalternizados e inferiorizados no atual contexto, mas que apesar disso, movem-se.

A modernidade se instaura quando o conflito se torna cotidiano e se dissemina, sobretudo sob a forma de conflito cultural, de disputa entre valores sociais, de permanente proposição da necessidade de optar entre isto e aquilo, entre o novo e o fugaz, de um lado, e o costumeiro e tradicional, de outro (MARTINS, 2011, p.20).

Creemos que as teses e dissertações publicadas nesse período, inevitavelmente são marcadas pelas dores das perdas, das ausências, da falta de políticas que assegurassem o bem-estar da população, pelo negacionismo e pela violência. Mas, o tempo não volta, e cabe a nós,

nos resignificarmos sempre que necessário para que possamos olhar de dentro para fora e enxergar o novo. Esse processo de resignificação implica que possamos compreender “o que” e “o como” se projetam no agora. Relembrando o trecho da poesia de Carlos Drummond de Andrade que diz: “O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente.”¹ Isto nos impõe que a responsabilidade de ocupar nosso lugar e tempo no espaço é inteiramente nossa. Nesse sentido, Bakhtin afirma que não temos álibi na existência, o ser na vida significa o agir:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como também real (...) E tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve se um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real (2017, p. 99-101).

Paulo Freire (1987, p.47) orienta que devemos nos identificar como seres que caminham para frente, e que olhar para trás não deve nos remeter a uma sensação nostálgica de querer regressar, mas sim, “um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro”. O educador e filósofo também relaciona a ideia de “ser inacabado” com a de “ser mais”, ou seja, o indivíduo deve reconhecer-se como um ser em construção como condição de possibilidade ética. Cada indivíduo detém historicamente a oportunidade de possuir o conhecimento de sua incompletude e querer vir a ser mais, desamarrando-se de condições impostas pelos sistemas. Freire elucida ainda que o processo ético da busca do ser mais, deve acontecer de forma comunitária, ou seja, “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 48).

Diante da atual conjuntura política e social que vivenciamos² entre os anos de 2016 (após o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff) e 2022 (Último ano do presidente Jair Bolsonaro), constatamos um desmonte nas políticas sociais de toda ordem e ainda, especialmente, nas políticas externas que alteraram as relações diplomáticas com os países andinos, trazendo dificuldades no processo migratório. A Venezuela, país da América do Sul

¹ Drummond de Andrade, Carlos. Mãos Dadas. In <https://centroloyola.com.br/maos-dadas-carlos-drummond-de-andrade.html> Acesso em 28/08/2021.

² A defesa desta dissertação ocorre num momento no qual esperar voltou a ser verbo conjugado por aqueles que acreditam num país mais inclusivo e voltado aos menos privilegiados. A eleição garantiu o retorno à presidência do Presidente Lula, candidato do Partido dos Trabalhadores que assumirá seu terceiro mandato.

que faz fronteira com o Brasil e origem dos sujeitos desta pesquisa, segundo o ACNUR³ (2018) teve a saída de mais de 4,5 milhões de pessoas desde 2014, acarretando uma das maiores crises de deslocamento forçado no mundo. A crise que ainda acontece na Venezuela é complexa, de cunho político, moral e humanitário, desta maneira, o país não apresenta condições para que sua população se sinta segura e confortável com o atual cenário.

É difícil determinar uma data para o início da crise, já que ela é a soma de diversos fatores que se estabelecem lentamente. Mas ela começa a dar sinais de existência na época da morte de Hugo Chávez, no início de 2013. Nessa época começa a ficar evidente o esgotamento do modelo econômico adotado no país. Do ponto de vista político, a oposição ganha força e por pouco não derrota Nicolas Maduro nas eleições apertadas de abril daquele ano.⁴

A violação dos direitos humanos, perseguições e conflitos ao promover a saída das pessoas de seu país de origem, provocam uma demanda de acolhimento permanente no país de destino. Esses sujeitos inicialmente tornam-se solicitantes de refúgio e, em seguida, refugiados. Essa categoria é enquadrada por legislação e política pública específicas, sendo o seu objetivo principal proporcionar proteção.

Evidentemente, diante do contexto contemporâneo, fazem-se cada vez mais necessárias reflexões acerca da Educação, área ampla que contempla inúmeras facetas. Maria Malta Campos (2009) ao indagar “Para que serve a pesquisa em Educação?” nos responde abordando Rayou (2002) que sugere que ao invés de nos questionarmos para que serve, busquemos “indagar a respeito da circulação de conhecimentos e opiniões entre pesquisadores e sociedade abordando dialeticamente as relações entre conhecimento especializado e conhecimento comum” (RAYOU, 2002 *apud* CAMPOS, 2009, p.273). Nesse sentido, compreendemos a importância de aproximar a academia aos contextos contemporâneos que emergem das experiências dos sujeitos das camadas populares, sobretudo na educação e nos cotidianos escolares.

Na tentativa de compreender a realidade dos deslocamentos infantis, esta pesquisa se encaixa no escopo de uma pesquisa institucional, em andamento, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Diferenças – GEPELID⁵ denominada “A EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA: CRIANÇAS REFUGIADAS OU SOLICITANTES DE REFÚGIO NA

³ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.

⁴ G1: Venezuela: Veja Perguntas e Respostas para Entender a Crise. In: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/venezuela-veja-perguntas-e-respostas-para-entender-crise.html> Acesso em: 02/11/22.

⁵ Espelho do grupo de pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1450794168236033

BAIXADA FLUMINENSE/RJ”. Pesquisa iniciada com o Estágio Pós-Doutoral da Professora Doutora Flávia Miller Naethe Motta em 2019, que teve início com a proposta de compreender os enunciados infantis sobre a experiência de saída de seus países de origem, identificando de que maneira as crianças apresentavam a forma como vivem no Brasil e analisando, através da cultura de pares, como as crianças (re)construíam suas identidades (ou incorporavam novos elementos culturais e linguísticos às suas subjetividades) num país estrangeiro. A pesquisa institucional que trata desta problemática de forma mais ampla, busca ouvir as crianças refugiadas, e afirmá-las em suas concretudes, reconhecendo-as como legítimas no jogo das enunciações, já que:

A pesquisa com crianças, a partir dessa perspectiva, pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno, pois que pode romper com a premissa de um sujeito coletivo constituído numa cultura singular. Se a cultura não é instância rígida e homogênea, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados a partir de uma lógica adultocêntrica (MOTTA; FRANGELLA, 2013, p. 188).

A presente dissertação de mestrado, que está entrelaçada com a pesquisa institucional citada acima, sendo os seus entrelaces: os sujeitos e o campo, possui como objetivo geral: Compreender as políticas públicas municipais de atendimento às crianças refugiadas que frequentam as redes de ensino em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense.

Assim, para a concretização desse objetivo, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Listar as políticas educativas em âmbito nacional e municipal voltadas a essa população.
- Buscar interlocuções com as equipes de atendimento, pedagógica e os (as) docentes envolvidos com o grupo a fim de analisar na prática a inserção das políticas.

Pretendia-se inicialmente compreender se o fenômeno do deslocamento de crianças refugiadas refletia-se na elaboração de políticas, projetos ou ações municipais no campo educacional em municípios da Baixada Fluminense⁶. A proposta era buscar informações sobre os 13 municípios que a compõem. A fim de possibilitar o início da compreensão desse fenômeno, em um primeiro momento realizou-se contato com as Secretarias Municipais de Educação, via e-mail, em busca de informações quantitativas relativas ao atendimento

⁶ Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu e Paracambi.

educacional de crianças refugiadas ou solicitantes de refúgios durante o período de julho e agosto de 2020.

Mas *os imponderáveis da vida real*, como já havia apontado Malinowski (1978, p.33-34) redefiniram os rumos da pesquisa que teve o seu foco somente em Nova Iguaçu, município que respondeu positivamente aos nossos contatos e disponibilizou informações e meios para que pudéssemos chegar até os sujeitos dessa pesquisa: crianças em situação de refúgio com suas famílias vindas da Venezuela e pertencentes ao grupo indígena Warao.

Posteriormente, diante do contexto de distanciamento social no início da pesquisa, novos caminhos foram adotados a fim de possibilitar o contato com os nossos sujeitos: encontros em plataformas virtuais, conversas via WhatsApp e ligações telefônicas. Ao fazer pesquisa em educação em tempos pandêmicos, não sabíamos ainda o que esse contexto significaria em nossa produção final, porém, naquele exato momento, não podíamos desconsiderar seus impactos. As equipes pedagógicas, os docentes e as equipes das Secretarias Municipais de Educação participaram após preencherem o TCLE⁷ – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, em formato online.

Apoiada primordialmente nos estudos de Rua (1997) e Mainardes (2006) busquei conceituar políticas públicas, assim como suas abordagens principais, de modo a apresentar questões voltadas às suas análises. O município de Nova Iguaçu foi apresentado em suas especificidades educacionais, bem como em suas políticas municipais. Analisamos como o município tratava do atendimento às crianças refugiadas em suas políticas e práticas. Para tal, buscamos interlucções dialógicas com as equipes envolvidas diratemanete com o grupo.

De modo a cumprir o proposto, a metodologia utilizada foi a conversa compreendida como opção metodológica (LOPES, 2018), de forma remota durante o período pandêmico e diretamente e individual com o retorno das aulas presenciais. Apoiei-me ainda no círculo de Bahktin que se refere ao diálogo como uma cadeia conectiva que constitui uma teia repleta de atravessamentos. Nas palavras do autor:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento

⁷ Apêndice nº I

do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (2017, p. 79)

Se os enunciados nos interessam, isso se aplica aos documentos para Bakhtin:

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante (...) este ser que é inesgotável e que não pode ser forçado ou tolhido, não apresenta nenhuma garantia de exatidão, porque esse sujeito é livre. O objeto real, é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo por outros meios (2003, p. 319).

Bakhtin defende a diversidade de vozes que compõem os enunciados dos sujeitos, e aponta que “Dostoievski não pensava através de ideias, mas de pontos de vista, de consciências, de vozes (...) duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem e cada ideia representa o homem todo” (BAKHTIN, 2015, p.105 *apud* LOPES, 2018, p.91). O autor também defende assim como a heterogeneidade, a multiplicidade de sentidos que se contemplam na própria interação social, e que são intrínsecas ao ato de viver. Para isto, trata dos conceitos de dialogismo e polifonia, sendo o primeiro, a compreensão da linguagem como processo dialógico e o segundo, o momento em que as vozes se encontram. Gonçalves ao analisar a obra de Bakhtin/Voloshinov (2010), afirma que:

A palavra orienta-se em função do interlocutor, e por esse motivo não pertence totalmente ao falante, pois sua materialização é dirigida a alguém. Os sujeitos da enunciação estão inseridos em um ambiente de inter-relação social dentro de um determinado contexto, e é esse contexto que vai definir a situação enunciativa (2014, p. 81).

É fundamental compreender o conceito de dialogismo para entendermos como se permeia a concepção de linguagem para Bakhtin, no entanto, compreender o que é o discurso para o autor se faz necessário, já que ambos estão interligados. O discurso seria então:

A língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

A língua é constituída nas relações sociais, com as interações verbais realizada por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1986, p. 123). Com isto, o discurso não é individual, já que ele se constrói, entre pelo menos, dois interlocutores, que são seres sociais, entrando aqui o dialogismo, entendido como a condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p.2).

O dialogismo para Bakhtin não está ligado à ideia de um diálogo face a face entre os seus interlocutores, mas sim entre os seus discursos, já que, segundo Fiorin “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p. 166). O autor acrescenta que por isso “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (FIORIN, 2006, p. 170).

Colocar em diálogo a legislação voltada para crianças refugiadas e as práticas encontradas em Nova Iguaçu foi como pensamos em compreender o processo. Para a realização deste trabalho partimos da elaboração de um mapeamento das políticas educacionais voltadas para as crianças e infâncias desde a Constituição de 1988, mais especificamente aquelas que tratam do direito à diversidade e ao acolhimento, buscando identificar a existência dessa população nos dispositivos legais. Apresentamos também os conceitos de crianças e infâncias com os quais operamos e mais especificamente das crianças refugiadas, para isto Ariés (1986), Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Lopes (2006, 2008, 2018) foram nossas principais referências. Essa etapa foi importante, pois nos ajudou a compreender a análise das políticas e propostas a elas dirigidas.

Quando refletimos acerca da produção de uma epistemologia das ciências humanas baseada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, é necessário que o pesquisador compreenda o que é conhecer um objeto, e o que é conhecer um sujeito que é cognoscente. Souza e Albuquerque (2012) elucidam que para Bakhtin esta distinção é fundamental, pois permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades, nos seus próprios limites. Sendo assim, o pesquisador do campo das ciências humanas transita no terreno das produções de sentido entre o eu e o outro. A relação do eu com o outro, para Bakhtin (2017) possui como mediadora a experiência vivida no domínio da cultura e da história. O Eu então se constitui pelo seu momento histórico e pelas verdades que estabelece em relação ao seu ato responsivo.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

As questões que nos moveram foram:

- Quem são as crianças refugiadas que chegaram à Nova Iguaçu?

- Onde e como estariam no município que as acolheu?
- Quais suas especificidades enquanto sujeitos de direitos?
- Seus direitos à educação estão garantidos?
- O que os profissionais que atuam diretamente com essas crianças contam sobre as suas práticas com essa população?

Consideramos que nas Ciências Humanas é importante nos situarmos em um lugar exterior às questões tratadas para melhor mirá-las. Para Bakhtin esse é o movimento de exotopia. A exotopia é capaz de impulsionar o sujeito para que enxergue do lugar do outro o que está sendo visto. Etimologicamente, o prefixo *ex*, significa fora e *topos*, significa lugar. Em sua obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, Bakhtin (2017) discorre sobre a empatia como um objeto individual da visão de quem olha a partir de sua essência, e ao entrar em contato com o lugar exterior, cria-se um processo de objetivação, que está na busca de tentar compreender o que o outro vê. Para o autor, há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode completar. Ao aproximar os conceitos de dialogismo e polifonia, Bakhtin dirá que assim como minha visão necessita do outro para que eu me veja, minha palavra precisa do outro para se significar:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p.21).

Em relação ao tempo e espaço, buscamos compreender mais um conceito bakhtiniano, que é a cronotopia. Ao descrever cronotopo, que em seu sentido etimológico significa tempo e lugar, Bakhtin afirma que este é a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (2014, p. 211). Em outras palavras, os discursos vividos, assim como as experiências em lugares e tempos específicos criam condições para novas experiências desenvolvidas.

De uma forma geral podemos dizer que cronotopia é o encontro entre o espaço e o tempo, suas fusões, aproximações e distanciamentos, um cozer que nos lembra que o tempo é histórico e o espaço é geográfico, amalgamas fundamentais que tecem o fazer humano, seus discursos, suas linguagens e suas existências, não há essência humana fora dessas dimensões (LOPES; MELLO, 2016, p.262).

“O conceito de cronotopia nos lembra que tempos diferentes coexistem num mesmo espaço, assim como espaços diferentes coexistem num mesmo tempo” (LOPES; MELLO, 2016, p.263). Olhar com as lentes exotópico-cronotópicas bakhtinianas, é olhar para um sujeito situado em um lugar e tempo e que vivencia momentos irrepetíveis.

Compreender também a importância de não caracterizar a interação entre os sujeitos apenas como linguagem verbal se faz indispensável no processo da pesquisa. É necessário compreender essas interações “como um processo mais complexo em que os gestos, o movimento, o silêncio e todo um conjunto de linguagem extraverbal pode ser compreendida como uma enunciação” (LOPES, 2018, p. 103). O contexto extraverbal de uma enunciação irá apresentar um sentido apenas para quem ouve. Volochinov (2013) esclarece:

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: “Bem”. O outro não responde nada. Para nós outros, que não nos encontramos na casa na situação da conversação, todo esse enunciado é absolutamente incompreensível. A enunciação “Bem”, tomada isoladamente, é vazia de sentido. Não obstante, essa singular conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída. No momento da conversação, ambos os interlocutores olharam pela janela e viram que começava a nevar; os dois sabem que é mês de maio e que faz muito tempo que devia ter iniciado a primavera; finalmente, aos dois o inverno é um mal; ambos esperam a primavera e a queda da neve tão fora de época entristece aos dois. A enunciação se apoia diretamente em tudo isto; no visto conjuntamente (os flocos de neve pela janela); no sabido conjuntamente (é mês de maio), e no avaliado conjuntamente (o inverno atrasado, o desejo de que chegue a primavera); tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito. (p.78)

Uma situação extraverbal não é só uma causa externa da enunciação, mas sim, parte necessária de sua significação. Não buscamos aqui somente as palavras ditas, “mas também o não dito e as valorações sobre as quais se tecem os discursos” (LOPES, 2018, p. 105).

Pensando que as crianças em experiência de refúgio ou solicitantes de refúgio já estão vivenciando um papel de exclusão que as coloca às margens de políticas públicas, este trabalho para, além de mapear a situação escolar destas crianças, pretende contribuir para ampliar os conhecimentos acerca do tema, buscando uma compreensão sobre os processos de aprendizagem, socialização numa perspectiva inclusiva que as escolas deveriam oferecer. Além do propósito de se pensar uma dimensão pedagógica, buscamos com esta dissertação promover reflexões acerca do papel humanitário, ético das ações educacionais.

A dissertação está dividida da seguinte forma: O capítulo 1 trata das políticas para os direitos educacionais das crianças, dividindo-se em 5 subitens que apresentam inicialmente os estudos das infâncias em suas abordagens pré-sociológicas e sociológicas, seguidos da

legislação que rege a proteção da população refugiada, a conceituação de políticas públicas e mais especificamente aquelas voltadas para a proteção dos refugiados e suas crianças para, por fim, tratar das políticas públicas educativas em âmbito nacional e o Plano Municipal de Nova Iguaçu.

O capítulo 2 apresenta as práticas desenvolvidas com as crianças refugiadas em Nova Iguaçu.

Por fim, o capítulo 3 apresenta como os princípios legais (mundiais, nacionais e municipais) são observados nas práticas relatadas em suas aproximações e distanciamentos.

O texto conta ainda, com as considerações finais, referências e apêndices.

1. AS POLÍTICAS PARA OS DIREITOS EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS

Nos últimos tempos, o Brasil tornou-se receptor de fluxos de refúgio, acolhendo homens, mulheres e crianças de diferentes idades e nacionalidades que necessitam de proteção e consolidação dos seus direitos nas diversas esferas da vida social. No que diz respeito a estas esferas, esta pesquisa tem um olhar especial para a educação das crianças que se encontram vivenciando a situação da diáspora.

Diáspora pode ser entendida como um conceito com múltiplos significados. Em termos gerais o termo diáspora tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental. Por extensão o termo passou a ser estendido a processos históricos semelhantes tanto no Mediterrâneo quanto nos mundos do Oceano Índico. O surgimento deste conceito foi originalmente tirado da bíblia a partir das traduções gregas, baseando-se na etimologia muito citada do termo do grego *dia* que significa “através” e *speirein* que significa “semear” ou “dispersão” (SILVA, XAVIER, 2008, p.2).

Silva e Xavier apontam Clifford (1994) que enfatizou a necessidade do conceito de diáspora não se limitar a uma experiência histórica apenas. Ele entende que diáspora é um significante, “não simplesmente de transnacionalidade e movimento, mas de lutas políticas”. Assim ela seria o produto de “processos violentos de deslocamento” e característico de sociedades que vivenciaram regimes de dominação política e desigualdade econômica e que também produzem uma cultura de resistência.

Quando pensamos em educação como direito, podemos afirmar que este é um direito de todos que constitui um dos núcleos centrais dos princípios da dignidade humana. Este deve ser respeitado pelo Estado, que não deve conter esforços para que sua efetividade seja proporcionada à sociedade, de modo a promover cidadania a todos.

Buscamos então a compreensão sobre o processo de escolarização das crianças refugiadas em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense-RJ e como esse processo se manifesta em âmbito nacional e municipal em legislações que atendam às suas especificidades. É importante também entender se a presença desse público nas instituições resulta no desencadeamento de reações das equipes escolares de modo a impactar o currículo escolar, que potencializem as práticas pedagógicas que promovam debates de temas que discutam a inclusão, o respeito às diferenças, os preconceitos e a discriminação.

É importante salientar que por currículo, compreendemos a construção de saberes e práticas que são produzidas nos contextos históricos e políticos e que são, portanto, alvo de embates acerca do que se institui como legítimo. Desta maneira, o currículo seria o processo de

experiências sociais que se desvelam acerca do conhecimento, práticas que nos levam então, a construção de identidades culturais e sociais. Assim, as escolas precisam criar estratégias de inclusão e permanência levantando discussões referentes à construção do currículo e da efetivação de políticas públicas educacionais.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2011, p. 54-55).

Pensamos que as instituições de ensino que recebem a população de crianças em situação de refúgio, devem se atentar na constituição de seus currículos levando em conta os dados de condições de vida dessas crianças, assim como as dificuldades impostas de socialização e os embates no campo da língua estrangeira em contraposição a língua nacional. Para Silva (2014), “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p. 91-92).

Cada localidade possui seu conjunto de hábitos e tradições que consistem na formação de valores culturais, sendo assim, os modelos escolares são elementos da cultura de cada local. Portanto, as políticas educacionais devem contribuir com práticas construtivas de identidades plurais em seus espaços formativos a fim de romper com a padronização, currículos engessados e perspectivas quem que não assegurem o direito à educação.

Quando pensamos em uma educação que visa uma interculturalidade crítica, pensamos na relação entre multiculturalismo e interculturalidade, propondo então, de acordo com Candau (2016, p.7) “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

São muitos os desafios para que se possa desenvolver uma educação nas escolas que abarque uma perspectiva crítica a fim de superar maneiras estereotipadas de tratar a educação. Indagamos se as instituições escolares que recebem crianças nas condições de refúgio estão buscando políticas e ações que visem resgatar os laços sociais desses sujeitos por meio de uma condição que seja cidadã, orientadas por um sentido de justiça equitativa em busca da universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário.

Esse capítulo consiste em abordar questões legais nacionais e municipais que regem a educação básica buscando por políticas públicas voltadas à população de crianças refugiadas. Para isto apresentaremos a conceituação de políticas públicas, bem como a análise de leis, documentos, parâmetros e planos, em âmbito educacional que consideramos importante destacar, a fim de descobrir se existe neles um olhar para as crianças refugiadas. Para chegar nesse ponto, o capítulo apresenta uma explicação sobre refúgio, assim como o seu contexto atual no Brasil e levanta um breve debate acerca dos estudos da infância.

O capítulo se divide, portanto, em cinco subitens. O subitem 1.1 trata dos estudos da infância, buscando trazer a criança para o centro do debate sob duas óticas: o seu lugar social e o seu lugar sociológico. O primeiro consiste em demonstrar o reconhecimento da infância enquanto fenômeno social, que não deve ser visto meramente como biológico e psicológico. O segundo está em esclarecer as teorias e metodologias acerca da realidade social da criança a partir das contribuições da sociologia. O subitem finaliza apresentando a criança que se faz presente na categoria de refugiada.

O subitem 1.2 aborda uma explicação sobre o refúgio, bem como a legislação que rege a proteção a esta população. É apresentado também o contexto atual em nosso país, assim como o percentual de crianças envolvidas. Estes dados são disponibilizados por relatórios e documentos do ACNUR (Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados).

O subitem 1.3 apresenta a conceituação de políticas públicas buscando apresentar algumas questões importantes quanto à análise de políticas e/ou programas educacionais.

O subitem 1.4 trata das políticas públicas educativas em âmbito nacional e procura analisar se estas estimulam a acessibilidade de crianças refugiadas aos sistemas de ensino das escolas públicas de educação básica. Serão apresentados os seguintes documentos: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/1990; a Convenção sobre os Direitos da Criança; a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais; o PNE -

Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014 e, por fim, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, o subitem 1.5 apresenta o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu com um levantamento das políticas públicas voltadas a esta população, assim como, a possibilidade de ausência destas. O enfoque da busca também está em ações e políticas que tratam do direito à diversidade e ao acolhimento.

1.1 Estudos da Infância

Ao trazermos a criança para o centro do debate, problematizamos práticas de invisibilidade e silenciamento que ignoram e inibem a presença da criança na sociedade. Sarmiento e Gouvea (2009, p.19) afirmam que “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. Sabemos que os direitos das crianças foram alcançados através de difíceis lutas políticas e sociais que ainda estão em curso, portanto refletir e trazer questões que contribuam para pensar a criança como sujeito de direito é indispensável para favorecer avanços. Não existe apenas uma infância universal e única, pois as condições impostas às crianças, sendo elas refugiadas ou não, apresentam diferenças individuais que variam de acordo com as classes, etnias, regiões, entre outras, conforme o contexto sócio-histórico, geográfico e cultural em que aquela estão inseridas. Assim, para Lopes (2008, p. 67-68), a infância “se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção cultural de crianças, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de crianças (...)”.

As experiências sociais e as manifestações culturais em curso nas sociedades contemporâneas exigem estudos que tragam a consciência de que cada indivíduo é um ator social participante da contribuição e configuração dos processos de transformações destas. Construiu-se a representação do conceito de criança como aquela que possui sua própria identidade, singularidade e subjetividade, que é portadora de sentimentos, desejos e voz ativa, e que, afirma Tebet:

Desejada ou (não), inserida ou excluída de determinadas instituições sociais, como a família, a creche, o sistema de saúde; uma menina ou um menino, inserida em uma determinada sociedade e em um determinado contexto histórico, oriunda de um determinado grupo étnico-racial, com uma origem socioeconômica específica: uma criança pequena, um sujeito de direitos, uma cidadã ou cidadão de pouca idade (2013, p.5).

No entanto, essa representação da criança como cidadã/cidadão não existe desde sempre. No decorrer desta trajetória, na busca de elucidar que as crianças fazem parte da sociedade, e que a infância não deve ser vista apenas como uma fase de transição, mas como uma categoria social permanente, a criança ocupou diferentes posições frente à sociedade. Para Sarmiento (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade.”

Estando muitas vezes às margens de cuidado e atenção, a criança por muito tempo foi vista apenas em termos de desenvolvimento biológico - um período de imaturidade biológica - já que este pequeno ser necessitava ser moldado para se tornar um adulto funcional no futuro, visto que, faltavam conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento físico e cognitivo infantil.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

Quando falamos em infância, devemos nos referir a uma fase da vida que possui um conjunto de fatores (internos e externos), que instituem determinadas posições que incluem pares que contribuem para que se constituam modos de pensar e viver as diferentes infâncias. Para Sarmiento (2005, p. 367), “a infância deve constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares”. Cada fase da vida em sociedade faz parte de um terminado momento histórico, momentos estes que sofrem alterações. Sendo assim, a maneira como a criança é vista, assim como o tratamento que lhe é imposto, varia de acordo com o contexto social de cada época, assim, a sociedade cria modelos e conceitos para caracterizar a infância desde muitos séculos atrás.

A obra do historiador francês Philippe de Ariès intitulada: ‘História social da criança e da família’, embora hoje criticada pelos limites de gênero, raça e classe, demarca a análise do lugar social da criança e da família desde a Idade Média, contribuindo assim para a busca da compreensão da criança em seu contexto social a partir das suas necessidades inerentes à idade. Segundo o autor, o sentimento de infância era inexistente na sociedade medieval, este sentimento, “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da

particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (ARIÈS, 1986, p. 156).

Em seu estudo, são analisadas obras de arte onde o autor identifica que as crianças sempre eram representadas de forma adulta, sendo exibidas em miniaturas, o que demonstrava a ausência do sentimento de infância. O autor afirma que “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1986, p. 51). Abona também que “um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade” (ARIÈS, 1986, p.29), e que numerar idades não era uma ação comum, isto só passa a acontecer, com a chegada da idade moderna:

Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muitos orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? (p.29).

Para o autor nessa sociedade, a criança era incorporada ao mundo dos adultos logo que apresentasse uma mínima condição de ser autossuficiente, ou seja, a criança necessitava atravessar um período de sobrevivência, que era incerta, devido ao grande índice de mortalidade infantil daquele período.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como se fosse um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1986, p.10).

Tais estudos impactaram a história das crianças e das infâncias advertindo para o fato da necessidade de ampliar a compreensão dessas categorias, além de afirmar a infância como uma construção social e histórica. Segundo De Angelo (2008, p. 79), a incidência de outros olhares sobre a criança, configurando-a como sujeito histórico, pode contribuir com o reconhecimento da sua heterogeneidade dentro da categoria criança e em relação ao adulto e ao seu mundo, ao mesmo passo que fornece suporte para a construção da sua alteridade.

Ora, essa quase onipresença infantil nos obriga, pois, a algumas questões. Terá sido sempre assim? O lugar da criança negra na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão, com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e vincada por transformações culturais, teremos, ao longo dos tempos, recepcionado nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos, do mesmo jeito, a sua perda? Que

marcas trazem as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? (PRIORE, 1999, p. 6)

Buscando a compreensão acerca dos estudos da criança, serão apresentadas a seguir as principais características dos discursos pré-sociológicos sobre estas. Compreender essas abordagens é de extrema importância para os debates posteriormente desenvolvidos a partir de abordagens sociológicas.

A *criança má* se sustenta nos argumentos de que necessitava de programas disciplinadores e punitivos para que se tornar melhor. Podemos então trazer ao debate o pensamento de Foucault para demonstrar como o controle social, a punição e a vigilância das crianças atuam na produção de corpo dóceis:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder (FOUCAULT, 2004, p.28).

Busca-se então, produzir disciplina naqueles que são sistematicamente controlados, punidos e vigiados. A imagem da criança má aparece na obra “O Leviatã”, de Thomas Hobbes. Para o autor, “na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória.” (1974, p. 179). Seguindo essa perspectiva, embora Hobbes não tenha a criança como seu foco principal, suas teorias nos levam a afirmar que a “maldade, a corrupção e a infâmia são elementos primários da criança” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 10 *apud* TEBET, 2013, p. 17).

A *criança inocente*, seria a imagem contrária à da criança má, desta maneira, não se pode atribuir características a elas advindas da maldade. Para Rousseau (2004, p. 56) “antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações”.

Tebet (2013) cita James, Jenks e Prout (1998) no que se refere à imagem da criança inocente quanto ao impacto deste pensamento para a educação, para enfatizar que a criança inocente então é considerada o fundamento da educação contemporânea:

No discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX, estão os fundamentos da educação contemporânea centrada na criança, da provisão de necessidades especiais, das creches e jardins-de-infância, da alimentação da demanda e de toda uma série de estratégias de educação da criança que são adaptadas às necessidades de cada indivíduo. Vemos também as sementes da crença de que as crianças são preocupação de todos e que constituem um investimento realizado no futuro, em termos de reprodução da ordem social. (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p. 15 *apud* por TEBET, 2013, p. 19).

A *criança imanente* nasce sem saber nada. São seres vazios que necessitam preenchimento para a vida social. Nesta abordagem, os indivíduos serão aquilo que a educação e demais instituições conceberam a eles enquanto crianças. Para Jonh Locke (1999), o ser ao nascer é como uma tábua rasa onde todo conhecimento deve ser inscrito.

A *criança inconsciente* é vista como a etapa de preparação para a fase adulta, de modo que as experiências vividas na infância teriam impactos positivos nas suas ações enquanto adultos. Nesta abordagem temos os escritos de Sigmund Freud que aborda que o processo de socialização vivida na infância não é simples e se for malconduzido é responsável por traumas e transtornos futuros:

Compreendemos que a dificuldade da infância reside em que o menino deva assimilar, em um breve período de tempo, os resultados de um desenvolvimento cultural, que se estende através de milênios inteiros, o controle das pulsões, a adaptação social (...). Só uma parte desta transformação o menino pode alcançar por meio de seu próprio desenvolvimento; o resto deve ser imposto a ele pela educação (FREUD, 1991, p. 158, *apud* SKLAR, 2010, p. 105-106).

A *criança naturalmente desenvolvida* está ligada a teoria de Jean Piaget, para quem o desenvolvimento passa por estágios que dirigem à autonomia. Nesta abordagem a criança é um ser incompleto biologicamente e se desenvolverá seguindo etapas ordenadas de modo hierárquico e temporal. Para Piaget:

A vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (2002, p. 13).

Esse processo desenvolvido por Piaget se assenta na existência de seis estágios de desenvolvimento que são caracterizados pelo surgimento de estruturas cognitivas mais elaboradas que as estruturas do modelo anterior. Apresentaremos a seguir os estágios sintetizados por Tebet:

1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio ou dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância). 5º. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (2013, p. 22).

Embora Piaget tenha considerado a criança apenas em termos naturais e genéticos, sem levar em consideração os aspectos sociais que regem a infância, o psicólogo instaurou efetivas contribuições para o diálogo entre a psicologia e a sociologia, objeto de pesquisa de muitos estudiosos atualmente.

A criança socialmente desenvolvida representa uma transição quanto às abordagens pré-sociológicas. Encontramos nessa abordagem a possibilidade de associá-la à teoria sociocultural de Vigotski que atribui importância ao desenvolvimento da linguagem como a base para o desenvolvimento da inteligência, no entanto, o papel que desempenha a cultura e a interação social já estava presente em sua teoria quando aborda que “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças” (VYGOTSKY, 1991, p. 23).

Para Corsaro (2011, p. 25) a importância atribuída por Vigotski às interações sociais, se encontra também presente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que considera que a criança ao se envolver em interações sociais, “está sempre um passo à frente em seu desenvolvimento do que estaria se estivesse sozinha” (CORSARO, 2011, p. 28). Essa abordagem também considera que o indivíduo produto das interações que mantém com os outros, ou seja, a criança é vista de forma distinta ao que propunha Durkheim (2007), que considerava o indivíduo como resultado dos processos de socialização aos quais foi submetido.

Uma vez tendo apresentado os modelos pré-sociológicos, abordaremos a partir deste ponto as abordagens de pesquisas no campo dos Estudos da Infância que descendem de modelos sociológicos.

Para Corsaro (2011), existem duas teorias sobre a infância que são tradicionais e foram influenciadas por concepções acerca dos processos de socialização: determinista e

construtivista. Na teoria determinista, a criança desempenha um papel passivo. A criança é vista como um “iniciante” que possui potencial para contribuir com a sociedade, porém é tida como um ser que deve ser domado por seus superiores. Sendo assim, a criança se torna uma apropriação da sociedade. A criança é treinada, segundo Corsaro (2011, p.20), para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte.

O modelo determinista trouxe duas abordagens para esta teoria. Na abordagem funcionalista era proposta a ordem e o equilíbrio social, sendo assim, as crianças deveriam ser preparadas para se enquadrarem no quadro social, pouco importando como as crianças eram integradas a sociedade. Esta abordagem, segundo Motta e Frangella:

Considerava a socialização como o desenvolvimento, conduzido pelos adultos, daqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade – ou seja, uma ação “sofrida” pelas crianças. Os sujeitos socializados deveriam, então, apresentar aos demais os saberes e as normas sociais produzidos na comunidade. Essa ação era vista como fundamental na manutenção da coesão e da ordem social (2013, p. 193).

Já a abordagem reprodutivista, foca nos conflitos e desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que enfatiza o acesso diferenciado a certos recursos sociais que algumas crianças possuem. Corsaro (2011, p.21) exemplifica:

Os pais oriundos de grupos de classe social mais elevada podem garantir que seus filhos recebam educação de qualidade em prestigiadas instituições acadêmicas. Teóricos reprodutivistas também apontam para um tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais (especialmente no sistema educativo) que apoia o sistema de classes dominante.

Na teoria construtivista, a criança é vista como agente ativo. Desta maneira, segundo Corsaro (2011, p. 19), a criança constrói ativamente seu mundo social se apropriando da sociedade. Como representante da teoria construtivista temos o psicólogo Jean Piaget com a teoria sobre o desenvolvimento intelectual, que acreditava “que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais” (CORSARO, 2011, p.23).

Nos últimos tempos a infância veio se tornando centro de discussão para os representantes da ciência e para o estado. Novos olhares se voltaram para as crianças que deixaram de ser vistas como seres biológicos em desenvolvimento, e passaram a ser compreendidas como sujeitos sociais marcados por uma diversa pluralidade de contextos. Na

abordagem sociológica é preciso compreender que não existe uma criança universal, mas, sim, inúmeras crianças, e por isso, inúmeras infâncias. Desta maneira, o conceito de infância passou por muitas transformações, sintetizadas por Kramer (1982, p.18) da seguinte maneira:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassa o período da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Essa concepção de infância permite, no entanto, que vejamos com um novo olhar o que vem a ser a criança. Sarmiento (2005, p.371) define da seguinte forma: “sujeito concreto que integra uma categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social.” Desta maneira, reconhecemos a criança como um ser situado em um contexto histórico, inserido em uma cultura, tempo e espaço e que é capaz de agir através de suas especificidades.

A sociologia da infância busca romper a definição de infância enquanto propósito que deve ser conduzida por adultos e instituições, e se caracteriza como aquela que busca compreender a perspectiva das crianças, assim como suas relações, experiências e conhecimentos. Alanen (2010, p. 764) cita que as crianças “são atores sociais e participantes da rede de relações que formam a sociedade; por meio de sua participação, elas também contribuem para as sociedades a que pertencem.”

Para Corsaro (2011, p.31), numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Para isto, há de se valorizar a importância das atividades coletivas nas infâncias, pois desta maneira, as crianças criam culturas entre seus pares e com os adultos. O termo *pares* é usado segundo Corsaro (2011, p. 153), especificamente para referir “a corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.” Para o autor, “o processo de reprodução interpretativa permite que crianças se tornem parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (2011, p. 53).

Sobre essa relação estabelecida entre as crianças, Barbosa (2007, p.1066) apresenta a seguinte interpretação:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

As culturas infantis estão dispostas a se habituar diante de um novo espaço que possa lhes ser oferecido, no entanto, deve-se levar em consideração a compreensão de lugar e tempo nos quais estas crianças estavam inseridas e em qual lugar e tempo está acontecendo ou irá acontecer uma adaptação:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura (LOPES, VASCONCELOS, 2006, p. 110).

Neste contexto, temos a área da geografia da infância que se apresenta de suma relevância para o debate do conceito de território, já que, segundo Oliveira (2018, p. 60) envolve a articulação entre os espaços e a sua vivência na constituição de subjetividades por meio da cultura do grupo envolvido.

Sendo assim, para Lopes:

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (2008, p. 68).

Desse modo, para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que “apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas” (LOPES, 2008, p. 78). Toda infância deve ser considerada um território, sendo assim devemos pensar a infância como uma expansão geográfica, aceitando que muitos setores diferenciados, giram em torno das crianças, abarcando relações sociais, econômicas e políticas.

A construção de um lugar possibilita a estruturação da identidade individual, pois os objetos que constituem aquele espaço, assim como a sua organização, passam a possuir

significados quando vinculados com a história do indivíduo ali inserido. Para Vigotski (1991, p. 60) a aprendizagem tem a função de induzir “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Questionamos então como se desenvolve a articulação entre os espaços e as vivências, já constituídas, quando pensamos nos deslocamentos forçados. O indivíduo que passa pela experiência da diáspora, necessita enfrentar além da condição de ser refugiado, questões de adaptação a um novo território com condições inteiramente distintas da sua terra de origem. Quando pensamos nas crianças, destacamos novamente a geografia da infância que “busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emana, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar” (LOPES, 2018, p. 61).

As crianças quando categorizadas como refugiadas, se encontram em uma vulnerabilidade ainda maior, pois além de estarem fora de seus territórios de origem, encontram-se submetidas às situações comuns aos sujeitos de pouca idade e que necessitam de atenção e proteção específicas para sua existência e desenvolvimento plenos. As razões que determinam o refúgio infantil são bastante variadas, mas assim como os adultos, as crianças anseiam por segurança e condições de vida melhores. Para Bhabha (2014) as crianças migrantes devem ser tratadas em primeiro lugar, como sujeito de direitos que necessitam de proteção, assim como as crianças nacionais que necessitam de cuidados familiares. Ainda para o autor, o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência pela qual os Estados cuidam dessa questão.

O UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (2017, p. 46) menciona que: “Una de las principales causas de la crisis de refugiados y migrantes, la más grave acaecida desde la Segunda Guerra Mundial, es el conflicto armado y la violencia. Se calcula que 250 millones de niños viven en países o zonas afectadas por conflictos.”⁸ Segundo o UNICEF (2017, p.4) o ano de 2016 foi um dos anos mais perigosos para ser criança. Sendo assim, o número de crianças refugiadas e deslocadas tende a crescer, visto que há 250 milhões de crianças vivendo em áreas inseguras.

⁸ “Uma das principais causas da crise de refugiados e migrantes, a mais grave conhecida desde a Segunda Guerra Mundial é o conflito armado e a violência. Calcula-se que 250 milhões de crianças vivem em países ou zonas afetadas por conflitos.” (Tradução pessoal)

As crianças que se encontram nesta emergência enfrentam diversas dificuldades que não são previstas e o prolongamento dos conflitos e suas permanências neles afetam sua saúde física, mental, assim como seu desenvolvimento. Não podemos deixar de lado, o impacto social que esses traumas também podem fazer emergir em suas vidas. Para Poirier (2011):

Durante as emergências, meninas e meninos se encontram mais expostos a situações que podem afetar permanentemente seu desenvolvimento físico e psicológico. A atenção prioritária para as crianças e os adolescentes justifica-se especialmente por conta das consequências imediatas que elas podem sofrer, como desnutrição, surtos de doenças infecciosas, interrupção das atividades escolares, perda da moradia e do contato com a família, abuso sexual, tráfico de seres humanos e outras formas de violência.

A Organização não governamental *Save the Children*, de defesa dos direitos da criança no mundo, publicou no ano de 2017 um estudo sobre o impacto dos seis anos de guerra na Síria acerca da saúde mental destas crianças. O estudo divulga as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças e quais os principais tipos de doenças e violências às quais estavam expostas em processo de refúgio. Podemos compreender este estudo de tal maneira a ampliá-lo para gerar inferências sobre impactos nas demais crianças refugiadas.

O estudo constatou que as crianças que estão envolvidas em conflitos estão sujeitas a um tipo de estresse que é chamado de *estresse tóxico*. Ele é resultado de fatores como: miséria, ameaças de abuso físico e mental, privações de sono, e de alimentação. A ONG define o estresse tóxico como:

El estrés tóxico se define como “la forma más peligrosa de reacción al estrés” que puede darse cuando los niños experimentan el peligro de una forma tan dura, frecuente y prolongada sin suficiente apoyo por parte de personas adultas. La respuesta al estrés tóxico continuo y a las múltiples causas de dicho estrés puede tener un impacto para toda la vida sobre la salud mental y física (SAVE THE CHILDREN, 2017, p. 10)⁹.

Quanto à educação, o estudo cita os bombardeios que foram produzidos nas escolas desde o início do conflito na Síria, porém, o trecho a seguir é capaz de nos fazer compreender o sentimento dos indivíduos refugiados, sejam eles crianças ou adultos no que compreende o direito à educação:

⁹ “O estresse tóxico se define como “a forma mais perigosa de reação ao stress” que pode ocorrer quando as crianças experimentam o perigo de uma forma tão dura, frequente e prolongada sem o apoio suficiente de pessoas adultas. A resposta ao stress tóxico contínuo e as múltiplas causas deste dito stress podem ter um impacto para toda a vida sobre a saúde mental e física.” (Tradução pessoal).

En todos los lugares en los que hicimos entrevistas, niños, niñas, padres, madres y cuidadores dijeron que la falta de escuelas y de educación se está cobrando un altísimo peaje sobre los niños y les deja temerosos por su futuro; el 60% de las personas adultas mencionó la pérdida de educación como uno de los mayores impactos en la vida cotidiana de los niños y niñas. El resultado es una generación que no ha recibido educación, niños asilados a quienes se les niega la oportunidad de aprender y socializar como los niños deberían hacer (SAVE THE CHILDREN, 2017, p. 21)¹⁰.

Acompanhadas de um adulto responsável por elas, ou não, o número de crianças que se encontram nessas circunstâncias vem se multiplicando. Além de chegarem a um país desconhecido, sem o conhecimento do idioma local e da sua cultura, ainda há outras questões que estas crianças podem enfrentar, como: dificuldades de moradia, o preconceito, a xenofobia, variados tipos de abusos e a falta de acesso à saúde e à educação.

Diante desse debate, torna-se necessário que este tema esteja em destaque visando à implementação de políticas públicas e ações para que haja inclusão e não discriminação dessas crianças que necessitam ter seus direitos reconhecidos e garantidos nas diversas esferas da sociedade, e como tratamos nesta pesquisa, em especial no âmbito educacional, de maneira a viabilizar práticas que considerem as condições de vida em que se submetem as crianças em condição de refúgio em diferentes culturas e localidades.

1.2 Refúgio: Legislações e Dados

A Declaração Universal dos Direitos Humanos indica em seu conteúdo os fundamentos da liberdade, justiça e paz mundial que estão no reconhecimento da dignidade humana, assim como os direitos que são iguais e inalienáveis. Em seu artigo III, a Declaração proclama que “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948). A ONU (Organização das Nações Unidas), em dezembro de 1950, através da resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, criou um órgão específico para atender a questão dos refugiados: O ACNUR (Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados). Entre os principais marcos legais, no plano internacional, destaca-se a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 28 de julho de 1951, que foi o primeiro instrumento internacional de proteção aos refugiados, estando em vigência desde 21 de abril de 1954. Essa normativa apresenta a definição de

¹⁰ “Em todos os locais onde fizemos entrevistas, meninos, meninas, pais, mães e cuidadores disseram que a falta de escolas e educação está afetando as crianças e deixando-as temerosas por seu futuro; 60% das pessoas mulheres adultas mencionaram a perda da educação como um dos maiores impactos na vida diária de meninos e meninas. O resultado é uma geração que não recebeu educação, crianças isoladas que não têm a oportunidade de aprender e se socializar como as crianças deveriam.” (Tradução pessoal).

refugiado que, mais adiante, seria ampliada, no que tange à sua “limitação” temporal e geográfica, pelo Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 31 de janeiro de 1967 (ACNUR, 2000). Destaca-se também a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA), que abordou desafios específicos relacionados ao refúgio no continente africano ampliando a definição de refugiado e tratando de questões como a não rejeição na fronteira. A Declaração de Cartagena de 1984, outro marco conceitual e legal internacional, passa a reconhecer a hipótese de refúgio quando decorrente da grave e generalizada violação dos direitos humanos. O reconhecimento da condição de refugiado estendeu-se então, às pessoas que precisaram deixar seus países, pois tiveram sua segurança e liberdade violadas o que pode ter decorrido de variados fatores: violência generalizada, conflitos internos, agressão, violação dos direitos humanos, entre outras circunstâncias.

No Brasil, o marco legal que define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 é a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Cabe destacar o caráter avançado da definição de refugiado contida na Lei nº 9.474, de 1997, que contemplou em sua definição tanto as motivações clássicas de refúgio, contidas na Convenção de 1951, quanto as ampliadas, segundo o marco regional da Declaração de Cartagena. A definição mais abrangente encontra-se em seu art. 1º, ao reconhecer como refugiado todo indivíduo que:

- I - Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997).

A lei nacional institui também um órgão para analisar e julgar os pedidos de refúgio: o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). A estrutura do CONARE é composta por:

- I - um representante do Ministério da Justiça, que o presidirá;
- II - um representante do Ministério das Relações Exteriores;
- III - um representante do Ministério do Trabalho;
- IV - um representante do Ministério da Saúde;
- V - um representante do Ministério da Educação e do Desporto;
- VI - um representante do Departamento de Polícia Federal;
- VII - um representante de organização não-governamental, que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no País (BRASIL, 1997).

De acordo com a Lei nº 9.474, de 1997, são reconhecidas como refugiadas no Brasil, uma vez em território nacional, todas as pessoas que se encontram fora de seu país de origem e que não podem ou não querem retornar por motivos de perseguição quanto a questões de raça, religião, nacionalidade, posicionamento político e pertencimento a um específico grupo social, assim como a devastadora violação aos direitos humanos. As pessoas que solicitam este reconhecimento no Estado Brasileiro, até que sua condição seja deliberada, ficam em condição migratória regular e possuem um protocolo que comprova esta condição: o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório.

Muitas são as dúvidas que permeiam a distinção entre refugiado e migrante. Embora os dois termos sejam utilizados como sinônimos frequentemente, existe uma grande diferença entre os dois. Segundo o ACNUR (2016):

“Migração” é comumente compreendida implicando um processo voluntário; por exemplo, alguém que cruza uma fronteira em busca de melhores oportunidades econômicas. Este não é o caso de refugiados, que não podem retornar às suas casas em segurança e, conseqüentemente, têm direito a proteções específicas no escopo do direito internacional. No Brasil, a Lei nº 13.445/2017 dispõe sobre direitos e deveres do migrante em território nacional. No entanto, não existe uma definição legal internacional aceita do termo migrante, sendo assim esse grupo tem direito à proteção geral dos direitos humanos, sem importar o status migratório (ACNUR 2016).

É importante estabelecer essa diferença, para que haja clareza sobre as causas e o caráter dos movimentos. Tratar essas definições como sinônimos retira o foco de proteções legais e das necessidades específicas vivenciadas por pessoas refugiadas, como proteção contra a devolução e contra ser penalizado por cruzar fronteiras sem autorização. O ACNUR sempre se refere a “refugiados” e “migrantes” separadamente, “para manter clareza acerca das causas e características dos movimentos de refúgio e para não perder de vista as obrigações específicas voltadas aos refugiados nos termos do direito internacional” (ACNUR, 2016).

Em 2020, o Brasil recebeu 28.899 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado de pessoas provenientes de 113 países, ressaltando assim a diversidade de países de origem. A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) estima que cerca de metade dos refugiados do mundo são crianças.

A tabela 1 e o gráfico 1 apresentados a seguir revelam que a maior parte das pessoas que solicitou reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, em 2020, possuíam a nacionalidade venezuelana, ou tinham a Venezuela como seu país de residência. Foram 17.385 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que corresponderam a cerca de 60,2%

do total de solicitações. Logo atrás, destaca-se também o índice alto de pessoas de nacionalidade haitiana, ou que tinham no Haiti o seu país de residência, totalizando 6.613 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, o que representaram 22,9% do total.

Tabela 1: Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2020.

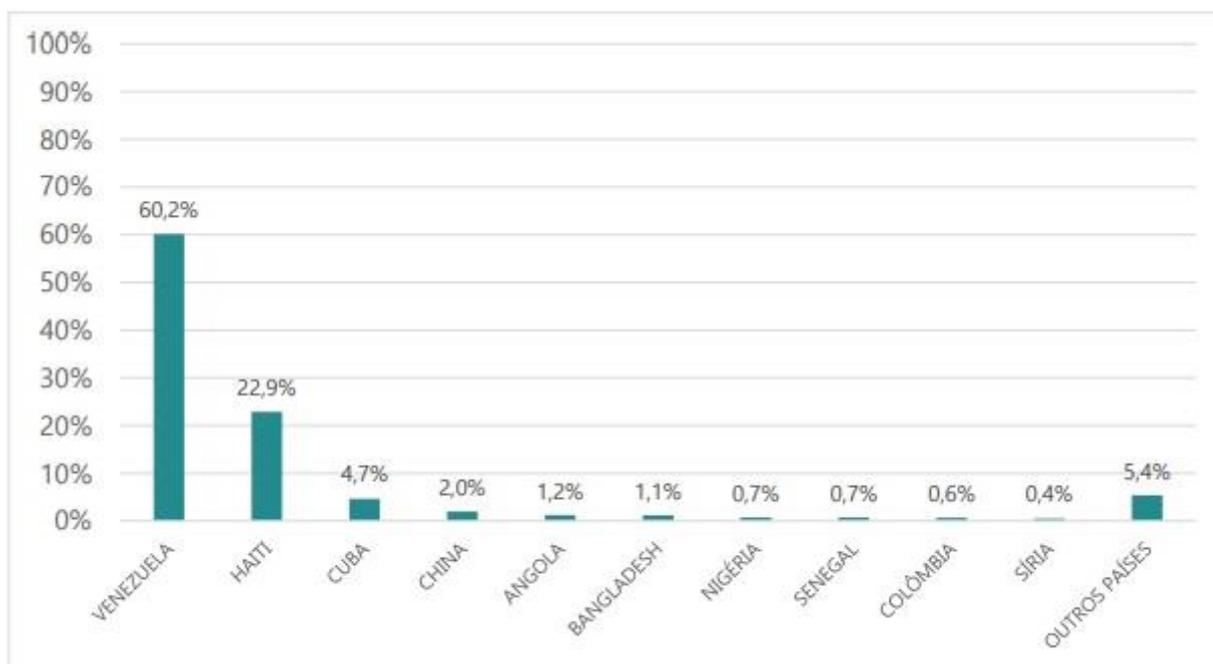
Principais Países	Total
Total	28.899
VENEZUELA	17.385
HAITI	6.613
CUBA	1.347
CHINA	568
ANGOLA	359
BANGLADESH	329
NIGÉRIA	213
SENEGAL	209
COLÔMBIA	182
SÍRIA	129
OUTROS PAÍSES	1.565

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Disponível em: Refúgio em Números, 6ª Edição. ¹¹

Gráfico 1: Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2020.

¹¹ In: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/transparencia/informativos/refugio_em_numeros_6a_edicao.pdf/view



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

A distribuição por nacionalidade e faixa etária das pessoas que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado, em 2020, registra que a maior parte dos solicitantes tinham entre 25 e 39 anos de idade, seguida pelo grupo de 15 a 24 anos de idade e pelas crianças menores de 15 anos. O relatório Refúgio em Números, 6ª Edição, sinaliza que “estes três grupos de idade concentraram 84,7% do total de pessoas que solicitaram refúgio, em 2020, o que caracteriza um perfil majoritariamente jovem dessa população” (SILVA et al., 2021, p. 13). Destacamos aqui os venezuelanos que representaram 88,1% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade, demonstrando a significativa incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado como podemos analisar na tabela 2 e no gráfico 2:

Tabela 2: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil - 2020

Principais Países	Menor que 15 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
VENEZUELA	5.880	4.307	4.443	1.490	817	448
HAITI	344	2.080	3.642	428	94	25
CUBA	130	166	677	240	120	14
CHINA	x	119	313	95	32	x
ANGOLA	65	76	161	41	15	x
BANGLADESH	x	106	175	33	x	x
NIGÉRIA	x	x	130	53	17	-
SENEGAL	-	39	142	25	x	x
COLÔMBIA	40	28	65	24	15	10
SÍRIA	13	46	41	x	x	12
OUTROS PAÍSES	178	285	770	218	76	38

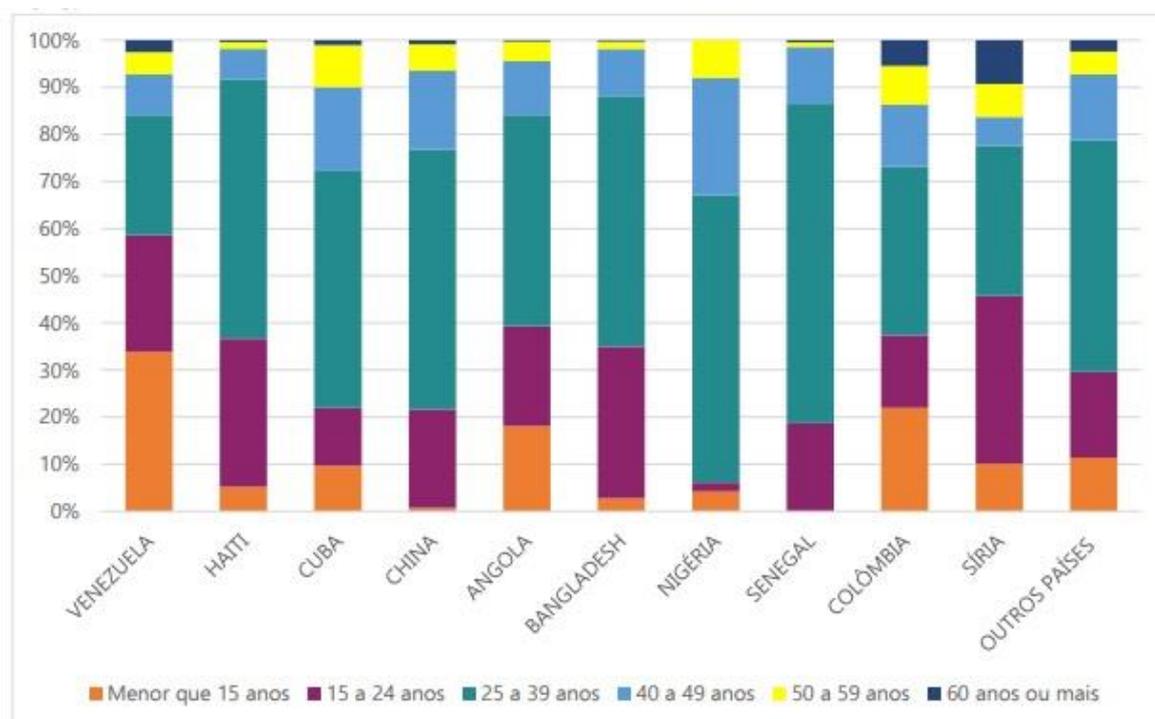
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado – Brasil, 2020.

Notas: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento;

(x) Dado numérico omitido a fim de evitar a individualização da informação;

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

Gráfico 2: Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil- 2020



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

O CONARE apresentou um total de 63.790 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2020 demonstrados a seguir com a tabela 3 e gráfico 3. “As datas de abertura dos processos de solicitação analisados no ano de 2020 revelam maior representatividade dos processos iniciados nos anos de 2017 (8.572), de 2018 (26.198) e de 2019 (17.948)” (SILVA et al., 2021, p. 20):

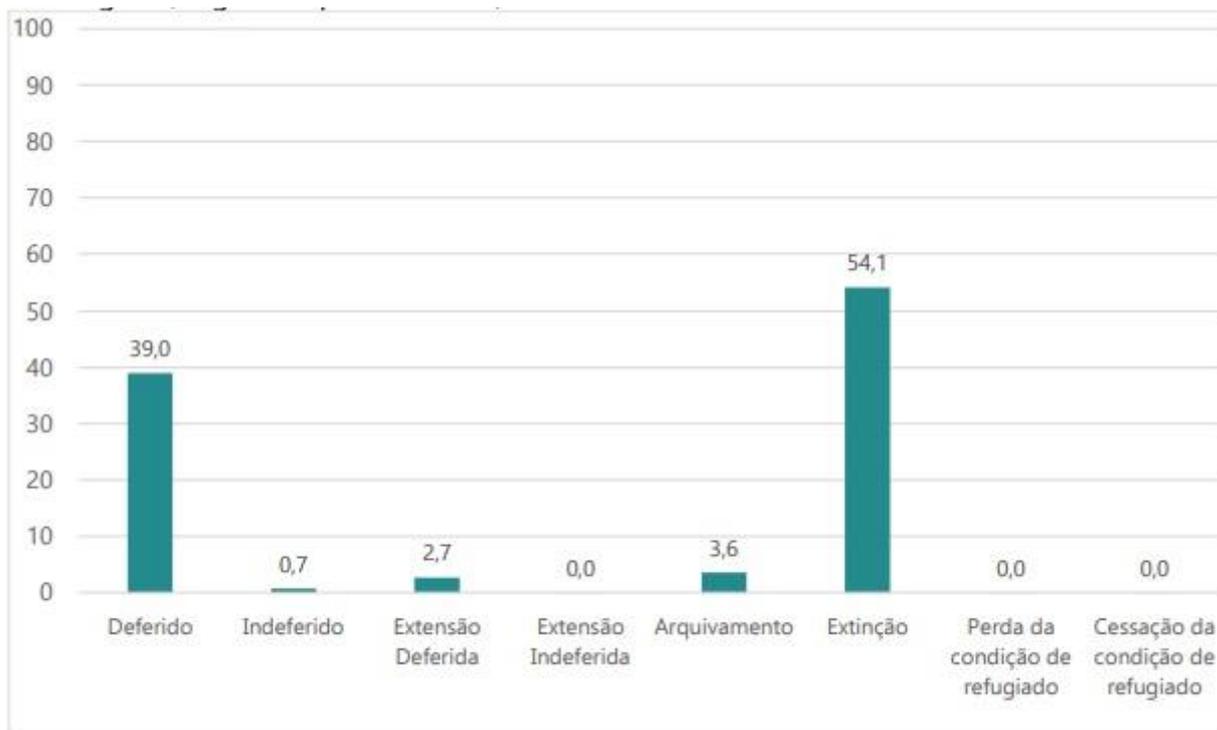
Tabela 3: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, segundo tipo de decisão, Brasil - 2020

Tipo de decisão	Número de processos
Total	63.790
Deferido	24.880
Indeferido	439
Extensão Deferida	1.697
Extensão Indeferida	1
Arquivamento	2.267
Extinção	34.497
Perda da condição de refugiado	2
Cessação da condição de refugiado	7

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

Gráfico 3: Distribuição relativa dos processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, segundo tipo de decisão, Brasil - 2020



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

A seguir é possível observar o grande destaque dos refugiados venezuelanos solicitantes da condição de refugiado. O número corresponde a um total de 24.030 processos de solicitação no ano de 2020, representando assim 96,6% das decisões de deferimento de refúgio durante o ano. Esse predomínio “se justifica pela decisão do Conare de reconhecer a situação de grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela com fundamento no inciso III do art. 1º da Lei nº 9.474, de 1997” (SILVA et al., 2021, p. 22):

Tabela 4: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil – 2020

País de nacionalidade ou de residência habitual	Número de processos
Total	24.880
VENEZUELA	24.030
SÍRIA	479
CUBA	114
IRAQUE	35
AFEGANISTÃO	28
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	28
MAURITÂNIA	27
PAQUISTÃO	23
TOGO	12
OUTROS	104

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição

A análise por sexo e grupos de idade das pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Conare, em 2020 mostra a prevalência do número de homens em relação às mulheres reconhecidas como refugiados pelo Comitê. O número de refugiados reconhecidos com idade entre 15 e menos de 60 anos representou 93,4% do total de refugiados reconhecidos. Como podemos observar na tabela abaixo, o número de crianças reconhecidas constata um baixo índice:

Tabela 5: Número de refugiados reconhecidos, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2020

Grupos de idade	Refugiados reconhecidos			
	Total	Sexo		
		Homens	Mulheres	Não especificado
Total	26.577	16.445	9.795	337
0 a 4 anos	160	76	84	-
5 a 14 anos	729	331	395	3
15 a 24 anos	5.774	3.367	2.318	89
25 a 39 anos	12.768	8.275	4.338	155
40 a 59 anos	6.279	3.965	2.242	72
60 anos ou mais	852	418	416	18
Não Especificado	15	13	2	-

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Nota: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A análise dos dados sobre o refúgio no Brasil, ao longo da década atual, se mostra significativamente reveladora quanto às transformações experimentadas pela dinâmica do refúgio no país no período 2011- 2020. É importante ressaltar o aumento do número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado registradas pela Polícia Federal ao longo da série histórica em destaque, onde ganha relevância os quatro anos compreendidos entre 2016-2020, período no qual foram registradas 84,0% do total de solicitações de refúgio na última década. Ainda sobre esse recorte temporal, cabe mencionar que “mesmo considerando os efeitos da pandemia de Covid-19 para a mobilidade humana internacional e, conseqüentemente, para o refúgio – no ano de 2020 foram registrados 10,9% do total de solicitações no período analisado” (SILVA et al., 2021, p. 34).

A última década foi um período de intensas transformações ao se tratar da dinâmica da mobilidade humana internacional. Transformações estas que refletem de maneira específica no refúgio e que atravessam e alcançam o Brasil em diversas escalas, intensificando os fluxos humanos que se deslocam para o país em busca de proteção. Como foi possível identificar, ao longo dos últimos anos o número de pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado aumentou de forma consistente, até mesmo em decorrência da pandemia de Covid-19, no ano de 2020. Ressaltamos então, a importância em conferir visibilidade à realidade dos refugiados a fim de promover o fortalecimento de políticas no campo migratório.

1.3 O que são políticas públicas?

Entender o conceito e a finalidade das políticas públicas é extremamente importante para a presente pesquisa, pois quando refletimos sobre o extenso período em que à criança foi incumbida uma incapacidade social, vemos a importância de políticas para subsidiar sua proteção e direitos. Vamos então, em busca das políticas públicas específicas voltadas para as crianças refugiadas, e, se existentes, como são consolidadas.

Começamos então, partindo do significado etimológico do termo política pública para depois adentrarmos em seus sentidos contemporâneos. Política vem do grego, *politikos*, que significa a relação dos grupos sociais que integram a Pólis, as cidades, e tem a ver com organização, direção e administração. Pública, é de origem latina, *publicus*, e significa relativo ao povo, do povo.

Podemos então dizer que política pública quer dizer a participação do povo nas decisões das cidades. No entanto, em se tratando de tempo e espaço, essa participação assumiu formas distintas, podendo ter acontecido direta ou indiretamente, porém contando sempre com a indispensável a participação de um agente: o Estado.

Rua (1997) afirma que políticas públicas são um conjunto de decisões que se traduzem em ações que são estrategicamente selecionadas dentre diversas alternativas, conforme uma hierarquia de valores e preferência dos envolvidos. Sua dimensão é pública não pelo tamanho do agregado social no qual se insere, mas, sobretudo por seu caráter imperativo revestido da autoridade legítima e soberana do poder público.

Outra contribuição importante é a de Carvalho (2012) que define políticas públicas como:

(...) o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. (...) caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes (p. 28).

As políticas públicas nascem em decorrência das necessidades da sociedade, e não do Estado, desta maneira, aquelas que implicam em determinadas decisões políticas, emergem a partir de contextos sociais que abrangem desde grupos econômicos e políticos até as classes sociais e diversos componentes da sociedade buscando intervenções em uma dada realidade econômica ou social que visa encaminhar melhorias na sociedade.

A produção das políticas públicas parte de uma inquietação ou insatisfação e tem como objetivo chegar à transformação da realidade, elas visam chegar a uma condição ideal ou próxima. Assim afirma Rua (1997, p. 6):

Uma situação pode existir durante muito tempo, incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Neste caso, trata-se de um "estado de coisas" - algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um "problema político".

No entanto, para que um estado de coisas ou situação se torne uma questão política e se torne um item da agenda governamental é necessário que apresente pelo menos uma das características abaixo:

(a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados; (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo; (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema. (idem)

No processo de consolidação das políticas públicas podemos destacar alguns pontos fundamentais: I- Como serão analisadas as propostas, assim como os critérios de seleção destas; II- Como serão conduzidos os meios para definir as políticas; e III- Se as políticas consolidadas estão ao alcance do público: a sociedade.

A partir desta compreensão, entende-se que as políticas sociais seriam o principal fundamento da criação de políticas públicas, sendo assim, toda política pública é também uma política social. Höfling (2001) afirma que:

As políticas públicas são [...] compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (p. 31)

As políticas públicas são criadas e destinadas a atender aos grupos que necessitam de ações por parte do governo para alcançar seus direitos que por algum motivo não estão sendo efetivados. Sendo assim, quanto mais demandas por direitos, mais presente a necessidade da criação de políticas públicas. Políticas públicas educacionais são criadas para atender a demanda de crianças e jovens que não possuem acesso pleno à educação ou para garantir acessibilidade por parte de determinados grupos que possuem dificuldade de integração. Sendo assim, políticas públicas educacionais são as ações ou as inações do Estado na área educacional.

Para Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (2007, p.7).

A educação acontece, informalmente, muito antes de estarmos presencialmente em uma unidade escolar. Ela acontece a partir das interações humanas, das observações, das reproduções e, pelas trocas de experiências entre os pares. Embora possua um conceito bem amplo, optamos aqui por relacioná-la à educação escolar, como aborda Oliveira (2010, p. 97), “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.” Ou seja, as políticas públicas educacionais devem priorizar ações que venham transformar a educação formal, objetivando melhorias no ensino-aprendizagem.

Ao longo da história da educação brasileira, as políticas educacionais sempre foram ligadas ao contexto político, social e econômico de cada época, desta maneira, a educação era voltada a adequar-se à estrutura social vigente. As orientações que são incorporadas às políticas educacionais, de acordo com Azevedo, não são mecânicas e hegemônicas para todas as sociedades, pois estas passam por processos de ressignificação com bases nas características da sociedade a qual está destinada:

Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente re-significados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, seja nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. Na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços, locais. (AUTOR. 2004, p.15)

Para a autora, ainda que uma política se apresente e possua particularidades em nível global, ela deve se revestir de singularidades locais características de cada contexto. Sendo assim, compreender uma política requer uma dialética em como estes níveis se articulam e como suas propostas se reproduzem e se modificam. Deste modo, se possui a possibilidade de compreender que as práticas sociais por não serem vedadas, nos apontam caminhos que direcionam formas de construção e resistência.

1.4 A invisibilidade das crianças refugiadas no cenário legislativo educacional

Este subitem busca responder se as políticas públicas educativas em âmbito nacional estimulam a acessibilidade de crianças refugiadas aos sistemas de ensino das escolas públicas de educação básica. Esse questionamento se deu devido à dificuldade de integração à sociedade

brasileira e quanto à exclusão ao sistema educativo, como é possível consultar no quarto relatório global, de 2019: *Stepping Up: Refugee Education in Crisis*, do ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). O relatório mostra que na medida em que as crianças crescem, as barreiras que impedem seu acesso à educação, se tornam cada vez mais difíceis de superar. O relatório divulga também que existem cerca de 3,7 milhões de crianças refugiadas fora do ambiente escolar no mundo, e que isto é mais da metade das 7,1 milhões de crianças em situação de refúgio em idade escolar. Nosso intuito é buscar compreender essa situação a partir do seguinte contexto: como se organiza o sistema educacional brasileiro no atendimento às crianças em situação de refúgio.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe proteção ao direito à educação. O artigo 205 considera que é dever do Estado, da sociedade e da família a garantia às crianças, com prioridade, à educação visando seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para exercer a cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o dispositivo prevê em seu artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado baseando-se nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Segundo a Constituição, é dever do Estado a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade apropriada, e que o não oferecimento deste ensino obrigatório pelo Poder Público, assim como sua oferta irregular, implica responsabilidade da autoridade competente, revelando assim uma democratização que reconhece a criança como sujeito de direitos.

É declarado na Constituição Federal, o direito fundamental à igualdade. O referido direito abarca demandas culturais e sociais em que todas as pessoas se fazem inseridas, sendo este um instrumento para se exercer a cidadania. Para Coutinho (1999, p.42):

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Embora não explicitada na Constituição em âmbito educacional o atendimento aos refugiados, conclui-se a partir da análise do documento apresentado acima, que o acesso à

educação é um direito social que deve ser respeitado e que implica na obrigação de prestação positiva do Estado em cumprir o artigo 205: a educação é direito de todos e dever do Estado.

Internamente, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/1990, garante direitos a todas as crianças no país. Partindo da criança como sujeito de direitos, é baseado na busca de proteção prioritária e integral. O estatuto, em seu artigo 5, garante que nenhuma criança sofrerá negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No artigo 53, o estatuto dispõe do direito à educação, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

No artigo 58, por sua vez, o Estatuto declara que durante o processo educacional, os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente devem ser respeitados, garantido a elas a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura. Este artigo é especialmente necessário para as crianças em situação de refúgio, já que estas vêm de outros países com suas culturas enraizadas e necessitam serem vistas como atores sociais que possuem suas experiências, necessidades e particularidades. Embora o ECA não faça nenhuma menção às crianças refugiadas, faz-se necessário compreender e garantir que esta possa se expressar e que tenham suas condições de fato consideradas para que a escola se configure num espaço flexível, relacional e investigador (GUIMARÃES, 2009).

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, mas só entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. A Convenção busca analisar o tratamento jurídico disposto à criança refugiada a partir do seu artigo 22, que impõe que os Estados Partes devem proporcionar às crianças que se encontram nessa condição, proteção e auxílio.

A Convenção guia-se pelos seguintes princípios: Em seu artigo 2º trata sobre a não discriminação, prevendo que os Estados assegurem os direitos das crianças que estejam sob a sua jurisdição, sem que haja discriminação de gênero, raça, religião, sexo, idioma, ou qualquer outra. Em seu artigo 3º trata sobre o melhor interesse da criança, que prevê que os interesses da criança sejam sempre uma preocupação prioritária em qualquer ação que lhe diga respeito. No artigo 6º aborda o direito à vida, à sobrevivência e ao seu desenvolvimento. Desta forma

tendo toda criança direito à vida, é dever dos Estados assegurar que elas sobrevivam e se desenvolvam de forma saudável em todos os aspectos. O artigo 12º trata sobre o direito à participação da criança e prevê o direito de participação e de manifestação da sua opinião nas decisões que lhe dizem respeito, tendo sempre em conta o seu grau de maturidade e idade.

No artigo 28º, a Convenção sobre os Direitos da Criança trata do reconhecimento do direito à educação e indica aos Estados Partes que tornem o ensino primário obrigatório e disponível para todos; estimulem o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotem medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornem informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotem medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. Além disso, os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

Deste modo, a convenção garante às crianças, que seus direitos educacionais sejam considerados, reconhecendo sua condição de sujeito em desenvolvimento. Além disso, a convenção menciona em diversos trechos o “interesse maior da criança”. Este conceito refere-se a considerar primordialmente toda medida realizada por entidades públicas e privadas ao tratar-se de assuntos relacionados às crianças.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 1º, cita que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No artigo 3º, a LDB propõe que o ensino deverá ser baseado a partir dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;

- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

Em seu artigo 26º, a LDB trata sobre a liberdade das instituições de ensino de se adaptarem conforme as culturas locais presentes possuindo autonomia para organização curricular:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Moreira (2008, p.32) aponta que a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, advieram reformas na estrutura educacional brasileira que propiciaram a construção de outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros, isto demonstrou que, de alguma maneira, estavam em processo de construção a formação do educador e do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) são diretrizes elaboradas, divididas em 10 volumes, que possuem a função de:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

De acordo com Candau (2008, p.18) os Parâmetros Curriculares Nacionais “suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural”.

Epistemologicamente falando, a palavra cultura tem sua origem no latim *colere* e significa ação, processo ou efeito de cultivar a terra; lavrar, cultivo. Porém, ao longo do tempo o termo foi se modificando e assumindo novos sentidos, sendo estes mais amplos e enfáticos, nos propiciando entendimentos diferenciados. Nesta pesquisa serão apresentados os conceitos de cultura a partir dos estudos de Botelho (2001). Em uma dimensão antropológica, a autora afirma que:

A cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe

permitem uma relativa estabilidade. Desse modo, a cultura fornece aos indivíduos aquilo que é chamado por Michel de Certeau, de “equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários”. (p.74)

Em outras palavras, cultura é tudo aquilo que conceitua nossas relações, costumes, hábitos e atividades rotineiras; é tudo aquilo que é produzido historicamente pelos seres humanos em sociedade. Nas palavras de Botelho (2001, p.74) cultura é tudo que o ser humano elabora e produz, simbólica e materialmente falando.

Já em uma perspectiva sociológica:

Refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas, tendo, portanto, visibilidade em si própria. Ela compõe um universo que gere (ou interfere em) um circuito organizacional, cuja complexidade faz dela, geralmente, o foco de atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico relegado simplesmente ao discurso. (BOTELHO, 2001, p. 74)

Isso demonstra que a cultura passou a ser compreendida como uma cadeia de expressões artísticas, que como direito, devem passar por um processo de institucionalização e precisam estar ao alcance da população, isso leva ao processo de criação e organização de políticas culturais direcionadas a atender as demandas sociais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), cultura, vem definida da seguinte maneira:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc.. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1997, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural trazem uma introdução à temática da pluralidade cultural no currículo escolar, tendo como objetivo a valorização da pluralidade cultural brasileira e de outros povos e possui um posicionamento contrário a qualquer discriminação vinda a partir de diferenças culturais, de crenças, de etnia ou outras características individuais e sociais. No entanto, essa opção não foi pacífica, havendo a necessidade de uma justificativa quanto a esta temática no currículo escolar:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores

e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (Brasil, 1997, p. 20)

Os parâmetros nos dirigem a compreender melhor a importância e a valorização da troca de conhecimentos e experiências entre as diversidades e como isto pode ser enriquecedor na construção da identidade dos sujeitos, visto que as culturas são, sim, influenciadas por outras culturas.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1997, p.29)

Vivemos em uma contemporaneidade onde os conjuntos dos efeitos sociais ainda necessitam ser mais conhecidos e estudados, para isso, é importante perceber como cada vez mais as diferenças e os surgimentos das etnicidades estão constantes. Esse processo nos apresenta a importância da construção de novas práticas e valores de relações sociais que abranjam o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e etnias.

O PCN - Pluralidade Cultural explica que:

A pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos. Esse tema necessita, portanto, que a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar um compromisso com a cidadania, coloque em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula. (BRASIL, 1997, p. 39)

O Plano Nacional de Educação - PNE, lei 13.005/2014, apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no país e universalizar o atendimento escolar.

São diretrizes apresentadas pelo Plano Nacional de Educação:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade de educação;

- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto- PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Embora não tenhamos citações diretas quanto ao acolhimento de crianças em situação de refúgio, as propostas definidas pelo PNE abarcam um desafio para a educação brasileira, já que seu objetivo central visa positivamente os índices de acesso e permanência dos alunos da educação básica. Como vimos anteriormente, existe um número alarmante de crianças refugiadas em idade escolar que se encontram fora da escola, o que traz para o debate a necessidade de “políticas específicas adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiências, etc.” (MAGALHÃES, 2013, p. 52)

O Plano Nacional de Educação cita a inclusão de indígenas, quilombolas, deficientes e itinerantes nas passagens de suas estratégias, porém em nenhum momento é citada a inclusão direta do refugiado. Esperava-se que o documento, que traz metas e estratégias para o próximo decênio da educação, apresentasse especificamente seu olhar para esta parte da população.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências de aprendizagens essenciais que são necessárias ao desenvolvimento do aluno durante as etapas e modalidades da educação básica, também aborda a valorização da diversidade cultural e cita em suas competências gerais:

- 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (...)
- 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (...)
- 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Tendo a BNCC como referência, os currículos escolares da Educação Básica devem incluir temas que abordem questões contemporâneas que sejam de relevância para o crescimento da cidadania. Assim, cita que a:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018)

Para isto, os currículos escolares devem:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018)

O documento traz como pressuposto a compreensão de si e do outro, buscando desenvolver a empatia e o respeito às diferenças na sociedade plural em que vivemos, buscando o acolhimento e a valorização da diversidade. É necessária a inclusão, nos currículos escolares, de atividades que sejam voltadas à diversidade, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, buscando a inserção de conhecimentos e a erradicação de preconceitos.

Podemos enunciar um diálogo entre o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum, sendo o primeiro um documento que apresenta metas com o intuito de uma educação com qualidade e uma oferta que seja efetiva no que tange a corresponder com as idades dos indivíduos. Já o segundo, se constitui também com elementos relacionados ao campo cultural do aluno. Os documentos convergem no que rege à questão de atendimento: as políticas educacionais devem andar em consonância e levar em consideração questões culturais, de infraestrutura. Quanto à formação profissional dos educadores ressalta-se a maneira a respeitar as peculiaridades e singularidades dos cenários que envolvem as crianças, objetivando a compreensão da diversidade cultural.

Mainardes (2006) analisa o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) direcionado aos estudos de políticas educacionais. Os autores apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise de políticas educacionais baseando-se em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática.

O Contexto de influência é onde os grupos de interesses disputam para definir e influenciar na definição dos objetivos sociais educacionais. Este é o momento em que as políticas públicas são geradas, assim como a construção dos discursos políticos. Esses discursos exercem influências nas arenas públicas de ação, ligados por meios de comunicação social e que expressam os interesses da classe vigente.

Como dito anteriormente, refletir sobre as políticas públicas se faz extremamente necessário na contemporaneidade, pois estas são intervenções textuais, conceito abordado por Mainardes (2006) e desencadeiam limitações materiais e possibilidades, já que os textos produzem sentidos e padrões que fornecem uma análise para a execução das políticas educacionais. Assim temos o segundo contexto formulado por Ball e Bowe (1992), o contexto da produção de texto que mantém interface com o contexto de influência. Estes contextos estão ligados, pois os discursos gerados no contexto de influência serão expressos em textos legais oficiais e/ou textos políticos. Esses textos, embora estejam ligados aos interesses do público em geral, possuem seus próprios interesses e às vezes postulam ideias contraditórias, onde falta clareza e coerência. Por isso que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

A resposta a essas intervenções textuais possui consequências que são denominadas de contexto da prática. De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos que pode representar mudanças e transformações significativas na política original. (*apud* MAINARDES, 2006, p. 53)

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22) (idem)

O trecho citado nos faz refletir no papel ativo dos profissionais de educação que interpretam e reinterpretem as políticas educacionais, desta forma, suas vivências, crenças e pensamentos implicam diretamente no processo ativo de implementação dessas políticas que buscam agregar efeitos diretos em determinado campo. Por exemplo, os textos legais, podem

não ser praticados tal como previsto em sua elaboração, sofrendo interferências por parte dos profissionais que os constituem com novos significados. Estes novos significados alargam debates e posicionamentos que podem gerar novas políticas e acrescentar mudanças significativas em dada política original. Será nesse espaço de debates que a política produzirá efeitos e consequências em prol das necessidades e interesses das práticas pedagógicas que se desenvolvem nos campos escolares.

1.5 O cenário legislativo educacional e municipal: Nova Iguaçu

Tratando-se da gestão educacional brasileira, destaca-se o planejamento como um instrumento para a consolidação da sua qualidade, pois se trata de um processo que visa formular políticas públicas a fim de descrever as ações que devem ser desenvolvidas por um sistema específico.

Desta maneira, o Plano Municipal de Educação (PME) de um município, é um documento que visa fortalecer o sistema educacional estabelecendo metas, ações e políticas públicas que devem ser implementadas de maneira dialógica com a situação real e existente das questões educacionais referentes aquele município, além disso, deve estar em consonância com o Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014 e com o Plano Estadual de Educação (PEE) do estado a que pertence.

A elaboração de um Plano Municipal de Educação depende de um trabalho que deve conter agilidade e organização. De acordo com o Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações (MEC, 2014, p.7) “o trabalho a ser feito envolve levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos, e nada disso acontece rapidamente.”

Como esclarecido anteriormente, o PME precisa estar alinhado com o PNE e ao PEE.

Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEEs da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município. (MEC, 2014, p. 7)

O PEE necessita estar em consonância com o PME, refletindo um vínculo entre o governo estadual e os governos municipais, já que as metas estaduais devem ser refletidas na combinação de metas de caráter municipal. É importante também destacar que o Plano Municipal de Educação deve ser do município, e não apenas de uma rede ou do sistema

municipal. Ou seja, ele é de todos que residem no município e não se trata do “plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação.” (idem, 2014, p. 7)

Considerando que o projeto de educação de um município é tarefa do órgão gestor da rede de ensino, do conjunto de instituições dos governos e da sociedade, a intersetorialidade, que é a articulação entre sujeitos de diversos setores da política pública com o objetivo de construir objetos comuns de intervenção entre eles, é uma premissa estratégica para dar sentido ao Plano.

O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município. (MEC, 2014, p.8)

Fica evidente então a importância de se conhecer o cenário atual para que seja possível, projetar decisões coerentes e pactuadas. Para que um PME seja efetivado, ele depende:

Em grande parte do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades do município. Essas demandas e necessidades precisam ser comparadas com a capacidade atual e futura de investimentos da Prefeitura e possíveis aportes do governo estadual, da União e de outras fontes. (MEC, 2014, p.8)

Além disso, o PME deve se articular a outros instrumentos de planejamento. Os elementos necessários para que a execução dos planos de educação aconteça devem constar nos orçamentos da União e dos estados para que haja financiamento técnico e financeiro aos municípios ao longo do decênio. Já na prefeitura, os instrumentos de planejamento que deverão ser vinculados ao plano decenal de educação são: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), e outros.

Por fim, de acordo com o documento aqui apresentado – O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações – para que o PME possua legitimidade ele deve ser submetido a um amplo debate com o objetivo de incorporar diferentes visões e vivências que uma sociedade tem sobre dada realidade que deseja modificar.

A escola é um espaço de socialização e produção de saber, e por isto, deve estar pautada em organizar ações educativas que busquem a formação de sujeitos críticos, éticos e

participativos. Para que isto aconteça, a escola possui o papel de disseminar saberes históricos, assim como a produção de novos saberes. Sendo assim, a participação de diversos atores é altamente relevante para que se efetive uma democratização escolar.

Será apresentado a seguir o plano municipal de educação do município de Nova Iguaçu. A escolha por este município ocorreu devido à presença de crianças em experiência de refúgio encontradas durante o mapeamento nas redes de ensino e também pela receptividade à pesquisa dos atores envolvidos. A busca no Plano Municipal consiste em um levantamento das políticas públicas existentes voltadas a esta população ou ainda, da ausência destas. O enfoque da busca também se baseia em ações e políticas que tratam do direito à diversidade e ao acolhimento.

A Lei Nº 4.504 de 23 de junho de 2015 sanciona o Plano Municipal de Educação do município de Nova Iguaçu para o decênio 2015-2025 em cumprimento à Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Constituído por 20 metas, o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu aborda em sua introdução que a construção de uma política pública deve levar em consideração a real situação dos problemas educacionais existentes e a partir disso, estabelecer uma relação que seja dialógica sobre a forma de propor estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado.

A seguir serão apresentadas algumas das metas do PME do município de Nova Iguaçu juntamente com algumas estratégias municipais estabelecidas:

Meta 1- Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade; e garantir em 50% (cinquenta por cento) da oferta de Educação Infantil em creches para crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste PME.

O avanço do direito à Educação Infantil é resultado de inúmeros debates e movimentos sociais realizados nas últimas décadas, com o objetivo de subsidiar para a definição de políticas públicas voltadas à criança. É sob esta perspectiva que a Educação Infantil agrega a educação e o cuidado com a criança pequena, de forma indissociável, reconhecendo-a e respeitando-a como um sujeito de direitos e fortalecendo a infância como uma fase essencial do desenvolvimento humano. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, 2015, p.4)

Estratégias municipais:

1.5) criar em regime de colaboração com outras Secretarias e Conselhos Municipais um banco de dados e estatísticas da Educação Infantil, para fins de consultas, visando identificar possíveis demandas;

1.13) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.16) manter programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil;

1.19) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.20) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.22) implementar e/ou ampliar o acesso à Educação Infantil em tempo integral gradativamente, para todas as crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

1.23) elaborar e implementar Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil, tendo como referência os documentos oficiais;

1.24) oportunizar espaços de reflexões e diálogos para garantir a discussão, implementação e avaliação das políticas para a infância no município;

1.25) assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem e avaliem suas propostas político pedagógicas com ampla participação da comunidade escolar e em consonância com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Meta 2-Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME.

O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a Educação Básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, 2015, p.5)

Estratégias municipais:

2.2) estimular a promoção de mecanismos para o acompanhamento do desempenho individualizado dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental em consonância com as avaliações externas;

2.3) estimular a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de Programas de Transferência de Renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) estimular o uso de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) estimular a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) incentivar a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos

espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

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

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Em consonância com essas deliberações, essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, 2015, p.10)

Estratégias municipais:

5.1) estimular a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) promover a participação das escolas na aplicação de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano;

5.3) estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.4) incentivar o uso de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nas escolas em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.5) estimular o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com o uso de materiais didáticos específicos, e utilizar instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

Meta 6- Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Atualmente, 110 escolas fazem parte do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 / 2007 e regulamentada pelo Decreto Presidencial 7.083 / 2010, constitui – se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escola na perspectiva da educação integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos e espaços, oportunidades educativas entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, 2015, p.11)

Estratégias municipais:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo ano letivo com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Meta 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo que atinja as médias do município para o IDEB.

O quantitativo de alunos (as) em sala de aula com um único professor, também compromete a qualidade da educação, principalmente nos anos iniciais. Uma sala repleta de alunos (as), com graus de dificuldade diferenciada, exige muito do professor, que sozinho sem outro profissional para ajudá-lo compromete sua saúde e precisa ficar licenciado; assim mais uma vez, a qualidade do ensino fica comprometida, até que outro profissional chegue para assumir a turma. Sendo assim as avaliações aplicadas nas turmas para medir a qualidade da educação, nem sempre em todas as escolas alcançam a meta estabelecida pelo governo federal. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU, 2015, p.12)

Estratégias municipais:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa pedagógica para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano de escolaridade;

7.18) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.19) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidade indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.20) desenvolver currículos e propostas pedagógicas, específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos

culturais correspondentes às respectivas comunidades e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.21) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

Como é possível observar, as metas estabelecidas propõem legislativamente um atendimento que visa respeitar os direitos das crianças oferecendo uma educação íntegra e de qualidade. As metas 1 e 2, visam universalizar o atendimento às crianças com estratégias que possuem como objetivo acompanhar e monitorar o acesso e permanência das crianças no ambiente escolar. Além disso, visa apoiar, com programas de orientação as famílias, o desenvolvimento pleno das crianças, de modo a articular educação, saúde e assistência social. A meta 2, especificamente, que é voltada ao atendimento dos alunos do Ensino Fundamental - população de 9 a 14 anos - se direciona também ao monitoramento de programas destinados as situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, buscando sempre por condições adequadas que assegurem o sucesso escolar e individual do aluno. Além disto, a meta estipula que haja uma organização curricular que atenda questões quanto ao respeito e inclusão das diversas identidades culturais inseridas no ambiente escolar incentivando uma relação entre as unidades escolares com instituições e movimentos culturais. Por fim, das estratégias destacadas para a concretização da meta 2, temos a importância de incluir a participação de pais e responsáveis na vida escolar do aluno, criando assim uma relação entre escola e família.

De acordo com Saviani (2011), a escola se relaciona com a ciência, ou seja, o saber metódico, sistematizado e não e com o senso comum, que está ligado às experiências cotidianas. A escola existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber culturalmente organizado e elaborado e às áreas distintas de conhecimento. No que diz respeito à família, "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola". (POLONIA e DESSEN, 2005, p. 304)

Esses dois sistemas embora apresentem objetivos distintos, se completam, uma vez que ambos participam do processo de inserção das crianças na sociedade. Para Polonia e Dessen (opcit):

Os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos. (p. 307)

A meta 5 aborda a efetivação dos processos de alfabetização, estipula que todos os alunos devam estar alfabetizados até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Com instrumentos de avaliação periódicos, as instituições devem desenvolver práticas pedagógicas que assegurem tal meta, além de favorecer a melhoria do fluxo escolar. No entanto, devemos nos questionar sobre as necessidades específicas dos alunos que não possuem a língua portuguesa como língua materna. Nos questionamos então, como as suas especificidades serão atendidas para com o processo de aprendizagem das diversas disciplinas, assim como o desenvolvimento de capacidades previstas para cada fase de escolarização.

Quando pensamos em uma política de acolhimento nas instituições que promova a integração de alunos refugiados, devemos levar em consideração os estudos feitos por Maher (2007) no que diz respeito ao planejamento pedagógico que respeite as peculiaridades de grupos minorizados. Para a autora o empoderamento destes grupos está relacionado a 3 cursos de ação:

(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente -, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente (...) os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania. (MAHER, 2007, p. 257)

A meta 6 objetiva oferecer educação em tempo integral com acompanhamento pedagógico e multidisciplinar aos alunos que permaneçam sob os cuidados das instituições pelo período igual ou superior há 7 horas com padrão arquitetônico adequado para crianças em situação de vulnerabilidade social propondo uma educação pautada em uma situação e espaço físico propícios ao desenvolvimento da criança.

A organização de um espaço funciona como suporte para as primeiras experiências sociais de um indivíduo, e o espaço acaba tornando-se mediador através das trocas que nele ocorrem. Para Horn (2007, p.28), é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente. Guimarães (2009, p.91) organiza a seguinte questão: “Como, efetivamente, o espaço de trabalho com as crianças pode

oferecer a expansão criativa, a invenção de problemas e soluções novas, diversificação das possibilidades expressivas, sensoriais, emocionais da criança?” E para respondê-la, a autora se baseia em um projeto educacional do norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, que envolve crianças de 0 a 6 anos que busca analisar os espaços de trabalho com as crianças. Utilizam-se três ideias para a compreensão do espaço e como este, apoia as manifestações expressivas das crianças.

As ideias são: 1- A flexibilidade do espaço, que consiste em aliar as qualidades físicas do espaço com as qualidades imaginativas. Segundo a autora, pensamos nos espaços antes de as crianças entrarem, mas quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contorno de fato. (GUIMARÃES, 2009, p.93).

2- A importância de um espaço relacional, onde se deve pensar se este espaço sustenta as relações entre as crianças e entre as crianças e o ambiente.

(...) as crianças e os adultos precisam pertencer a um grupo social para comparar ideias e dividir experiências com os outros. A proximidade cria vínculos que permitem cada um reconhecer a si e ao outro (...). Trata-se da comunidade como internalização do outro como um valor (...). Comunidade é uma qualidade do espaço que encoraja encontros, trocas, empatia e reciprocidade. (REGGIO CHILDREN, 2001 apud GUIMARÃES, 2009, p.94).

3- O espaço deve ser instigador, então necessitamos de um ambiente que possua diversidade, e que seja convidativo para à ação e à imaginação, para que desta maneira as crianças possam se abrir para ambas. O espaço e os objetos que o constituem instigam pelo que convidam. (GUIMARÃES, 2009, p. 98). Esta é uma relação de troca e, portanto, os ambientes não devem ser olhados somente como espaços, mas também em como eles podem ser experimentados.

E por fim, a meta 7 busca fomentar a qualidade da educação básica em todas as modalidades e etapas de ensino visando melhorar os fluxos de aprendizagem, garantindo a implementação de diretrizes curriculares nacionais que visam a diversidade étnico-racional e que busque um desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, mobilizando famílias e setores da sociedade civil de modo a cumprir as políticas públicas educacionais propostas. Vale destacar a importância de uma aprendizagem que valorize a cultura do aluno, assim como os seus conhecimentos prévios. A aprendizagem pode ser muito mais significativa quando novos elementos são incorporados a estruturas de conhecimentos já existentes do aluno. Ausubel (1982), aborda em sua teoria da aprendizagem a defesa da valorização dos conhecimentos prévios do aluno, que possibilitam uma construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades

para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende. Paulo Freire defende em *Pedagogia da Autonomia* (1996), que só é possível uma aprendizagem quando há a participação consciente do sujeito, neste caso a criança, durante o processo.

Como é possível constatar, não encontramos em nossa busca no Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu apontamentos diretos quanto à população de crianças refugiadas. O que o documento assegura é que todas as crianças possuem o direito a uma educação pautada em integridade, ética e respeito. Buscamos neste documento suportes legislativos que atendessem diretamente à inclusão e educação de indígenas, pois em nossas buscas por crianças vivenciando o refúgio nas redes públicas de ensino do município, fomos informados, após uma reunião virtual com uma professora da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, sobre a presença de crianças em experiência de refúgio venezuelanas indígenas do povo Warao que estavam acolhidas em Parque Estoril/Nova Iguaçu, informação que será tratada no próximo capítulo. Nos atentamos aqui aos respaldos legislativos que constam no PME analisado para essa população. Como foi possível observar, o documento traz um olhar específico voltado a este público, no entanto, suas diretrizes são direcionadas à educação escolar indígena propriamente nas suas respectivas comunidades. Nos questionamos então, como é a chegada e inclusão de um aluno indígena e refugiado nas instituições de ensino do respectivo município.

2. RELATOS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS REFUGIADAS EM NOVA IGUAÇU

Essa pesquisa, assim como os relatos que a compõem, são divididos em dois momentos: O primeiro momento, em que atravessados pela pandemia, mas na tentativa e pertinência de construir um campo e encontrar nossos sujeitos, traçamos novas formas de fazer pesquisa: encontros virtuais, conversas via WhatsApp, ligações telefônicas e mensagens via e-mail. Para referenciar esses recursos, temos a netnografia. Segundo Kozinets (2002) a netnografia é definida como um método de pesquisa derivado da técnica etnográfica desenvolvida no campo da antropologia e, costuma-se dizer que a netnografia tem conhecido um crescimento considerado devido à complexidade das experiências da sociedade digital. Em outras palavras:

Em netnografia tem-se a possibilidade de encurtar as distâncias entre tempo e espaço, devido à própria dinâmica da Internet, em que os grupamentos sociais estão dispostos em rede. Tais grupamentos podem funcionar somente no espaço online, como também podem coexistir fora dele, no espaço offline. O que é interessante perceber na apropriação dos pressupostos da etnografia é o caráter investigativo e de observação da realidade do outro que continua presente na netnografia (SILVA, 2015, p. 342).

E um segundo momento, com o retorno dos atendimentos presenciais, pudemos vivenciar o nosso campo e encontrar os nossos sujeitos.

Dessa forma entramos em contato com a rede municipal de Nova Iguaçu e tivemos nosso primeiro encontro com a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED em ambiente virtual. Após esse encontro, foram encaminhados por e-mail dados sobre as crianças em situação de refúgio nas instituições escolares públicas, através do ofício nº 025/SPDE/SEMED/PCNI/2020.

Nº de Pessoas Migrantes, Solicitantes de Refúgio e Refugiados – 2019	
Rede Municipal: Nova Iguaçu	
Quantidade de Crianças	Unidade Escolar
05	E. M. Mascarenhas de Moraes
01	E. M. Profº. Amazor Vieira Borges
02	E. M. Prof. ^a Marly T. de Mattos
03	E. M. Márcio Caulino Soares
02	E. M. Profº. Ruy Afrânio Peixoto
07	E. M. São Miguel Arcanjo

Tabela 6: Dados compilados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Nova Iguaçu-RJ

Fonte: A autora

Durante a conversa com a Equipe Técnica da SEMED de Nova Iguaçu, obtivemos a informação que a notificação de crianças matriculadas na rede municipal surgiu de uma ação externa, através de uma solicitação do Ministério Público acerca da demanda de crianças em situação de refúgio. Fomos informados também que a SEMED de Nova Iguaçu recebeu uma notificação em 2020 sobre a chegada de famílias do grupo Warao, vindos da Venezuela, no município.

Os Warao são um povo originário da República Bolivariana da Venezuela, que, conforme as estatísticas oficiais mais recentes (Censo de 2011), constituem a segunda etnia mais populosa do país, com cerca de 49 mil indivíduos. Falam a língua homônima, pertencente a uma família linguística isolada, e espanhol em níveis variados de fluência (...) A literatura nos mostra, portanto, que, embora o povo Warao constitua uma unidade étnica em termos linguísticos, há uma heterogeneidade nos “modos de ser Warao”, que variam de acordo com a região/comunidade do delta do Orinoco de onde provêm. Essa heterogeneidade interna ao grupo se reflete nas relações que estabelecem aqui no Brasil, afetando, por exemplo, as dinâmicas de abrigo (ACNUR, 2021, p. 13 e 14).

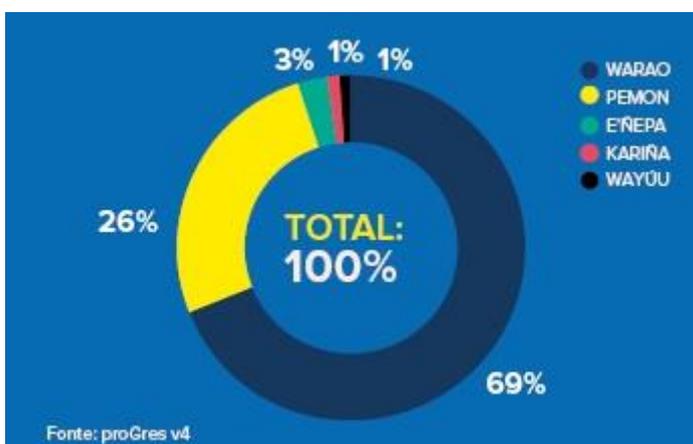
É importante ressaltar que as populações indígenas têm seus costumes, crenças, línguas e relações milenares, que já existem antes do início da colonização, e mantêm suas relações com o meio ambiente vivas ao longo dos séculos. É primordial apoiar que essas comunidades sobrevivam e possam decidir os melhores caminhos para suas vidas, garantindo a manutenção de sua autonomia e o respeito quanto as suas decisões.

O ACNUR informa que desde 2018 registra a entrada de indígenas vindos da Venezuela. Desse total, 3,2 mil são solicitantes da condição de refugiado, o que quer dizer que “se enquadram legalmente como indivíduos que deixaram seu país e território forçadamente devido a fundado temor de perseguição ou contínua violação de direitos humanos” (ACNUR, 2020). Foi instaurado um Relatório de Atividades para Populações Indígenas, que é um mapeamento demográfico com o objetivo de apresentar ações e boas práticas cujo foco é proteção e integração local de indígenas. O Relatório serve também como material de apoio na formulação de políticas voltadas a essas populações.

Podemos observar no Relatório de Atividades para Populações Indígenas¹², 8ª edição, de março/abril de 2021 os dados registrados, assim como o perfil populacional desse público no Brasil:

¹² In: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210527_ACNUR_Informativo_Indigena_mar-abr-21.pdf

Gráfico 4: Registros no PROGRES.



Disponível em: Relatório de Atividades para Populações Indígenas, 8º edição.

Tabela 7: Desagregação Sexo/Idade.



Disponível em: Relatório de Atividades para Populações Indígenas, 8ª edição.

Podemos observar no gráfico e na tabela apresentados acima o alto percentual de indígenas refugiados da etnia Warao no Brasil, assim como o alto índice na faixa etária de 0 a 17 anos, onde se concentra o foco etário de pesquisa desse trabalho. Esses índices nos fazem, mais uma vez, buscar se as emergenciais de assistência e capacitações desenvolvidas com equipes das redes de proteção estão sendo asseguradas a este público.

Os estudos relacionados à criança indígena demonstram que os povos indígenas garantem a atenção integral às suas crianças e materializam no cotidiano o conceito de desenvolvimento infantil (UNICEF)¹³. O olhar sobre esta criança deve ser feito no seu espaço próprio, inserido na sua cultura, porém, diante do entendimento de processos de desenvolvimento biológicos e psicológicos universais. Para Nunes (2002):

¹³ In: UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

Estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança (p.275-276)

Como citado anteriormente, Mainardes (2006) analisou o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) quanto aos estudos de políticas educacionais. Compreendemos assim, como os 3 contextos abordados se interligam a fim de compor efeitos e consequências acerca das necessidades e interesses das práticas pedagógicas que se desenvolvem nos espaços educacionais. Chegamos então nesta pesquisa, no momento do contexto da prática, onde quem reinterpreta as leis, são os atores envolvidos.

Tivemos nosso primeiro encontro virtual, em 28 de maio de 2021, com uma Agente de Apoio Pedagógico e Professora formada em espanhol, que foi acionada pela SEMED para prestar suporte para as famílias do grupo Warao. A partir do que foi registrado em diário de campo, foram destacados os principais achados para compreendermos um pouco mais a dinâmica do grupo:

1- O Governo do Estado solicitou suporte a Secretaria de Assistência Social que alocou o grupo em uma escola municipal desativada, em Parque Estoril - Nova Iguaçu com autorização do prefeito. A escola que foi adaptada para servir de moradia ao grupo abrigava naquele momento onze crianças - de faixa etária que entre 4 e 16 anos - indígenas venezuelanas e refugiadas da etnia Warao com suas famílias.

2-A professora também salientou a importância do CRAS¹⁴ de Marambaia (Centro de Referência de Assistência Social) no acolhimento, que ajudou na alocação e os matriculou em uma instituição escolar, assim como o seu papel na alimentação e adaptação deles.

3-Quanto à comunicação mostrou-se dificultosa, pois os waraos falam em um dialeto próprio, e desta maneira algumas informações ficavam perdidas.

4-O contato entre a professora e as crianças era feito exclusivamente por meios virtuais. Eles tinham acesso à internet do CRAS e possuíam um grupo no aplicativo WhatsApp no qual se estabelecia o contato com as famílias. Uma vez por semana, acontecia um encontro por

¹⁴ Conhecidas apenas pela sigla CRAS, as unidades são responsáveis por organizar e oferecer os serviços de Proteção Social Básica (PSB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Além de incluir famílias no Cadastro Único e em programas federais como o Bolsa Família e o Benefício da Prestação Continuada (BPC), os CRAS de Nova Iguaçu também desenvolvem programas de aproximação às pessoas que vivem em vulnerabilidade ou risco social, como o PSB no Domicílio e o Pipas (Primeira Infância Protegida da Assistência Social). In: <https://www.novaiaguacu.rj.gov.br/semas/equipamentos/cras/> Acesso em: 28/05/21.

chamada de vídeo quando as crianças conversavam com a professora com auxílio de uma intérprete de espanhol, realizavam atividades lúdicas, e buscava-se o desenvolvimento da língua portuguesa.

5- Pela heterogeneidade da faixa etária era muito complicado o andamento das aulas. De fato, o que atrai uma criança de 4 anos não é o mesmo que atrai outra de 16 anos.

6-O contato por WhatsApp acontecia também para o repasse de apostilas desenvolvidas para eles, mas que não se revelaram muito eficazes, devido à falta de alfabetização até mesmo da língua materna das crianças mais novas. A mais velha do grupo, de 15 anos à época, ficava responsável por repassar as atividades às demais crianças.

7-Quando questionada se haveria possibilidade de contato com as crianças, a professora nos deu um retorno positivo, tanto no cenário virtual quanto no presencial. Virtualmente, nos informou que após atualizar a SEMED e o CRAS, que é quem disponibilizava o acesso às crianças, ela poderia nos enviar o link do encontro para participação. Já presencialmente, ela enfatizou que a escola é o local em que eles vivem, logo, haveria a necessidade de uma conversa e de uma permissão para entrar nela.

8-A comunicação com as crianças, conturbada inicialmente devido às línguas serem diferentes, estava sendo aperfeiçoada diante da rápida aquisição da língua portuguesa.

9- Chegando ao final da conversa, ao ser questionada se o CRAS recebia algum tipo de ajuda vinda de igrejas ou ONG's para o subsídio dessas famílias, fomos informadas que a professora não tinha essa informação, e que isso só poderíamos saber diretamente com o CRAS.

10-Finalizando, houve o questionamento sobre o impacto de receber esse grupo na escola. A professora enfatizou a dificuldade e a peculiaridade deste grupo. Nos falou também que, como professora de espanhol formada, estava acostumada a ensinar espanhol para quem tinha como língua materna o português, e que nessa situação contrária, na qual as crianças refugiadas falavam espanhol e ela ensinava o português, havia uma grande diferença e necessidade de uma adaptação dos dois lados. Apesar das dificuldades, as crianças eram presentes juntamente com suas famílias e participavam de todos os encontros se esforçando nas atividades, o que era uma motivação. (Diário de Campo 28/05/2021)

Acerca deste primeiro contato nos questionamos como uma criança com uma cultura e língua diferentes passa por este processo de adaptação. Uma criança indígena e refugiada é constituída em valores culturais, políticas e práticas diferentes e ao entrar em um sistema educativo em outro país, sofre ainda um impacto linguístico entre o que ela conhece e o que a escola oferece. Para Santos e Zambrano (2019):

Quando se trata de sujeitos em contextos de fronteira o ambiente é naturalmente propício ao multilinguismo devido ao contato entre diferentes línguas. Neste caso, essa visão potencializa--se, pois além de indivíduos em situação de refúgio em região fronteiriça, nossos sujeitos trazem em sua bagagem características étnico-culturais indígenas com repertório linguístico originalmente bilíngue, considerando o domínio da língua indígena warao e do espanhol venezuelano. (p. 183)

A partir de uma reflexão acerca das consequências pedagógicas instauradas na “conversa” educacional, podemos dialogar com Bakhtin que enfatiza que “chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” (BAKHTIN, 2003, p. 381). Para Ponzio, esta responsabilidade dos atos humanos que envolvem outros sujeitos trata-se de colocar o outro como imprescindível dentro de uma arquitetura dialogicamente estruturada que encontra expressão na sua palavra e que requer da parte do eu a posição de calar e escutar, que requer uma posição de não-indiferença de participação, de compreensão respondente. (PONZIO, 2008, p. 257). Nesse sentido a ética não pode se restringir a princípios abstratos, o “eu” em concepção Bakhtiniana só se sustenta em relacionamento com os outros “eus”. Relacionamento este, denominado alteridade.

A arquitetura da responsabilidade não pode ser compreendida senão como arquitetura da alteridade. Tanto porque só assim o eu se revela na sua unicidade, na sua singularidade, ou seja, na sua alteridade como outro, tanto porque essa sua alteridade objetivamente se realiza na relação com o outro (PONZIO, 2010, p. 79).

Em mais um encontro virtual, em 12 de agosto de 2021, participamos de uma aula com as crianças ministrada pela professora de espanhol, segue abaixo um trecho do diário de campo:

Esse contato ocorreu no dia do encontro já combinado com as crianças, pois além da questão da internet, outros sujeitos são envolvidos no alinhamento da ação, assim como a Coordenação do CRAS. Nossa participação no evento foi esclarecida para as crianças pela professora. A temática da aula foi acerca das comidas típicas das festas juninas e as crianças estavam munidas de apostilas pedagógicas que são disponibilizadas pela SEMED. Mediante a dificuldade do grupo em realizar a tarefa, a professora solicitou ajuda de uma mediadora, presente no espaço com as crianças, para auxiliar na atividade. Na conversa com a professora sobre a dinâmica dos encontros foi possível conseguir as seguintes pistas: as aulas são separadas por grupos dos menores e maiores com o intuito de favorecer as interações e as crianças estudam por uma apostila em português, a fim de proporcionar a familiarização com a língua portuguesa. (Diário de Campo 12/08/2021)

Depois de mais algumas conversas virtuais, tivemos nosso primeiro encontro, em 09 de setembro de 2021, para conhecermos as crianças e suas famílias pessoalmente, combinamos de acompanhar, na semana seguinte, as crianças na sua ida ao CRAS de Marambaia para a aula online, aula que fazia parte da rotina das crianças todas as quintas. O trajeto da caminhada levou cerca de 1 hora. Ao chegarmos no CRAS, fomos direcionadas com as crianças para uma sala de espera, enquanto isso, o mediador do CRAS preparava o espaço para o encontro virtual. As crianças foram divididas. Primeiro seria a aula das crianças menores, e depois, a aula dos maiores. Cada aula durava em média 1h:

Na sala preparada para a aula, havia uma mesa com um notebook e um alto-falante, ao fundo, coladas na parede, algumas figuras de notas musicais e letras de músicas. As crianças se sentaram e a aula iniciou. A professora perguntou se todos estavam bem. Após um silêncio, foram respondendo aos poucos que sim e então a aula começou. Foram duas atividades que eram supervisionadas por dois mediadores: Na primeira, os alunos deveriam separar frutas e verduras nas colunas corretas escrevendo seus respectivos nomes. A professora então os questionou sobre qual seria a fruta e a verdura preferidas de cada um. Em um primeiro momento todos ficaram quietos. Talvez tímidos com a nossa presença ali? Um dos mediadores os incentivava a responder e então as vozes tornaram-se audíveis. Enquanto as crianças falavam, a professora ia digitando os nomes ditos em uma página do Word. Com o auxílio dos mediadores, eles foram realizando a atividade escrita. A segunda atividade era composta de um gráfico que trazia uma votação de animais e se desenvolvia por algumas questões que as crianças deveriam responder, como: Qual o animal foi o mais votado? E o menos votado? Qual animal recebeu X votos? Mais uma vez, a professora buscou um diálogo com as crianças perguntando qual o seu animal preferido. Depois de um breve silêncio, novamente, as crianças começaram a falar suas preferências. Os mais diversos animais foram ditos causando um momento de riso durante a aula. Mais uma vez, os mediadores auxiliaram na escrita da atividade. (Diário de Campo 09/09/21)

Pode ocorrer da aprendizagem ou o uso de uma língua serem potencializados por abordagens comunicativas interculturais. Cada povo tem sua cultura que é composta de valores, atos e aspectos próprios e é através dela que se orienta a maneira como agimos diante dos acontecimentos. Quando se pensa em ensinar ou aprender uma língua, é comum a reflexão sobre a inseparabilidade de língua e cultura, já que a cultura é parte da construção social do indivíduo em sua comunidade. Para Maher (2007):

E se as culturas não são fixas, não são unas, elas tampouco são irreduzíveis. Muito pelo contrário: as culturas são absolutamente permeáveis umas às outras. E isso vale para todas: não é como se houvesse, de um lado, cultura “pura” e de outro, cultura já “contaminadas”, culturas “mestiças” (p. 263).

Com relação ao ensino de línguas, a aprendizagem ou uso de uma nova língua não significa que quem está a aprendendo abandone sua cultura de origem. Para isso, a abordagem intercultural proporciona a capacidade de aceitar as diversidades. Silveira afirma:

Segundo a visão interculturalista, entende-se que ensinar/aprender outra língua não é aculturar o aluno, na medida em que ele não é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas sim enriquecê-lo, pois ele é ao mesmo tempo levado a consciência de suas próprias identidades (1998, p. 11).

Em um ambiente de aprendizagem, com foco no uso da língua portuguesa por indígenas em situação de refúgio, é preciso que se desenvolvam práticas comunicativas significativas. Para que isto ocorra, é necessário buscar a compreensão do processo sócio-histórico dos sujeitos e do processo em que se constituem através das línguas que estes utilizam de modo à ressignificar diferenças e adequá-las em seus costumes, respeitando cada especificidade reivindicada nas experiências comunicativas do indivíduo.

Russo, Mendes e Fernandes defendem que:

A aprendizagem da língua escrita, mesmo em sujeitos não indígenas, mas oriundos de grupos com forte tradição oral em seus cotidianos, constitui-se em um verdadeiro rito de passagem, pois a escola parte da premissa de que esses sujeitos pensam e agem como se já escrevessem. Portanto, não perceber a existência de modos de pensamento distintos, implica provocar, em contextos multiculturais, além dos conflitos políticos, sociais e étnicos, conflito cognitivo, que, além de reforçar o preconceito contra os grupos de culturas orais, não promove a interculturalidade crítica (2020, p. 7).

Em mais uma visita ao CRAS, no dia 27 de outubro de 2021, a proposta era passar um documentário chamado “NONA ANONAMO - Somos todas artesãs”¹⁵. O documentário possui como objetivo compartilhar a experiência de serviço humanitário da irmã Maria Auxiliadora, missionária voluntária da Fraternidade – Humanitária (FFHI) e monja da Ordem Graça Misericórdia com as artesãs Warao, a ideia com o vídeo era despertar a atenção do grupo, já que o vídeo traz relatos acerca da confecção do artesanato Warao:

¹⁵ In: <https://www.youtube.com/watch?v=khTKGHWcc54>

Andréa¹⁶ explicou como seria a dinâmica do encontro e antes de iniciar o documentário, compartilhou os desenhos elaborados no encontro anterior pelas crianças. Foi possível observar que alguns desenhos se repetiram, como: O rio, o Buriti que para eles é a “Árvore da Vida”, o cesto - UJU -, a canoa e os remos, a pesca, assim como a vara de pescar, a casa - JANOKO -, a rede e o sol. O Buriti é árvore que lhes oferece tudo o que seu povo precisa: os frutos para alimento, da maneira fazem suas canoas, da fibra, a sua arte, com a palha cobrem suas casas e também, com uma parte da árvore, criam um remédio para a gripe. Ao iniciar o documentário todos estavam atentos: crianças, mulheres e homens. Ao decorrer do vídeo as crianças começaram a se dispersar, então pausamos o vídeo, pois não queríamos perder o interesse das crianças, nossos sujeitos principais. Abrimos então uma roda de conversa e Andréa perguntou quem gostaria de iniciar um relato. Iara¹⁷, a jovem de 17 anos, iniciou seu relato falando sobre a árvore Buriti e sobre sua trajetória e de seus familiares até chegarem em Nova Iguaçu. (Diário de Campo 27/10/21)

A partir do relato da jovem é notório perceber como o Buriti tem uma presença muito forte na vida dos Warao. Percebemos a importância cultural que possui e que claramente o grupo sente sua falta. Me questiono então se nas práticas escolares ocorreu a curiosidade de se conhecer sobre a cultura deles. O que seria o Buriti nas escolas para essas crianças?

Minha primeira visita a escola foi em 25 de novembro de 2021. A proposta era observar a rotina escolar, já que as crianças iniciaram com as aulas presenciais. Assistimos a aula da turma do 5º Ano, onde estudam as 3 crianças maiores Warao.

Depois de alguns minutos a Professora de espanhol chegou para fazer uma dinâmica na língua espanhola intitulada “*Te gusta o no?*” A atividade envolvia pintar com uma cor específica de acordo com a sua preferência. Pelo que foi possível perceber a professora auxiliava nas mediações com as crianças Warao. Durante a atividade, ela leu a palavra “el teatro”, a jovem Warao pergunta o que é e a professora tentou explicar a ela também com encenações para exemplificar o que seria:

Figura 1: Atividade de espanhol

¹⁶ Doutoranda – UFRRJ e integrante do GEPELID

¹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da jovem.



Fonte: Arquivos GEPELID

Foi possível observar nesta prática a busca de uma proposta que visava integrar o uso de uma nova língua para ambas as partes. Candau (2008) identifica entre as perspectivas multiculturais propositivas, o multiculturalismo assimilacionista, quando há proposta de integração à cultura hegemônica, e o multiculturalismo diferencialista, quando há intenção de garantir espaços próprios e específicos em que as diferenças culturais possam se expressar. A autora identifica ainda uma terceira abordagem: a intercultural. Para a autora:

A perspectiva intercultural apresenta as seguintes características: promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade (...); rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; percebe as identidades abertas, em construção permanente hibridização cultural; apresenta consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; –articula questões da diferença e da desigualdade (...) sem reduzir um polo ao outro (CANDAU, 2008, p. 22-23)

A autora ainda defende:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23).

Podemos concluir que a interculturalidade não está em um modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas sim, na garantia de que a escola seja um espaço que busca refletir a vida dos povos indígenas e refugiados hoje, mesmo com as presentes contradições entre as diferentes sociedades. Desta forma, surge a possibilidade de a interculturalidade ser integrada nos processos educativos de cada povo e, desta maneira, ser administrada segundo as políticas para os direitos educacionais das crianças.

Com o início do ano letivo de 2022, levamos o nosso olhar ao campo de maneira a buscar interlocuções com a equipe pedagógica e os (as) docentes envolvidos com os nossos sujeitos. Esse não foi um caminho fácil, sabemos que quando um objetivo é proposto, está em nossas mãos buscar meios para concretizá-lo com maestria, no entanto, não podemos deixar de expor quando um destes não é alcançado. Na busca de interlocuções com a equipe pedagógica da escola, havia a intenção de realizar uma reunião com a direção da escola e a orientadora educacional, porém, nossos resultados não foram alcançados.

Buscamos então diálogos com os (as) docentes, a fim de saber como foi a chegada do grupo na escola, assim como a sua integração e rotina. Fomos informados que a professora de espanhol que auxiliava não fazia mais parte do corpo docente da escola. Usaremos letras como nomes fictícios para preservação das suas identidades.

Um dos diálogos foi com a professora X, em seu relato, ela disse:

Quando eu soube da chegada dos alunos, levei um susto. Fiquei assustada e perguntando como seria. Não tivemos nenhuma instrução de como deveríamos agir, nenhum suporte ou formação para receber as crianças. Mas quando eles chegaram, esse susto passou. São crianças tranquilas. Conseguem entender a nossa língua, a maior dificuldade é na parte escrita. (Diário de Campo 10/05/22)

Outro diálogo foi com a professora Y, quando questionada sobre como era a relação das crianças entre si e com outras crianças, ela disse:

Eles conversam e brincam com as outras crianças, mas são muito fechados entre si. No recreio, todos do grupo se juntam, mesmo os que são de outras séries. Eles fecham uma roda e ficam ali conversando. Entre si, eles se comunicam apenas com a língua deles e não entendemos nada. (Diário de Campo 24/05/22)

Em outro relato a professora Y contou que:

Quando assumi a turma o ano letivo já havia iniciado. Vim para substituir uma professora. Senti surpresa e medo devido à falta de formação para receber as crianças. Com o tempo fui vendo que seria tranquilo. Eles são muito bons em matemática, mas possuem dificuldade na escrita. (Diário de Campo 14/06/22)

Em um dia de observação em uma das turmas de Educação Infantil, a professora Z, trouxe o seguinte relato sobre uma das alunas:

Ela chora muito para não vir pra escola. E com isso os pais acabam não a trazendo. Quando ela vem não é de interagir, fica sempre em um canto sozinha e não participa das atividades. Tem mês, por exemplo, que ela só veio para a aula 2 vezes. Isso preocupa, mas o que podemos fazer? (Diário de Campo 21/06/22)

Nos questionamos como se daria se a escola tivesse recebido um suporte, uma formação que visasse ajudar os docentes com os saberes necessários de acolhimento e de inclusão com os nossos sujeitos. Após semanas com diálogos e observação das práticas foi possível concluir que o currículo da escola não sofreu alterações, as atividades propostas não traziam práticas de inserção que valorizassem as especificidades do grupo indígena Warao. Ficou notório que após a saída da professora de espanhol, ficou de lado a busca de práticas visando integrar o uso de uma nova língua para ambas as partes. Sabemos que a pluralidade cultural não pode se restringir somente ao ensino em um único caminho, mas que ela deve estar sobretudo nas relações de confiança, no diálogo, no desvelamento, na informação e no respeito. Isso sem dúvidas acabaria com falas, muitas das vezes, carregadas de estereótipos e pré-conceitos:

Era um dia chuvoso e frio. As crianças voltavam do recreio para a sala de aula. Em fila, por ordem de tamanho, andavam vagarosamente guiados pela professora. Todos agasalhados, exceto a criança do grupo Warao. A professora olha, sorri e diz: Como pode não sentir frio? Será que não faz frio no meio da floresta? (Diário de Campo 21/06/22)

A ciência e tudo o que se prende a ela, é compreendida como única e absoluta verdade. O que está então, fora desse círculo, e incluímos aqui as diversas manifestações culturais, só terá uma busca pela sua compreensão em momento oportuno, destinado para esse fim. Se buscarmos analisar um livro didático, por exemplo, vemos que os povos indígenas são

caracterizados como primitivos, pertencentes aos passados e com seus conhecimentos desconsiderados - “as referências às culturas não-europeias são sempre em relação ou em comparação às culturas europeias, dando a essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras” (GOBBI, 2006, p. 61)

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (MOREIRA & CANDAU, 2005, p.43)

Após alguns relatos das professoras, sobre o número de faltas alarmante das crianças warao, fomos até a coordenação da escola procurar investigar essa situação. A frequência foi decaindo conforme os meses se passavam. Alguns alunos apresentavam apenas duas presenças no mês. A secretária nos informou que essa queda iniciou após alguns alunos serem “separados” devido a uma realocação nas turmas. Uns foram para o turno da manhã, outros continuaram no turno da tarde. Quando questionada sobre uma interlocução com os pais a respeito disso, a mesma nos informou que o contato é difícil, e quando realizado, os pais informam que as crianças estão doentes.

Tabela 8: Número de Faltas/Presenças:

TURMA	ALUNOS	NÚMERO DE FALTAS/PRESENÇAS			
		Fevereiro	Março	Abril	Maior
Infantil 5A PRESENÇAS	A	3	1	2	1
3º Ano – 302 FALTAS	B	0	6	5	7
	C	1	5	0	6
	D	0	4	5	6
	E	1	7	6	12
4º Ano – 401 FALTAS	F	0	9	10	14
	G	0	9	9	10
5º Ano FALTAS	H	1	3	7	11
	I	9	2	7	14
6º Ano FALTAS	J	0	2	5	10

Nos fazemos a seguinte questão: Como era a escola que nossos sujeitos frequentavam no seu país de origem, dentro das suas especificidades enquanto grupo indígena? Para responder essa questão, foi necessário relembrar uma das nossas primeiras visitas ao grupo na escola onde eles residem. Em conversa com o Cacique (*Aidano*), ele nos contou que o sistema escolar deles era constituído na aldeia onde viviam. Todos aprendiam com todos. Aprendiam o Warao e o espanhol, eram ensinados geografia e história para as crianças pelos mais velhos, eram também ensinadas as práticas de caçar, pescar, colher e construir.

Muñoz descreve o povo Warao como:

Hábeis navegadores e pescadores, construtores de canoas, que domesticaram o rio para seu próprio benefício, até mesmo na construção de suas moradias, as janokas, levantadas a partir de troncos extraídos de árvores locais e colocadas sobre as águas, como uma espécie de palafitas. As navegações feitas por meio das canoas, meio de transporte por excelência da etnia Warao, possibilitou assim um grande conhecimento sobre a pesca tradicional local (MUÑOZ, 2019, p. 03 *apud* SILVA, BARBOSA, MARQUES, 2022, p.08).

A partir do que foi relatado acima, traremos um breve relato de uma atividade ocorrida no dia 20 de outubro de 2021 durante um encontro com as crianças no CRAS. A dinâmica da atividade era uma roda de conversa a partir do livro literário “Refugiados” de Illan Brenman, folhas para registros de desenhos e material de pintura. Após a história, Andréa lançou a seguinte pergunta: Que imagem tenho do lugar que venho? E fez a proposta de cada um registrar em desenho as imagens que eles desejassem da Venezuela. Em um universo de 10 desenhos, foi possível perceber que alguns itens se repetiam com frequência como podemos perceber observando-os a seguir e como já foi relatado em um trecho acima do diário de campo do dia 27 de novembro de 2020:

Figura 2: Registro A

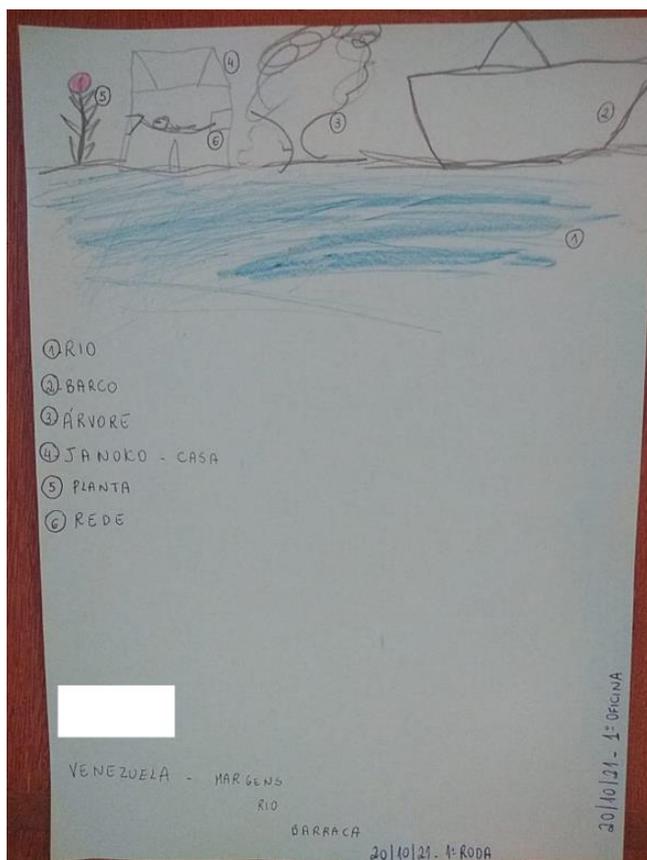


Figura 3: Registro B



Figura 4: Registro C

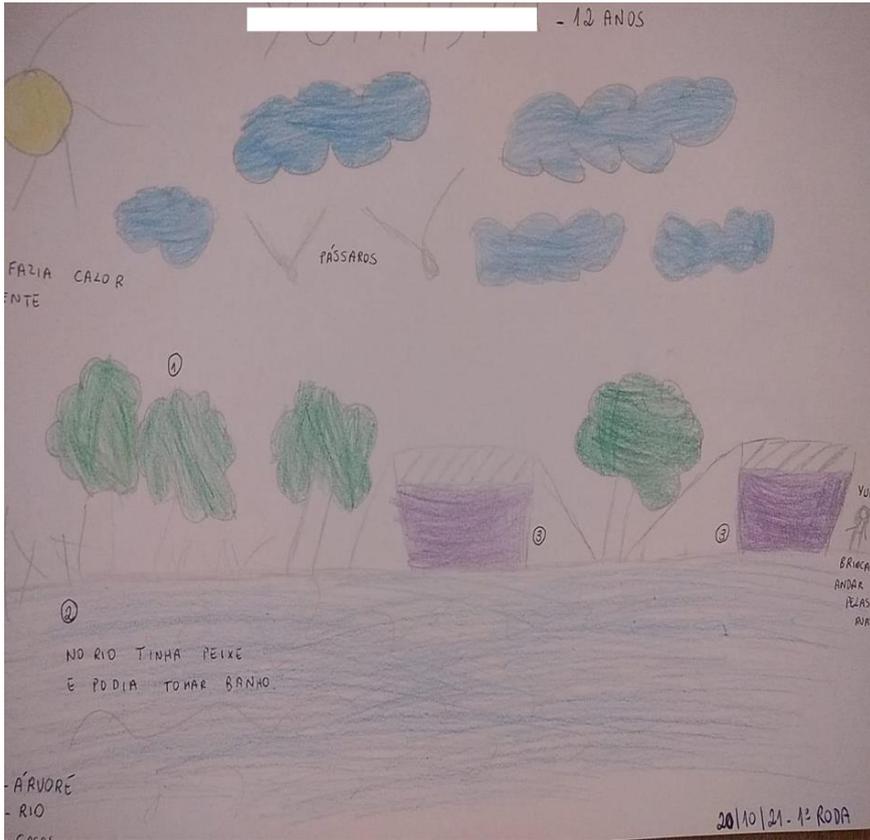


Figura 5: Registro D



Figura 6: Registro E



Fonte: Arquivos GEPELID

Diante disto fica fácil compreender como o nosso sistema escolar não atrai os nossos sujeitos, frequentar a escola para eles, no nosso modelo, se tornou apenas uma obrigatoriedade a ser cumprida, um requisito a ser realizado para respeitar as legislações que o Estado impõe. A escola, para eles, ocupa um papel secundário, eles frequentam apenas para obter determinado certificado de conclusão. O que realmente importa para o grupo, é transmitido entre eles, de pai para filho, do mais velho ao mais novo.

Segundo relatório do ACNUR com fragmentos de entrevistas realizadas em 2020, um homem Warao fala:

Nós, como Warao, não queremos. Podem aprender português, mas queremos que seja como na Venezuela, nas comunidades, que tenham um professor Warao para ensinar warao e espanhol, para não perderem a língua, nem a cultura. [...] Com todo respeito, mas queremos uma escola somente para os Warao, que tenha um professor Warao e um professor para português. É preciso que seja assim, para que se tenha tradução. Fazendo tradução, elas [as crianças] aprenderão português, espanhol e warao. Aprenderão as letras em espanhol, em warao e em português. Isso é para o futuro delas, porque aí não perdem a cultura Warao, nem o espanhol, e aprendem português. Assim, elas terão um bom caminho e, no futuro, teremos profissionais Warao trabalhando aqui. Isso será uma ajuda para nós, Warao no Brasil. Agora eu estou

aprendendo, mas, quando cheguei, fiquei mudo, porque eu não entendia nada de português, não aprendi português na Venezuela. Primeiro, aprendi a falar warao e depois espanhol. Eu não quero que meus filhos, meus sobrinhos e os demais Warao passem por isso, porque, se eles aprenderem somente português, se daqui a alguns anos a Venezuela ficar bem e eu voltar para lá (minha família está lá), eles não saberão falar. Precisam aprender também warao e espanhol, porque isso é uma defesa própria, assim poderão se defender: chegarão na Venezuela, falarão espanhol; chegarão na comunidade Warao, falarão warao. Terão uma boa comunicação. O que eu quero dizer é que, se meus filhos aprenderem apenas português, quando voltarem para a Venezuela, passarão pela mesma situação que nossa família, nossos parentes Warao passam hoje aqui no Brasil, sem conseguir se comunicar (ACNUR, 2021, p.60).

Em contraposição ao processo de acolhimento da gestão da escola, o processo de matrículas apresentou grandes dificuldades referente à escassa documentação das crianças que vivem a situação de refúgio. No entanto, a falta de documentação de migrantes e refugiados, não pode impedir o acesso a serviços e benefícios, como a educação. Os dispositivos legais, já apresentados aqui, mostram que o Estado deve adotar medidas diferenciadas para cuidar da ausência de documentação desses sujeitos de maneira a não os penalizar. Em uma das últimas conversas com a secretária escolar, ela nos relatou que o dia da matrícula teve inúmeras dificuldades como a falta de documentação, a dificuldade de compreender o que os Warao falavam e a falta de um apoio externo que pudesse ajudar nessa mediação.

Apresentar os relatos nesse capítulo nos faz buscar compreender o misto de sentimentos vivenciados pelos nossos sujeitos como o medo do desconhecido, a ansiedade em precisar se adaptar ao novo: um novo cenário pedagógico desestabilizado pelas suas presenças. Assim como nos faz pensar nas dificuldades enfrentadas pelo espaço escolar, espaço que é tradicionalmente pensado como de construção de uma brasilidade hegemônica. No entanto, diante de toda dificuldade e tensão, não podemos deixar que isto ofusque a beleza de cada encontro, o ânimo em poder conhecer mais desses pequenos sujeitos, e já fica aqui, a saudade de cada sorriso tímido recebido, de cada aceno de mão quando adentrávamos na sala de aula ou até mesmo de um pedido de ajuda, por mais simples que seja, como pedir um lápis emprestado para realizar uma atividade.

O próximo capítulo tratará dos princípios legais observados, as aproximações e os distanciamentos observados na prática pela pesquisadora.

3. OS PRÍNCÍPIOS LEGAIS OBSERVADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A educação escolar indígena é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em seu Art. 32, inciso 3º, afirma esse direito ao atribuir aos Povos Indígenas uma educação que proporcione o reconhecimento de suas identidades étnicas, bem como a valorização de suas línguas maternas, assim como a recuperação de suas histórias e memórias.

A resolução CNE/CEB nº 3/99 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, garante às comunidades o direito de criar currículos específicos e exercer autonomia na gestão escolar. Já a resolução CNE/CEB nº 5/12 estende à toda a Educação Básica o direito dos Povos Indígenas a uma educação específica, comunitária, diferenciada, que “reafirme a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças” e que “proporcione uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo”. Já a Lei nº 11.645, de março de 2008, altera a LDB, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008)

Diante do exposto aqui, podemos reafirmar que a inclusão e educação de crianças indígenas, vivenciando a experiência do refúgio, nas escolas da rede estadual e municipal, não deve acontecer de maneira que não atenda aos seus direitos específicos. O direito a uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas está consolidado em pareceres, diretrizes e parâmetros legais que asseguram os seus direitos.

É imensamente importante manifestar a escassez de estrutura e a necessidade de maior formação dos profissionais para que estes possam obter mais recursos, tanto humanos, quanto materiais, que venham a favorecer o processo de inclusão dessas crianças. Valente (2003, p. 108) questiona: Quando se pretende abordar uma temática tão complexa e atravessada por

contradições como a da pluralidade cultural, como reclamar pela formação dos professores sem um esforço de tornar acessível o conhecimento sobre o assunto?

Assim como as Políticas de Estado que são fundamentais para propiciar um ambiente seguro e acolhedor a estas crianças. Não podemos nos abster de falar aqui sobre o reconhecimento individual de cada profissional e a sua abertura para acolher e lidar com as diversidades no ambiente escolar.

Foi possível observar que a inclusão das crianças Warao no ambiente escolar se deu de maneira oscilante, tínhamos um cenário pandêmico, com suas infinitas dificuldades devido ao isolamento social e as formas adotadas pela escola quanto ao ensino remoto, até a desfavorável falta de conhecimento por parte da gestão escolar quanto as diretrizes de uma Educação Escolar Indígena e de sujeitos vivenciando a experiência da diáspora. É preciso ter em conta que a educação de indígenas, migrantes e refugiados deve acontecer de maneira que se proponha uma abordagem positiva. No caso Warao, muitas crianças não possuem contato algum com o modelo escolar tradicionalista, e mesmo quando possuem, há a necessidade de se levar em consideração que se trata de uma dinâmica escolar diferenciada, de modo, que levará um tempo para se adaptarem à rotina. Para Mendes, Russo e Alves (2021, p. 13) a escola é ainda um lugar de formação de subjetividades, logo de produção de territórios, mesmo que em trânsitos, característicos da multiterritorialidade que compõe as existências, como afirma Haesbaert (2017):

1 –Nos trânsitos característicos da infância, nas experiências de atravessamento e produção de limiares entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente apreendido; 2 – Nas situações de migração e os contextos que as crianças nessas circunstâncias se encontram, e com elas, através das brincadeiras, as relações com as mídias, as violências e a afirmação das identidades, as recordações do lugar que deixou e as tensões dos espaços aqui encontrados.

Freire e Hooks afirmam a importância de conteúdos que sejam significativos aos alunos de acordo com suas experiências pessoais e realidades. FREIRE (1987, p. 214) afirma que “a investigação da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático”. Já Hooks (2013, p. 119) discorre que “cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la”.

O multiculturalismo está cada vez mais presente nas salas de aula, com a presença de crianças refugiadas, indígenas, negras. E ainda assim, podemos perceber com isso, que o modelo de ensino nas escolas é um modelo de pensamento e abordagem únicos, o qual fomos estimulados a acreditarmos que é universal (HOOKS, 2013, p.51). Com isso, as instituições passam a assumir um caráter acrítico e neutro reforçando preconceitos socialmente construídos e estereótipos.

É necessária uma educação que assuma caráter político para agir como ferramenta de politização desses indivíduos, assim como a sociedade a sua volta. Deve-se compreender uma forma de conscientizar os indivíduos como prática libertadora. Para Freire (1974, p.57), “implica uma reflexão crítica sobre o mundo tal como ele devém e ao anunciar outro mundo, não pode fazer abstração duma ação de transformação de modo a permitir que esta predição se concretize”. Desta maneira, é possível garantir, não só aos nossos sujeitos, mas a todos que vivenciam esta experiência, uma educação que assegure a sua conscientização, visto que são sujeitos que vivenciam extrema vulnerabilidade em sua jornada.

Não foi difícil perceber que embora com toda a legislação vigente, isto não basta para a efetivação de acesso e permanência de crianças refugiadas e indígenas no nosso sistema educacional, buscou-se observar estes obstáculos, a fim de compreender o que falta para que esse processo seja consolidado com sucesso. Dentre as barreiras observadas no campo e expostas aqui temos a dificuldade no momento da matrícula quanto a questão da documentação, o idioma diferente do português e a falta de ações que pautem essa questão, assim como um pré-conceito engessado sofrido pelas crianças. Com parte dos estudos de Freire e Hooks citados aqui, acredita-se em uma educação como prática libertadora, em virtude da identidade destas crianças que passam uma parte, ou toda a sua vida educacional fora de seus pais de origem, devido as migrações e refúgios que estão cada vez mais duradouros e intensos.

Por fim, uma educação libertadora possibilita diálogos, o que ocasiona em mudanças de acesso e permanência dessas crianças nas instituições escolares brasileiras. A educação deve ser pensada como forma de promover a autonomia, o desenvolvimento e o pertencimento. Assim, de forma coletiva podemos alcançar formas de libertação e de quebra de ensinamentos universais dentro e fora das salas de aula. Pois, mesmo que de maneira distante, “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 97).

CONSIDERAÇÕES

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na
alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem
eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão
se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Cora Coralina.¹⁸

Compartilhamos aqui conceitos que foram fundamentais para a compreensão da pesquisa com o *outro*. O *outro* que é um sujeito infinito na sua subjetividade e singularidade. O pesquisador do campo das ciências humanas transita em um terreno de multiplicidades. Como as descobertas, os conhecimentos, as revelações, as comunicações e as produções de sentido realizadas entre *o eu e o outro*. O ato de pesquisar é um acontecimento único, marcado por ser excepcional e que deve ser compreendido em seu âmbito de tal dimensão singular.

Cada sujeito ocupa um lugar espaço-temporal determinado e este lugar revela o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que o envolve. Desta maneira, o lugar ocupado pela palavra nas constituições dos sentidos que conferimos a nossa experiência no mundo, estão atravessados por valores constituintes de culturas. Ao observamos a vida cotidiana, percebemos a necessidade que temos do *outro*. Mikhail Bakhtin (2003, p.341), explicita que ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio.

O lugar do pesquisador é marcado por uma experiência única e irrepetível com o seu outro na busca de produzir compreensões para trazer sentido aos acontecimentos da vida, e, nesse diálogo as perguntas e respostas, os atos e discursos alheios, os pontos de vista, fazem um processo de produção de sentidos de modo a significar esses acontecimentos.

Buscou-se neste trabalho perseguir a veracidade dos fatos apresentados, mesmo sabendo das dificuldades que muitas vezes o pesquisador enfrenta no campo para alcançá-la de maneira plena. O compromisso foi com a densidade e a profundidade do que foi possível ser revelado

¹⁸ Carolina, Cora. Colcha de retalhos. In: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 27/11/22.

na pesquisa, e para tal, foi necessária a cumplicidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos.

Ao longo da pesquisa buscou-se um diálogo quanto as perspectivas de direito, educação e infância tendo como pressuposto as crianças que vivenciam a prática da diáspora, e que é sujeito pleno que possui direitos e que está inserido em uma categoria social, situada em um espaço-tempo, cultura e história, que é a infância. A clareza de que as crianças possuem voz, relacionadas às suas vivências, são visíveis quando, nós adultos, possuímos um olhar atento que passe a considerar a possibilidade de conhecer a infância através do olhar da própria criança e não mais com o adultocentrismo. Essas lógicas infantis são expressas, diversas vezes, nas suas narrativas, expressões, brincadeiras e produções, como os desenhos apresentados aqui.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo. 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018 Acesso em 10 jul, 2022.

ACNUR. Stepping Up: Refugee Education in Crisis. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf> Acesso em: 22 fev, 2021.

ACNUR. Relatório do ACNUR revela que 65% dos indígenas venezuelanos registrados no Brasil são solicitantes de refúgio. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/03/relatorio-do-acnur-revela-que-maioria-dos-indigenas-venezuelanos-registrados-no-brasil-sao-solicitantes-de-refugio/> Acesso em: 25 agos, 2021.

ACNUR. Relatório de Atividades para Populações Indígenas. Edição 8. Março/Abril 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210527_ACNUR_Informativo_Indigena_mar-abr-21.pdf Acesso em: 25 agos, 2021.

ACNUR. Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf> Acesso em: 25 agos, 2021.

ALANEN. Leena. Teoria do bem-estar das crianças. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.751-775, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pJ9QJp33NgBrFdgthytpHjP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 14 agos, 2021.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 2º Ed. 1986.

AUSUBEL, David. A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

AZEVEDO, Janete Lins de. A educação como política pública. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: Bakhtin, M. Questões de Estética e de Literatura. 5. ed. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. (Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (pp. 57-79). São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: Educ. Soc, Campinas, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out.2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz (Orgs.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BHABHA, Jacqueline. Child Migration and Human Rights in a Global Age. Princeton: Princeton University Press, 2014.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 fev, 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 14 mar, 2021.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm Acesso em 02 mar, 2021.

BRASIL, Lei nº 9.474, 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 25 abr, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2012.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO. Carlos Nelson. Perspectivas, São Paulo, 22: 41-59, 1999.

DE ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? Nas sendas da história. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 74-105, dez. 2008. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n18p74> Acesso em: 13 ago. 2021.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. 8 Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. Plano Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu (2015-2015). Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Nova_Iguacu_Lei_4.504_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf Acesso em: 25 jul, 2021.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. 3.ed. Porto: textos marginais, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17°. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBBI, Izabel. A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

GONÇALVES, Jean Carlos. Avaliação em teatro: Reflexões a partir das vozes dos alunos. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 79-94, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4298. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4298> Acesso em: 18 ago. 2021.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Educação Infantil: Espaços e experiências. In: Educação Infantil: cotidiano e políticas. Autores associados. Campinas, SP, 2009, p. 89-99.

HOBBS, Thomas. O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov./2001.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOZINETS, Robert V. What Can Anthropology Add to Marketing?, 2002.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1982.

LOCKE, John. Ensaio sobre o entendimento humano. Tradução de Eduardo Abranches de Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras, Países de língua portuguesa, v. 06, n.01, p. 103-127, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Contexto & Educação, p.65-82, janeiro/junho, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol. Tinha cebola desmaiada: Bakhtin e o pesquisar com. In: Revista Aleph. n.25, maio de 2016.

LOPES. Jader Janer Moreira. Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa e. Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. Cadernos Cenpec, v. 2, nº 2, dez. 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178/206> Acesso em: 25 abr, 2021.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, José de Souza. A Sociabilidade do Homem Simples: cotidiano e história na modernidade anômala. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.172p

MENDES, Leila; RUSSO, Kelly; ALVES, Luciana. As diferentes infâncias que habitam a escola: brincadeiras, territórios e a importância da escola no acolhimento de crianças em situação de imigração na escola pública brasileira. Revista Inter-Ação, 2021).

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. Revista Cidadania & Movimentos Sociais. Campinas,

v.9, n.2, p.31-51, jun. 2008. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815> Acesso em: 19 abr, 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. In: SECAD. Educação como Exercício de Diversidade. Brasília: UNESCO: MEC: ANPEd, 2005, Coleção Educação para Todos, v.6.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura póscolonial de pesquisa. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.22, n.40, p.187-197, jul./dez. 2013.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

ONU. Assembléia Geral. Declaração Universal dos Direitos do Homem. 1948.

PIAGET. Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice M. D'Amorim. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

POIRIER, Marie-Pierre. Os direitos da criança em situação de emergência. UNICEF. Jornal Correio Brasiliense: Brasília, 2011.

POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2), 303-312.

PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. Dialogando sobre diálogo na perspectiva Bakhtiniana. 2º Ed. São Paulo: Pedro & João, 2016

PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. : Contexto, 1999.

PRISZKULNIK. Léia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, Vol. 5, n. 1, p. 72-77, 2004.

CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RUA, Maria Das Graças. 1997. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Emílio ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 4ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

RUSSO, Kelly. MENDES, Leila de Carvalho. FERNANDES, Gabriela Nunes. Alfabetização e o processo de apropriação da língua materna: políticas, formação de professores e práticas pedagógicas. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 25: e204928, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4928/3136>

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) 2008. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39).

SAVE THE CHILDREN. Heridas Invisibles: El impacto de seis años de guerra sobre la salud mental de los niños e las niñas sírios. Save the Children España: Marzo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, Sp: Autores Associados. 2011.

SILVA, E. A.; BARBOSA, R. B.; MARQUES, L. S. O processo de integração social de crianças e adolescentes indígenas Warao na escola pública em Mossoró-RN. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022113,2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17128>

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/transparencia/informativos/refugio_em_numeros_6a_edicao.pdf/view

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensando a Diáspora Atlântica. Dossiê Escravidão e Liberdade na Diáspora Atlântica. História (São Paulo) v.37, 2018, e2018020, ISSN 1980-4369

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). –15ªed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Suelen de Aguiar. Desvelando a Netnografia: Um guia teórico e prático. Intercom – RBCC São Paulo, v.38, n.2, p. 339-342, jul./dez. 201

SILVEIRA, Regina Célia Pereira. (org.). Português língua estrangeira perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SKLAR, Sérgio. A pedagogia Freudiana? Revista Espaço Acadêmico, n. 112. São Paulo, mar/2001.

SOUZA, Solange Jobim; Albuquerque, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

TEBET. Gabriela Guarnieri de Campos. Isto não é um criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. (Tese Doutorado) São Carlos: UFScar, 2013.

UNICEF. Informe Anual 2016. Estados Unidos da América: Nova York, 2017.

VALENTE, A. La. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VYGOTSKY. Lev Semionovitch. A Formação social da mente. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes e equipes técnicas.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES
E EQUIPE TÉCNICA**

Dados de identificação

Título do Projeto: A EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA: CRIANÇAS REFUGIADAS OU SOLICITANTES DE REFÚGIO NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

Pesquisador Responsável: Prof.^a Dr.^a Flávia Miller Naethe Motta

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Documento de Identificação: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “A EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA: CRIANÇAS REFUGIADAS OU SOLICITANTES DE REFÚGIO NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) FláviaMiller Naethe Motta.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por propósitos compreender, do ponto de vista das crianças, como foi a saída de seu país e como está sendo a adaptação ao Brasil.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em fornecer aos (as) pesquisadores (as), informações sobre as crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio atendidas pela Rede

Municipal de Educação de _____, pela qual sou contratado (a). Particparei ainda de entrevista (s) on-line para maior informação dos (as) pesquisadores (as). As entrevistas e rodas de conversa poderão ser gravadas ou filmadas.

3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para que a experiência do exílio seja compreendida na perspectiva das crianças, como forma de pensar melhores maneiras de apoiá-las nesse processo.

4. A participação neste projeto deverá ter a duração de 2 anos, sendo no primeiro ano online, em função da pandemia de Covid-19 e, no seguinte, a vinda da pesquisadora será semanal.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

8. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

9. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Flávia Miller Naethe Motta, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 21 987884456, e-mail: osição

Eu, _____, Documento de identificação:

_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro _____ de _____ de 2020.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento.

ANEXOS

ANEXO I – Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu 2015-2025



Nova Iguaçu, quarta-feira - 24 de junho de 2015

Estado do Rio de Janeiro Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu



Atos Oficiais



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO
DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
2015 – 2025

Rio de Janeiro
2015



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

LEI Nº 4.504 DE 23 DE JUNHO DE 2015.

“DISPÕE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2015-2025, NA FORMA A SEGUIR ESPECIFICADA, E ADOTA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.”

Autor : Prefeito Municipal

A CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU-RJ, POR SEUS REPRESENTANTES LEGAIS DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, de caráter plurianual, que se apresenta na forma do Anexo Único desta Lei e que desta é parte integrante, com duração de 10 (dez) anos, em cumprimento à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º O Plano Municipal de Educação foi elaborado com participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação em conformidade com o Plano Nacional de Educação.

Art. 3º O Plano Municipal de Educação contém a proposta educacional do município, com suas respectivas metas e estratégias, conforme documento anexo.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do Plano Municipal de Educação, 2015-2025, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

Parágrafo único. As metas previstas no Anexo desta Lei serão observadas pelas instituições de educação públicas e privadas localizadas no Município de Nova Iguaçu, de acordo com as suas competências legais e constitucionais.

Art. 5º Compete ao Conselho Municipal de Educação (CME) e ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACCS – FUNDEB) realizarem o acompanhamento da execução e a avaliação periódica do Plano Municipal de Educação.

Parágrafo único. A primeira avaliação realizar-se-á em 2017. As próximas avaliações periódicas dar-se-ão a cada dois anos, até a conclusão do decênio, cabendo ao Legislativo Municipal aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 6º Os Planos Plurianuais do Município, nos próximos dez anos, deverão ser elaborados de forma a dar suporte as metas e estratégias constantes no Plano Municipal de Educação, no que for de responsabilidade do próprio Município.

Art. 7º Os Poderes Municipais, Executivo e Legislativo, empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de suas metas e estratégias, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos a partir de 1º de Janeiro de 2016.

PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, 23 DE JUNHO DE 2015

NELSON ROBERTO BORNIER DE OLIVEIRA
Prefeito

Sumário

INTRODUÇÃO	7
Meta 1.....	9
Meta 2.....	15
Meta 3.....	21
Meta 4.....	25
Meta 5.....	32
Meta 6.....	35
Meta 7.....	38
Meta 8.....	43
Meta 9.....	46
Meta 10.....	48
Meta 11.....	51
Meta 12.....	57
Meta 13.....	60
Meta 14.....	63
Meta 15.....	64
Meta 16.....	71
Meta 17.....	74
Meta 18.....	76
Meta 19.....	77
Meta 20.....	79

INTRODUÇÃO

A construção de uma política pública de educação deve considerar, por meio de um planejamento, a situação real dos problemas educacionais existentes e a partir disso, estabelecer uma relação dialógica sobre a forma de proposição de estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado.

Conforme a Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 214, o PNE será decenal e estará associado a uma grande responsabilidade: articular o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração, visando à melhoria da qualidade educacional, tornando a sociedade menos desigual.

A Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação em seu artigo 8º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação da referida Lei.

Tendo em vista que a Cidade de Nova Iguaçu possui um Plano Municipal de Educação (PME) aprovado através da Lei Municipal Nº 3.960/2008, coube a Secretaria Municipal de Educação, com a assessoria da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino SASE/MEC, por meio da Portaria SEMED nº 074/2014, de outubro de 2014, iniciar o processo interno de constituição da Equipe Técnica de Adequação (ETA) do PME para dar início aos trabalhos de elaboração do Documento Base de adequação do antigo plano, em consonância e harmonia com a Lei 13.005/2014.

Conforme orientação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) e com base na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, na Lei do Sistema Municipal de Ensino e no Plano Municipal de Educação foram levantados os dados relativos à situação da educação na Cidade.

Com vistas a compor o texto do Documento Base de Adequação do Plano Municipal de Educação, durante as reuniões da ETA, foi elaborada a análise situacional do município, adequação das metas contidas no PME (2008-2018) de Nova Iguaçu em consonância com as 20 metas e estratégias nacionais e estaduais.

Sendo assim, o Documento Base seguiu para diversas instâncias como: Instituições Educacionais Públicas e Privadas, Secretarias e Conselhos Municipais, Sociedade Civil, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, Câmara dos Vereadores e demais órgãos com a finalidade de fomentar discussões das metas e estratégias estabelecidas e servir de base para novas adequações. Essas serão levadas por um representante de cada segmento para o Fórum de Adequação do Plano Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu.

O Fórum é um espaço destinado a dinamizar as discussões para o aperfeiçoamento do Documento Base do PME, onde os representantes indicados por suas instituições e pela livre escolha debateram e aprimoraram as metas e estratégias a serem alcançadas no município. Neste Fórum, os grupos foram organizados em grupos de trabalho, por metas, para favorecer as discussões e aperfeiçoamento das estratégias. Com o término das discussões, as contribuições foram encaminhadas e votadas em plenária e sistematizadas pela Comissão Coordenadora e pela ETA no Documento.

O documento em sua versão final será apresentado ao Legislativo e encaminhado ao Poder Executivo, que elaborará e enviará o Projeto de Lei para a apreciação e aprovação da Câmara de Vereadores, retornando ao Executivo a fim de que seja sancionado.



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Meta 1

Meta Municipal

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade; e garantir em 50% (cinquenta por cento) da oferta de Educação Infantil em creches para crianças de até 03 (três) anos, até o final da vigência deste PME.

EMENDA

Análise situacional

Reverendo o histórico sobre a visão de criança ao longo dos anos, percebemos nitidamente o avanço relacionado aos conceitos e aos atendimentos ofertados a faixa etária de zero a cinco anos.

O avanço do direito à Educação Infantil é resultado de inúmeros debates e movimentos sociais realizados nas últimas décadas, com o objetivo de subsidiar para a definição de políticas públicas voltadas à criança. É sob esta perspectiva que a Educação Infantil agrega a educação e o cuidado com a criança pequena, de forma indissociável, reconhecendo-a e respeitando-a como um sujeito de direitos e fortalecendo a infância como uma fase essencial do desenvolvimento humano.

A Educação Infantil perpassa por um momento marcante em sua história – o reconhecimento de sua importância para a formação humana. O grande desafio é oportunizar que as crianças de zero a cinco anos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam frequentar as Unidades Escolares com a garantia de que encontrarão um lugar propício para atender às suas necessidades e interesses, sendo respeitadas no coletivo e em suas individualidades.

No Brasil, alguns elementos fortaleceram a política educacional quanto à Educação Infantil, entre eles a aprovação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos seguintes artigos:

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

Art. 30. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O dado estatístico consultado foi do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP onde é notório as comprovações. (vide tabelas 1 e 2)

Tabela 1: Resultados finais do Censo Escolar 2013

Município	Dependência	Número de Alunos Matriculados								
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Medio ²	
NOVA IGUAÇU	Estadual	0	0	510	30803	26336	1077	3114	4129	24
	Federal	0	0	0	0	424	597	0	0	0
	Municipal	612	5012	36694	11595	0	0	5658	0	0
	Privada	1441	8838	26860	16782	7207	3961	483	870	2
	Total	2053	13850	64064	59180	33967	5635	9255	4999	26

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Tabela 2: Resultados finais do Censo Escolar 2014

Tabela 2: Resultados finais do Censo Escolar 2014

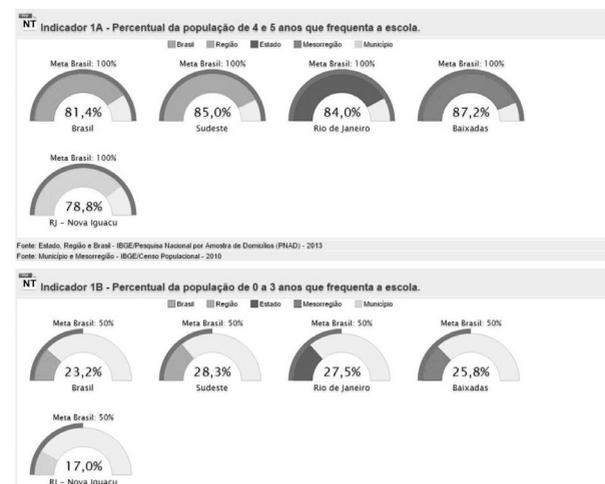
Município	Dependência	Número de Alunos Matriculados								
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Medio ²	
NOVA IGUAÇU	Estadual	0	0	116	28120	26044	817	2493	3898	6
	Federal	0	0	0	0	407	428	0	0	0
	Municipal	611	5936	34909	11948	0	0	5482	0	0
	Privada	1523	9454	27897	16904	7176	5948	272	441	0
	Total	2134	15396	62922	56972	33627	7195	8247	4339	6

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Outro dado estatístico consultado foi do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC que demonstra que 78,8% da população de 04 e 05 anos e 17,0% da população de 0 a 03 anos frequentam a escola.

Gráfico 1: Indicadores do percentual da população que frequenta escola.



Ao comparar os dados (tabelas 1 e 2) é possível verificar a existência de grande demanda e da necessidade de ampliação do atendimento na Educação Infantil.

Este atendimento atualmente é feito em: 17 (dezesete) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMeIs), 101 (cento e uma) Escolas Municipais (pré-escola e ensino fundamental) e nas 19 (dezenove) Creches Conveniadas, na rede particular. São 229 (duzentos e vinte e nove) estabelecimentos de ensino, fazendo um total de 366 (trezentos e sessenta e seis) unidades oferecendo Educação Infantil. Em relação ao financiamento da Educação Infantil, apon-tamos a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, e posterior regulamentação do FUNDEB – Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação pela Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), com o FUNDEB, todas as matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniados com o poder público, recebem determinado 'valor estudante/ano', para sua manutenção, esses autores afirmam que "isso não é suficiente para promover a expansão do atendimento".

Com vistas à necessidade de ampliação no atendimento, o município participa do programa Pró infância que foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

Segundo informações fornecidas pela Subsecretaria de Projetos Especiais, houve dificuldade em localizar terrenos de dominialidade municipal, obedecendo aos moldes exigidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tendo em vista a densidade populacional da Cidade. Diante desse panorama foram propostas 22 (vinte e duas) construções de Creches Pró infância com Metodologia Inovadora. Porém, ocorreram problemas com a execução das obras devido ao não cumprimento dos contratos por parte da empresa vencedora do Pregão Federal de nº 94/2012, responsável pela região sudeste. Os contratos estão sendo rescindidos pelo Município e as obras encontram-se em fase de negociação com o FNDE para adoção de medidas para efetivação da referida ação.

Cabe ressaltar que foram inauguradas, com recurso próprio, 04 (quatro) Unidades Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Pré-Escola. Também encontram-se em execução mais 05 (cinco) Unidades Escolares e em fase de projeto e/ou licitação 03 (três).

Em relação à reforma e ampliação de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI estão em execução obras em 04 (quatro) EMEIs. Segundo a Secretaria Municipal de Obras Públicas, todas as EMEIs terão seus prédios reparados e/ou reformados (no caso de imóveis alugados) e reformados e ampliados quando a situação do terreno onde as unidades se encontram permitir. Não há previsão de construção de EMEIs com recurso próprio. No que se refere à autorização de funcionamento de instituições privadas, o Conselho Municipal de Educação – CME através da Deliberação CME Nº 02/2014 fixou normas de autorização e funcionamento de instituições privadas de educação infantil (com e sem fins lucrativos), no Sistema de Educação da Cidade de Nova Iguaçu.

É um grande desafio o cumprimento da meta 01 do Plano Nacional de Educação – PNE- 2014/2024. Através da adequação do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu - 2008/2018, será possível tecer reflexões em conjunto, criar estratégias e ações para que além de ampliar o atendimento na Educação Infantil, possamos



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

qualificá-lo cada vez mais.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 03 (três) anos, oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, para planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) elaborar critérios para matrícula na Educação Infantil das crianças de até 03 (três) anos, em parceria com o SGD (Sistema de Garantia dos Direitos) para o cumprimento da meta 1.3;

1.5) criar em regime de colaboração com outras Secretarias e Conselhos Municipais um banco de dados e estatísticas da Educação Infantil, para fins de consultas, visando identificar possíveis demandas;

1.6) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.7) implantar, até o final da vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.8) manter a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.9) ampliar o quadro de profissionais por meio da realização de concurso público específico para Educação Infantil atendendo a demanda da rede;

1.10) promover de forma articulada a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.11) manter a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.12) garantir na equipe de profissionais das EMEIs, ao menos 01 (um / uma) profissional com Especialização em Educação Infantil em comunhão com a meta 16 do PNE.

1.13) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educa-

ção Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.14) ampliar e qualificar o atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) da Educação Infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.15) garantir o atendimento por profissionais especializados para atender a demanda do item 1.11;

1.16) manter programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil;

1.17) preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.18) garantir a construção, ampliação e adequação de espaços de atendimento da Educação Infantil de forma a atender progressivamente a demanda manifesta.

1.19) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.20) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.21) criar mecanismos para a identificação da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, de forma a colaborar com a publicação anual da União, mencionada na estratégia 1.16 do PNE;

1.22) implementar e/ou ampliar o acesso à Educação Infantil em tempo integral gradativamente, para todas as crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

1.23) elaborar e implementar Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil, tendo como referência os documentos oficiais.

1.24) oportunizar espaços de reflexões e diálogos para garantir a discussão, implementação e avaliação das políticas para a infância no município;

1.25) assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem e avaliem suas propostas político pedagógicas com ampla participação da comunidade escolar e em consonância com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;

1.26) garantir critérios no atendimento na Educação Infantil no que se refere ao número de crianças por adultos e destes com as dimensões do espaço físico de acordo com a legislação específica, com as diretrizes CME e com

os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.

1.27) garantir para toda Educação Infantil um quantitativo no máximo, 10 (dez) alunos nas turmas de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, com auxiliares qualificados em cada turma, nos termos da portaria da Secretaria Municipal de Educação de Matrícula anual. EMENDA.

Meta 2

Meta Municipal

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME.

Análise situacional

O Ensino Fundamental de 9 anos (que mudou a faixa etária dessa etapa para 6 a 14 anos) constitui medida de política educacional e meta do PNE, que se insere nas decisões voltadas à melhoria da qualidade dos processos de escolarização. Articula-se diretamente à meta que estabelece a alfabetização das crianças, no máximo, até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Fator decisivo para a implantação de tal medida são resultados de pesquisas revelando que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos 7 anos.¹ O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluem, com qualidade, a Educação Básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância. Ao adotar o ensino fundamental de 9 anos, o governo brasileiro alinhou-se à realidade mundialmente predominante, inclusive em vários países da América Latina, em que há muito o ingresso aos 6 anos de idade nessa etapa de ensino com 9 anos de duração vem tendo vigência. Essa decisão encontra suas raízes na LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece tais critérios, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional em 2001, passando a constar do antigo PNE (Lei nº 10.172/2001). Nele ficou estabelecido que a inclusão das crianças de 6 anos no ensino deveria se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Sua implementação começou a ocorrer em fevereiro de 2006, por meio da aprovação da Lei nº 11.274/2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB. Apesar da promulgação da lei há 9 anos, a universalização do Ensino Fundamental ainda não está concretizada.

Para fazer uma análise da situação do município de

¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (Org.) JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação. 2007, 135 p.



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Nova Iguaçu sobre o cumprimento desta meta, foi feito levantamento de dados a partir do Censo Escolar da Educação Básica, além de dados populacionais do IBGE informados pelo Censo Populacional e Pesquisa de Amostragem de Domicílios – PNAD.

Tabela1: Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos que frequentam a escola - Taxa de atendimento (Censo Demográfico)²

Localidade	Ano	Taxa Líquida de Matrícula	Porcentagem
Rio de Janeiro	2013	1.968.396	97,8%
Nova Iguaçu	2010	120.654	96,2%

Fonte: IBGE/Censo Demográfico/PNAD

Os dados utilizados para a construção da Tabela 1 têm como base o Censo Populacional e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ambas as pesquisas domiciliares realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A PNAD foi utilizada para construir os indicadores referentes aos estados, regiões e país. Como essa pesquisa tem periodicidade anual, foi possível o uso dos dados mais recentes (2013), no que se refere ao Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, como a PNAD é uma pesquisa amostral cujos estratos de planejamento não contemplam os municípios, para esses níveis de agregação foram utilizados os dados do Censo Populacional, sendo o mais recente realizado em 2010.

Tabela2: Matrículas Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2010-2013.

Anos	Brasil	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
2010	16.755.708	1.252.555	64.166
2011	16.360.770	1.231.404	61.809
2012	16.016.030	1.203.213	61.114
2013	15.764.926	1.199.628	65.090

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2010/2013

Os dados do Censo Escolar de 2013, dados mais recentes, revelam que as matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nova Iguaçu tiveram um crescimento de aproximadamente 6,5% em relação ao número de matrículas do ano anterior. Em contrapartida, foi notada uma redução no total de matrículas no Rio de Janeiro e no total do país.

Tabela 3: Matrículas Ensino Fundamental – Anos Finais, 2010-2013.

Anos	Brasil	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu
2010	14.249.633	1.052.783	61.894

2 A opção pelas pesquisas domiciliares realizadas pelo IBGE foi baseada em dois motivos: (1) são representativas da população residente no local de interesse; e (2) informam qual parcela da população não está sendo atendida pelas redes de ensino. Os dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), embora precisos e atualizados quanto ao número de pessoas frequentando o ensino fundamental, são incompatíveis se associados aos dados de pesquisas domiciliares, realizadas com metodologias, temporalidades e níveis de agregação diferentes.

2011	13.997.870	1.046.057	61.006
2012	13.686.468	1.030.224	58.667
2013	13.304.355	1.011.517	59.587

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2010/2013

Na tabela 3, observa-se que o número de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao contrário dos Anos Iniciais, tem caído gradativamente a cada ano, tanto em nível nacional, estadual e municipal. Isso demonstra ser necessário atender as especificidades dessa fase, identificando as causas e elaborando estratégias que reduzam possíveis abandonos.

Tabela 4: Taxa de distorção idade-série - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Nova Iguaçu

Ano	Distorção Idade-Série	Rede Pública	Rede Privada
2006	21,5	24,8	6,8
2007	22,9	26,1	8,5
2008	21	25,1	8,1
2009	21,3	25,9	8,3
2010	21,7	26,9	8,8
2011	22,5	28,1	9,9
2012	22,9	29,3	10,9
2013	21,5	28,4	11,7

Fonte: MEC/Inep/DEED/CSI

A tabela 4 revela a taxa de distorção idade-série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que mantém uma média entre 21 e 22% desde o ano de 2006, embora tenha sido reduzida em 6% em 2013 em relação ao ano de 2012. Entretanto um fator importante a ser observado é que a taxa de distorção idade-série revela-se maior rede pública do que em relação à rede privada.

Tabela 5: Taxa de distorção idade-série - Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	Distorção Idade-Série	Rede Pública	Rede Privada
2006	39,9	46	9,8
2007	40,3	45,9	11,3
2008	37,4	43,9	10,5
2009	37,2	44,3	10,6
2010	37,4	44,6	11,2
2011	36,4	44,4	11,9
2012	35,6	44	12,7
2013	35,2	43,9	13

Fonte: Mec/Inep/DEED/CSI

Na tabela 5 observa-se que a taxa de distorção idade-série dos Anos Finais do Ensino Fundamental está reduzindo discretamente ao longo dos anos observados. Porém um fator interessante a ser analisado é que embora a distorção seja maior na rede pública do que na rede privada, nos anos Finais, essa taxa de distorção está crescendo gradativamente na rede privada.

Essas tabelas demonstram que o cumprimento desta meta exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, que proporcione menores índices de reprovação e de evasão.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

2.1) o Município deverá colaborar com Ministério da Educação, em articulação com o Estado, na elaboração, de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do Ensino Fundamental com vistas a formar a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental.

2.2) estimular a promoção de mecanismos para o acompanhamento do desempenho individualizado dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental em consonância com as avaliações externas.

2.3) estimular a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de Programas de Transferência de Renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) estimular o uso de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) estimular a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) incentivar a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;¹

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) fomentar atividades de estímulo às habilidades desportivas aos (às) estudantes, através de certames e concursos estaduais.

2.14) definir e/ou atualizar diretrizes curriculares municipais para o Ensino Fundamental conforme Base Nacional Comum;³

2.15) assegurar que todas as escolas atualizem e elaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos;³

2.16) incentivar o estudo das causas da evasão e baixo rendimento escolar, em parceria com universidades;³



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

2.17) estabelecer mudanças nos critérios para matrículas e formação de turmas para a rede municipal de ensino, garantindo e assegurando o quantitativo de no máximo: 25 (vinte e cinco) alunos nas turmas do ciclo de alfabetização; 30 (trinta) alunos nas turmas de 4º e 5º anos de escolaridade; 35 (trinta e cinco) alunos por turma do segundo segmento do Ensino Fundamental, conforme estipulado no Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu 2008/2018.

Meta 3

Meta Municipal
Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, ampliar a oferta de cursos técnicos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), até o final do período de vigência deste PME.

Análise situacional

No que se refere ao último nível da Educação Básica, a Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional 14, determina a "progressiva universalização do Ensino Médio gratuito" (art. 208, inciso II). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao apresentar as responsabilidades dos entes federados para com os níveis da Educação Básica, estabelece que compete ao Estado "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio" (art. 10, inciso VI), cabendo ao Município oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental" (art. 11, inciso V). Segundo os dados do IBGE de 2010 (Tabela 1), o número de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos em Nova Iguaçu, era de 71.261 pessoas, estando a maior parte situada na área urbana da Cidade.

Tabela 1: Número de população na faixa etária de 15 a 19 anos em Nova Iguaçu.

Ano	URBANA	RURAL	TOTAL
2010	70.452	809	71.261

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

De acordo com dados do INEP (Tabela 2) o número de matriculados no Ensino Médio vem oscilando nos últimos quatro anos, subindo em 2011, caindo em 2012 e voltando a subir em 2013, fato que explicita novos desafios. A necessidade de melhoria da qualidade da educação que é oferecida ao estudante tem sido conduzida pela busca por uma formação integral, em que as instituições de ensino buscam por propostas pedagógicas e curriculares inovadoras que se propõem a romper com os currículos tradicionais e explorar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os não cognitivos da aprendizagem. Com base no número de matrículas, o qual influencia significativamente nos movimentos das estatísticas educacionais, a Tabela 2 mostra que a rede estadual historicamente vem se constituindo na principal responsável pelas matrículas no Ensino Médio Regular na Cidade de Nova Iguaçu, tendo respondido, em 2013, por 77,5%

desta oferta. Enquanto, a rede privada se destaca na oferta do Ensino Técnico, com 70,2% de oferta no mesmo ano.

Tabela 2: Número de matrículas no ensino médio, por dependência administrativa, em Nova Iguaçu

ANO	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico	Médio	Técnico
2010	424	569	27.603	1.081	0	0	4.632	3.205	32.659	4.855
2011	394	1.017	27.621	1.049	0	0	6.557	3.485	34.572	5.551
2012	390	944	24.794	1.224	0	0	6.989	2.059	32.173	4.227
2013	424	597	26.336	1.077	0	0	7.207	3.961	33.967	5.635

FONTE: INEP/INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS/SINOPSES EDUCAÇÃO BÁSICA

Vale ressaltar que os dados da Tabela 2 abrangem informações para o Ensino Médio regular e Ensino Médio Técnico

(modalidade Normal/Magistério e Ensino Médio integrado à Educação Profissional).

Nesse sentido, a Tabela 2, busca evidenciar o total de matrículas nestas duas modalidades do Ensino Médio, em Nova Iguaçu. A esse respeito, merece destaque a oferta de matrículas no Ensino Médio, modalidade Normal e Técnico, serem ainda muito pequena comparada com a demanda populacional e a oferta de Médio regular, sob responsabilidade da rede estadual, necessitando de investimento e ampliação significativa na oferta dos cursos técnicos na Cidade de Nova Iguaçu.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

JUSTIFICATIVA

3.1) Incentivar práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Médio, com programas que rompam com os currículos tradicionais e trabalhem concomitantemente aspectos cognitivos e sócio emocionais da aprendizagem através de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) estabelecer parceria com a União e o Estado para a implantação da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica;

3.3) garantir o acesso aos bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.4) implantar, ampliar e assegurar programas e ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental e o Médio, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e de progressão parcial, de forma

a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.5) avaliar e reformular, se necessário, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, políticas públicas para regularização do fluxo escolar, objetivando reduzir em 10% ao ano, as taxas de repetência e de evasão, por meio de programas que possibilitem a efetiva aprendizagem do aluno, respeitando as condições necessárias para que isso se dê com qualidade;

3.6) estimular a participação dos alunos concluintes do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do Ensino Médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a Educação Básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à Educação Superior;

3.7) estabelecer estratégias para, progressivamente, no prazo de 4 (quatro) anos, a contar da publicação deste Plano, elevar em 10% os índices de desempenho dos alunos do Ensino Médio, tendo como base o próprio desempenho da unidade escolar nos exames nacionais;

3.8) estimular a implantação de sistema de avaliação nas redes públicas de ensino, podendo ocorrer em regime de colaboração entre as redes municipais e estaduais, como forma de diagnosticar o desempenho dos alunos.

3.9) estimular por meio da realização de parcerias, a partir da publicação deste Plano, o cumprimento pelas empresas públicas e privadas da Lei do Aprendiz, Lei Federal nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que oportuniza aos adolescentes entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, articulados em unidades de ensino, um contrato de aprendizagem condizente com a sua condição de aluno em fase de formação para o mundo do trabalho, bem como ampliar os programas de parceria



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

para oferta de vagas de estágio remunerado.

3.10) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo e das pessoas com deficiência;

3.11) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no Ensino Médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo;

3.12) promover ações de combate e prevenção às situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.13) tornar obrigatória, no prazo de 4 (quatro) anos, a partir da publicação deste Plano, o preenchimento das funções de orientação educacional e coordenação pedagógica em todas as unidades escolares, com profissionais devidamente habilitados e admitidos por meio de concurso público ou mobilidade interna para essas áreas específicas.

3.14) fomentar programas de Educação e Cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.15) redimensionar a oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.16) apoiar e incentivar os grêmios estudantis, a partir da publicação deste Plano, como espaço de participação e exercício da cidadania, refletido em um currículo centrado na autonomia do educando e no protagonismo juvenil, orientado para uma sociedade em que se relevam questões, como: empregabilidade, ética, conflitos de classes, criminalidade, meio ambiente e qualidade de vida, constante inovação tecnológica, velocidade de informações e reflexão crítica, economia/cultura globalizada versus outros processos de desenvolvimento econômico e cultural;

3.17) estimular e assegurar que a partir da publicação deste Plano, todas as escolas tenham formulado seus Projetos Políticos Pedagógicos, e reavaliado a cada 2 (dois) anos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, promovendo debates sobre ciclos de formação e série, a fim de esclarecer objetivos e propostas pedagógicas que valorizem saberes sócio emocionais, estimulando padrões duradouros de valores, atitudes e emoções;

3.18) garantir, a partir da publicação deste Plano, a inclusão na organização curricular da Educação Básica, dos conteúdos e temas transversais, objetos de Atos Legislativos, assegurando o conhecimento da cultura e da história regional local; da cultura e da história afro-brasileira; e africana e indígena, assim como a educação ambiental, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em especial a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008;

3.19) assegurar nas escolas de tempo integral, no prazo de 3 (três) anos, a partir da publicação deste Plano, que sejam oferecidas quatro refeições diárias, assim como nas de tempo parcial, duas refeições diárias, com os níveis calóricos e proteicos necessários, de acordo com cada faixa etária, com o compromisso de adequar a verba destinada à alimentação escolar ao quantitativo dos alunos e ao horário de permanência dos mesmos na escola.

3.20) desenvolver formas alternativas de oferta do Ensino Médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.21) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.22) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas técnicas, tecnológicas e científicas;

3.23) garantir o atendimento pedagógico ao aluno regularmente matriculado em rede de ensino, em situação de permanência em ambientes hospitalares e/ou domiciliares, de forma a assegurar o acesso à Educação Básica e atenção às necessidades educacionais especiais, favorecendo o desenvolvimento e contribuindo para a construção do conhecimento desses educandos.

Meta 4

Meta Municipal

Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Análise situacional

De acordo com a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Com vistas à construção de um diagnóstico sobre a Educação Especial no Município de Nova Iguaçu, tendo

por referência o cenário do ordenamento legal, passa-se agora à análise de alguns indicadores estatísticos relacionados a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar a priori que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde estima-se que 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Em 2010, o Censo Demográfico/IBGE identificou entre a população brasileira 45.623.910, com algum tipo de deficiência, isto equivale a 23,92% da população. De acordo com o Censo supracitado, a população total do Município de Nova Iguaçu, à época, 796.257, sendo que destes 181.139, quantitativo acima do previsto pelo IBGE, apresentava algum tipo de deficiência. Os dados abaixo possibilitam observar que, no decorrer dos anos de 2010-2011-2012-2013, progressivamente, aumentou o atendimento nas classes comuns (com ou sem apoio pedagógico especializado).

Tabela 1: Município de Nova Iguaçu: Número de matrículas de alunos com deficiência por dependência administrativa – 2010-2011-2012-2013

Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica

ANO 2010	Municipal	Estadual	Privado
REDE DE ENSINO			
Educação Infantil	27	12	28
Ensino Fundamental	597	149	69
Ensino Médio		60	4
EJA	43	10	1
Total Geral	667	231	102
ANO 2011	Municipal	Estadual	Privado
REDE DE ENSINO			
Educação Infantil	31		31
Ensino Fundamental	732	262	81
Ensino Médio		91	6
EJA	45	25	1
Total Geral	808	378	119
ANO 2012	Municipal	Estadual	Privado
REDE DE ENSINO			
Educação Infantil	13		15
Ensino Fundamental	348	110	50
Ensino Médio		39	4
EJA	18	12	
Total Geral	379	161	69
ANO 2013	Municipal	Estadual	Privado
REDE DE ENSINO			
Educação Infantil	32		42
Ensino Fundamental	1037	222	161
Ensino Médio		103	11
EJA	75	36	1
Total Geral	1144	361	215

Tabela 2: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns.

Ano	Classes Especiais		Escolas Exclusivas		Classes Comuns	
2007	32,6%	428	33,8%	444	33,6%	442
2008	25,2%	359	26,6%	379	48,2%	688
2009	21,6%	243	27,2%	306	51,2%	576
2010	14,4%	208	16,4%	237	69,2%	1.000
2011	14%	241	9,5%	163	76,5%	1.312
2012	8,7%	155	7,8%	140	83,5%	1.496
2013	5,6%	112	7,3%	146	87,1%	1.736

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Rede / Pública

Ano	Classes Comuns		Escolas Exclusivas		Classes Especiais	
2007	31,8%	392	33,4%	411	34,8%	428
2008	46,8%	618	26%	343	27,2%	359
2009	49,4%	497	26,4%	266	24,2%	243
2010	68,8%	898	15,2%	199	15,9%	208



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Ano	Classes Comuns		Escolas Exklusivas		Classes Especiais	
2011	76,7%	1.192	7,8%	122	15,5%	241
2012	82%	1.344	8,5%	140	9,5%	155
2013	88%	1.521	5,6%	96	6,5%	112

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela

Educação
Rede / Privada

Ano	Classes Especiais		Escolas Exklusivas		Classes Comuns	
2007	0%	0	39,8%	33	60,2%	50
2008	0%	0	34%	36	66%	70
2009	0%	0	33,6%	40	66,4%	79
2010	0%	0	27,1%	38	72,9%	102
2011	0%	0	25,5%	41	74,5%	120
2012	0%	0	0%	0	100%	152
2013	0%	0	18,9%	50	81,1%	215

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Neste início do século, o Brasil propicia a uma imensa maioria de crianças em idade escolar o acesso ao ensino e, em muitos casos, o acesso à inclusão. Proteja-se a universalização de oportunidades, relevantes e necessárias, para que a educação não seja ainda um sonho tão distante e intangível para a nação, como em tempos atrás. A modificação do olhar sobre as pessoas portadoras de alguma deficiência depende, sobretudo, de uma revisão pessoal e ética, fazendo-se necessário repensar e humanizar ainda mais as práticas de ensino. Com esta visão, a proposta da Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu é garantir que as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva convertam-se em reais possibilidades, normalizando a premissa de que cada aluno matriculado nas Unidades Escolares possa ter o direito de escolarizar-se e de aprender conforme as suas potencialidades, assim como qualquer outro cidadão.

Entretanto, é importante ressaltar que NORMALIZAR não significa tornar o portador de deficiência normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviço e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.

Não é a deficiência, em si, o que impede o desenvolvimento, mas a insensibilidade do social em acolher as diferenças, em respeitar a diversidade. É o meio social que as condena à exclusão, impondo barreiras físicas e psicológicas intransponíveis.

(Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências e Superdotadas, RS/ Brasil).

As condições de inclusão alicerçam-se, também, na forma de construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor. E com isso, queremos dizer que apesar dos avanços e conquistas, ainda há um longo caminho a seguir, pois a grande maioria dos profissionais que estão no chão da escola provavelmente, ainda está condicionada a prática de ensino proveniente das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum. Essa maneira de aprender e de ensinar,

que é transmitida de geração em geração, no entanto, a mesma já não dá mais conta da diversidade que há nas salas de aula.

É imprescindível olhar o homem como ser integral em sua estrutura biopsicossocial. Para isso precisamos garantir efetivamente não só a matrícula e permanência, mas também ações de qualidade que promovam além da educação formal o desenvolvimento humano.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007

4.2) promover, gradualmente o atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e promover periodicamente, formação continuada através de Encontros Técnicos Pedagógicos para profissionais da Educação Especial e professores das classes regulares;

4.4) garantir gradualmente aos alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, público alvo da Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais da própria Unidade Escolar, frequentando no contra turno, implantando o serviço do agente de apoio da Educação Especial em Unidade Escolar, conforme necessidade identificada através de avaliação pedagógica realizada pelo professor Itinerante, ouvindo a família e o aluno. Com formação continuada para os profissionais da área.

4.5) fomentar parcerias com outras instituições afins para a implementação por URG, de uma equipe multidisciplinar (núcleo), responsável pelo atendimento de alunos público alvo da educação especial, para realização de intervenções pedagógicas que apoiem o processo de inclusão do educando e sua família até o final da vigência deste Plano;

4.6) Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.7) oferecer condições de acessibilidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas Unidades Escolares;

4.8) promoção de adequações nas Unidades Escolares nos aspectos de acessibilidade;

4.9) aquisição de equipamentos adaptados as diferentes deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.10) garantia de transporte e passe escolar especial para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas Unidades Escolares municipais.

4.11) garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos. Deliberação/CME N.I 03/2014;

4.12) assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

4.13) incluir em classes comuns alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

4.14) redução do número de alunos das turmas que recebem educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na proporção de três alunos para cada aluno incluído, conforme a Deliberação do CME nº3 /2015. EMENDA

4.15) definir ações voltadas à inclusão dos alunos, público alvo da educação especial, no Projeto Pedagógico das Unidades Escolares na vigência deste.

4.16) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.17) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.18) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.19) promover parcerias intersetoriais na área de saúde,



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

assistência social e direitos humanos, criando equipes multidisciplinares, para melhor qualidade na oferta da Educação Especial/Inclusiva da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

4.20) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias- intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.21) colaborar com os conselhos, durante o período de vigência deste PME, para definir indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

4.22) Promover por iniciativa do Poder Público elaborar junto a outras instâncias, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.23) motivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos de cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós graduação, observado o disposto no caput do Art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

4.24) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.25) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.26) divulgar os direitos educacionais dos educandos com necessidades especiais;

4.27) promoção de encontros formativos e informativos para as famílias e para a comunidade, com temática voltada aos diferentes aspectos dos processos inclusivos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação até 2019; sistematizando através do Projeto Político Pedagógico e promoção dos encontros através da integração de redes como a saúde, assistência social, conselhos e associações;

4.28) promoção de encontros periódicos entre os profissionais de educação na UEs, com a participação da comunidade para a troca de experiências, na vigência do Plano.

Meta 5

Meta Municipal

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

Análise situacional

O fenômeno do analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, expressa dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 (oito) anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas.

Em face de tal realidade e de outros problemas que vêm impactando a qualidade do ensino, houve a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006). Em sequência, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), entre as ações que visam à qualidade do ensino, ficou determinada, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Em consonância com essas deliberações, essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Tabela 1: Taxas de rendimento 2013, 3º ano do Ensino Fundamental, Nova Iguaçu

13,5%	1,4%	85,1%
1.891	197	11.920
reprovações	abandonos	aprovações

Fonte Censo Escolar/INEP 2013

A tabela 1 demonstra que o município de Nova Iguaçu possuía 14.007 matrículas no 3º ano do Ensino Fundamental, segundo o Censo Escolar 2013, das quais ao final do ano letivo, constatou-se 13,5% de reprovações.

Tabela 2: Taxas de rendimento 2013, 3º ano do Ensino Fundamental, Escola Pública, Nova Iguaçu.

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	6,0% 335 reprovações	3,5% 196 abandonos	90,5% 5.053 aprovações

2º ano EF	4,9% 308 reprovações	2,1% 132 abandonos	93,0% 5.831 aprovações
3º ano EF	19,8% 1.688 reprovações	2,0% 171 abandonos	78,2% 6.665 aprovações

Fonte Censo Escolar/INEP 2013

Tabela 3: Taxas de rendimento 2013, 3º ano do Ensino Fundamental, Escola Particular, Nova Iguaçu

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	9,2% 520 reprovações	1,5% 85 abandonos	89,3% 5.043 aprovações
2º ano EF	3,2% 177 reprovações	0,6% 34 abandonos	96,2% 5.309 aprovações
3º ano EF	3,3% 182 reprovações	0,4% 22 abandonos	96,3% 5.283 aprovações

Fonte Censo Escolar/INEP 2013

Comparando as tabelas 2 e 3, verifica-se que o quantitativo de reprovações ao final do 3º ano de escolaridade é maior na escola pública (19,8%), do que na escola particular (3,3%). Entretanto, no início do Ensino Fundamental, ao final do 1º ano de escolaridade, ocorre o contrário, a reprovação é maior nas escolas particulares (9,2%), se comparado ao percentual das escolas públicas (6,0%). São taxas que contribuem sutilmente para elevação da distorção série-idade ao longo do Ensino Fundamental. A partir de 2008 as unidades escolares da rede pública aplicaram uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, Provinha Brasil. Realizada no início e no fim do ano letivo, tem como objetivo ajudar os professores e gestores a identificar a evolução das habilidades de leitura e escrita das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem.

No contexto atual, o município de Nova Iguaçu assumiu um compromisso formal através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano de escolaridade. (Portaria nº867 de 4 de julho de 2012).

Segundo dados utilizados para a construção da Meta 5 têm como base o Censo Populacional e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ambas as pesquisas domiciliares realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), onde demonstra que o 89,8% dos alunos concluintes do 3º ano em Nova Iguaçu foram alfabetizados. Entretanto, o indicador mais apropriado para essa meta será construído quando os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) estiverem disponíveis.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

5.1) estimular a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamen-



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

tal, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) promover a participação das escolas na aplicação de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano,

5.3) estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.4) incentivar o uso de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nas escolas em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.5) estimular o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com o uso de materiais didáticos específicos, e utilizar instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.7) promover, a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.8) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;

5.9) Integrar as oficinas de Horário Integral, gradualmente com as demais atividades curriculares para alcançar os objetivos da alfabetização, durante vigência do PME. EMENDA

Meta 6

Meta Municipal

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Análise situacional

Segundo mostra o Censo Escolar da Educação Básica

2014, pelo INEPas matrículas em educação integral no Brasil apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem pelo menos 7 horas diárias em atividades escolares, aumentou 41,2% passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou.

Na Rede Pública de Ensino do Município de Nova Iguaçu, as atividades em tempo integral acontecem desde 2006. Atualmente 116 escolas funcionam em Horário Integral e fazem parte do Programa Municipal Escola Viva de Educação Integral. Desse quantitativo, 110 também contam com o Programa Federal Mais Educação.

A partir de 2014, a Rede de Ensino conta com o Programa Escola Viva de Educação Integral, instituído pela Lei nº 4.381 de 30 de abril de 2014, com o objetivo de oferecer educação integral em tempo integral. O programa conta com professores, estagiários e mães educadoras.

Atualmente, 110 escolas fazem parte do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 / 2007 e regulamentada pelo Decreto Presidencial 7.083 / 2010, constitui – se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escola na perspectiva da educação integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos e espaços, oportunidades educativas entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários.

Segundo mostra o Censo Escolar da Educação Básica 2014, pelo INEPas matrículas em educação integral no Brasil apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem pelo menos 7 horas diárias em atividades escolares, aumentou 41,2% passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou.

Na Rede Pública de Ensino do Município de Nova Iguaçu, as atividades em tempo integral acontecem desde 2006. Atualmente 116 escolas funcionam em Horário Integral e fazem parte do Programa Municipal Escola Viva de Educação Integral. Desse quantitativo, 110 também contam com o Programa Federal Mais Educação.

A partir de 2014, a Rede de Ensino conta com o Programa Escola Viva de Educação Integral, instituído pela Lei nº 4.381 de 30 de abril de 2014, com o objetivo de oferecer educação integral em tempo integral. O programa conta com professores, estagiários e mães educadoras.

Atualmente, 110 escolas fazem parte do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 / 2007 e regulamentada pelo Decreto Presidencial 7.083 / 2010, constitui – se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escola na perspectiva da educação integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos e espaços, oportunidades educativas entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades

de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo ano letivo com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, inclusive, em regime de colaboração com o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas com coberturas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, salas climatizadas e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para educação em tempo integral, em todas Unidades Escolares.

6.4) fomentar a articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais, esportivos e com equipamentos públicos, como bibliotecas, visitação de teatros, museus, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas de rede pública de educação básica por partes das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, compasse em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. EMENDA

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;

Meta 7

Meta Municipal



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias do município para o IDEB:

METAS IDEB MUNICIPAL	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,0	5,3	5,6	5,8
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Análise Situacional

Esse diagnóstico do Município de Nova Iguaçu, realizado através de avaliações investigativas em diversas fontes revelou informações importantes que ajudarão a compreender as razões da necessidade de melhoria das condições de vida da população, apontando caminhos para que a educação do "Município seja de qualidade", **chegando ao sucesso escolar.**

Começando pelo mapa da pobreza e desigualdade, a incidência da pobreza no município é de 54,15% (fonte IBGE), revelando que a metade da população encontra-se nesse patamar, e com uma população estimada (806.177) em 2014, muito grande, interferindo na qualidade de vida da população e conseqüentemente na qualidade do ensino. Muitas crianças ficam sem escolas ou encontram dificuldades para chegar, devido o trajeto ser grande, e muitas vezes, mesmo tendo o Rio Card, precisam chegar às escolas sozinhas, pois os responsáveis necessitam trabalhar.

Além disso, o quantitativo de alunos (as) em sala de aula com um único professor, também compromete a qualidade da educação, principalmente nos anos iniciais. Uma sala repleta de alunos (as), com graus de dificuldade diferenciada, exige muito do professor, que sozinho sem outro profissional para ajudá-lo compromete sua saúde e precisa ficar licenciado; assim mais uma vez, a qualidade do ensino fica comprometida, até que outro profissional chegue para assumir a turma. Sendo assim as avaliações aplicadas nas turmas para medir a qualidade da educação, nem sempre em todas as escolas alcançam a meta estabelecida pelo governo federal.

Analisando as metas e o IDEB do município

Tabela 1: Metas para o IDEB nos próximos anos (fonte Inep)

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8
ANOS FINAIS	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5

Tabela 2: IDEB alcançado pelo município

	2005	2007	2009	2011	2013
ANOS INICIAIS	3,6	3,9	4,0	4,1	3,9
ANOS FINAIS	3,5	3,6	3,5	3,5	3,4

Observando os resultados do IDEB obtidos nas séries iniciais e finais, podemos concluir que precisamos de um trabalho mais intenso para que no ano vigente de 2015

possamos alcançar as metas projetadas.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Dessa maneira será preciso rever todos os fatores que comprometem o caminhar da educação e tentar reverter o quadro das dificuldades. Se o aluno fica em distorção série idade, a situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar e reprovação, intervindo o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Outro fator que compromete a qualidade da educação é a distorção série idade, ainda levando em conta o Mapa da Pobreza, que incide na qualidade da educação, pois a assiduidade compromete o ensino e gera reprovação deixando o aluno em distorção série idade e com isso gera fatores para as escolas não atingirem as metas do IDEB.

Mapa da distorção série idade nas escolas em 2013 (fonte INEP)

De cada 100 alunos, aproximadamente 22 alunos estavam com atraso escolar de dois anos.

ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)

1º ano _____ 9%
 2º ano _____ 12%
 3º ano _____ 22%
 4º ano _____ 30%
 5º ano _____ 30%

ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)

6º ano _____ 34%
 7º ano _____ 42%
 8º ano _____ 32%
 9º ano _____ 32%

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa pedagógica para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano de escolaridade;

7.2) 7.2) aprimorar mecanismos e estratégias que possibilitem que, no último ano de vigência deste PME, todos os (as) estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos o nível desejável; EMENDA.

7.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.4) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a Educação Básica pública e às estratégias de apoio técnico financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, a formação de professores e professoras e profissionais de serviço e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infra estrutura física da rede escolar

7.5) desenvolver indicadores específicos de avaliação de

qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.6) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do IDEB, relativos às escolas públicas de educação básica assegurando a contextualização dos resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível sócio econômico das famílias dos (as) alunos (as) e a transparência e acesso público as informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.7) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas e inovadora que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos bem como acompanhamento dos resultados nas unidades escolares em que forem aplicadas;

7.8) garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com a participação da União proporcional às necessidades do município, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.9) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.10) ampliar, até o quinto ano de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de Educação Básica promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.11) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola garantido a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática no prazo da vigência do PME;

7.12) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.13) assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportivas, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência no prazo da vigência deste Plano;

7.14) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da Educação Básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet, até o término da vigência deste Plano;

7.15) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação no prazo da vigência deste Plano;

7.16) apoiar movimentos de políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.17) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº- 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; 7.18) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.19) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidade indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.20) desenvolver currículos e propostas pedagógicas, específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.21) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.22) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras

áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.23) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.24) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e a integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.25) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.26) instituir, em articulação com o Estado e os Municípios, programa de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional e regional;

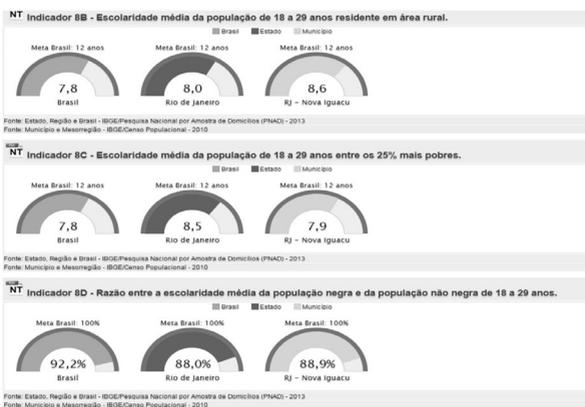
7.27) promover a regulação da oferta da Educação Básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

Meta 8

META MUNICIPAL

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, de menor escolaridade e dos 25% mais pobres.

Análise situacional



Os dados do Censo Demográfico 2010 demonstravam que na cidade de Nova Iguaçu havia 796.257 habitantes.

A análise dos resultados ratifica a necessidade por políticas públicas educacionais que corrijam os déficits de escolaridade e seus impactos na vida social, sobretudo do mundo de trabalho e suas exigências em termos de formação educacional e profissional.

Atualmente, na cidade de Nova Iguaçu há diversas iniciativas públicas, privadas e da sociedade civil que atendem a população. Identificar no território a oferta total de ensino

por todas essas iniciativas é um esforço que só pode ser feito a partir do trabalho de campo, tendo por base os dados oficiais da identificação do número de população informado no Censo Demográfico de 2010 (Tabela 1) e dos dados do Censo Escolar, Qedu (Tabela 2) entre os anos de 2010 e 2013, observa-se o panorama da oferta de vagas e alunos matriculados nas áreas urbanas e rurais (do Campo) da cidade de Nova Iguaçu. Dados que serve para comparar com a quantidade da demanda potencial por essas vagas dentro da Cidade.

Tabela 1: Número de população por áreas e faixa etária em Nova Iguaçu – 2010

Área Rural		Área Urbana	
Faixa etária	Quant.	Faixa etária	Quant.
0-4	743	0-4	52.677
5-9	856	5-9	60.688
10-14	866	10-14	74.555
15-19	809	15-19	70.452
20-24	729	20-24	64.525

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Tabela 2: Número de escolas e matrículas em áreas rurais de Nova Iguaçu – 2010-2013

Nº de escolas	2010				2011				2012				2013			
	Total	Est	Mun	Priv												
Creches	44	0	25	19	44	0	19	25	57	0	30	27	52	0	25	27
Pré-escola	340	0	294	46	437	0	332	105	393	0	338	55	462	0	332	130
escola																
Anos iniciais	2.127	279	1.787	61	1.948	240	1.636	72	1.836	148	1.527	161	1.894	83	1.498	313
Anos finais	885	164	663	58	938	132	630	176	893	129	633	131	881	156	628	97
Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	134	134	0	0
EJA	0	0	0	0	7	0	7	0	4	0	4	0	8	0	8	0

Fonte: Qedu, Censo Escolar

Analisando os dados percebe-se que o atendimento a Educação Básica às populações do Campo é realizada em sua maior parcela pela rede pública municipal, sendo oferecido somente a partir de 2013 o atendimento do Ensino Médio na Rede Estadual em 1 (uma) escola Estadual com o quantitativo de 134 alunos. Analisando que nestas áreas em 2010 se tinha um quantitativo de 809 alunos na faixa de 15 a 19 anos, percebe-se que o oferecimento de vagas é muito pequeno e durante muitos anos sendo nenhum. Fato que leva a maior parte dos moradores destas áreas não possuírem Ensino Médio, não alcançando o mínimo de 12 anos de estudo, ou seja, a Educação Básica completa.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

8.1) institucionalizar, para as escolas de Educação do Campo, o modelo agro ecológico relacionado ao diálogo permanente com os saberes das comunidades de seu entorno, adotando matriz curricular, proposta pedagógica, calendário escolar, elaboração de materiais didáticos e o desenvolvimento de projetos pedagógicos e programas específicos.

8.2) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem pólos de criação e difusão cultural;

8.3) aumentar a oferta de escolas públicas para as populações do campo, de Ensino Fundamental e Médio;



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

8.4) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

8.5) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede Escolar Pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

8.6) apoiar a alfabetização de crianças do campo, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a cultura e a identidade do campo;

8.7) estabelecer através de parcerias ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

8.8) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

8.9) estabelecer políticas de estímulo às escolas do campo a fim de melhorar o desempenho no IDEB.

8.10) ofertar Educação Infantil em todas as escolas do campo;

8.11) fomentar a formação inicial e continuada dos educadores da educação do campo, fazendo parceria com as diversas instituições públicas e privadas.

8.12) garantir às escolas do campo a oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais;

8.13) expandir o atendimento do Ensino Fundamental e Médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo, de acordo com os seus interesses e necessidades;

8.14) realizar alternadamente seminários municipal e regional Inter setorial de educação do campo;

8.15) instituir Comitê Municipal de Educação do Campo;

8.16) garantir manutenção das estradas e vias de acesso, como do transporte para locomoção de professores, funcionários e alunos, a todas as escolas do campo;

8.17) garantir manutenção, reformas e ampliações dos prédios escolares, de modo atender adequadamente as especificidades dos alunos do campo.

Meta 9

META MUNICIPAL

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 80% (oitenta por cento) até 2020 e, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Análise situacional

De acordo com dados do IBGE 2010 (tabela 1), a Cidade de Nova Iguaçu possui 796.257 habitantes. Destes 26.242 habitantes, maiores de 15 anos, são analfabetos, o que representa 3,29% da população.

Tabela 1: Taxa de analfabetismo da população de 15

anos ou mais de idade – 2010

Quantidade total	Percentual da população
26.242	3,29%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico – 2010

Ainda segundo dados do IBGE 2010 (tabela 2) havia 2.433 pessoas frequentando a classe de alfabetização de jovens e adultos e entre 2011 e 2013 uma média de 1.978 pessoas cadastradas no Programa Brasil Alfabetizado (tabela 3) na cidade de Nova Iguaçu. O que resulta o quantitativo de 4.411 alunos atendidos na alfabetização com jovens e adultos na cidade de Nova Iguaçu. Percebe-se que 21.831 pessoas não frequentavam a alfabetização na cidade, o que representava 83% do público demandante.

Tabela 2: Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos

Privada	240 pessoas
Pública	2.193 pessoas
Total	2.433 pessoas

Fonte: IBGE, Censo Demográfico – 2010

Tabela 3: Jovens e adultos com 15 anos ou mais atendidos no Programa Brasil Alfabetizado

Ano	Alunos cadastrados
2011	2.428
2012	1.778
2013	1.730

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado – FNDE/MEC

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

9.1) fazer o levantamento da demanda do número de vagas para os alunos que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, garantindo-lhes o ingresso e/ou a continuidade de seus estudos;

9.2) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

9.3) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.4) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos visando a conclusão da Educação Básica;

9.5) articular e viabilizar parcerias para atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.6) apoiar projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses educandos, ao prosseguimento de estudos posteriores; (propiciando inseri-los nos sistemas de Ensino.);

9.7) implementar/efetivar atividades extracurriculares de capacitação tecnológica com uso de laboratório de informática para a população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal;

9.8) efetivar a inclusão através da garantia de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nessa faixa etária que busquem o acesso ou a continuidade de estudos na Educação de Jovens e Adultos com suporte de atendimento especializado.

9.9) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos,

as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas;

9.10) estimular e promover formação continuada específica para educadores, alfabetizadores de jovens e adultos;

9.11) implementar a EJA no horário diurno para atendimento dos alunos entre 15 e 17 anos com distorção série-idade, no prazo de cinco anos, a partir da vigência do Plano Municipal de Educação;

9.12) ampliar o número de escolas e de vagas de modo a atender a toda demanda, até o final do Plano;

9.13) aumentar da demanda da EJA nas escolas de campo, adaptados a realidade local, até o final da vigência do Plano;

9.14) implementar a EJA por módulos (semipresencial) para público que necessita de critérios específicos de adaptação...

9.15) criar de mecanismos de atendimento à infância, de modo a favorecer a frequência das mães na EJA noturna da Rede Municipal.

9.16) garantir o acesso dos alunos da EJA aos espaços pedagógicos e culturais da escola, tais como bibliotecas, laboratório de informática e outros.

Meta10

Meta Municipal

Garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada e/ou subsequente à educação profissional, durante a vigência deste Plano.

Análise situacional

De acordo com dados do QEDU 2013 (tabela 1), na Cidade de Nova Iguaçu haviam matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA): 0 aluno na Rede Federal, 7.303 na Rede Estadual, 5.733 alunos na Rede Municipal e 1.356 na Rede Particular, porém não especificado atendimento integrado com Educação Profissional e também destacamos que a Rede Federal não atende alunos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nossa cidade.

Na Rede Municipal, de acordo com a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, desde 2012 trabalha-se o Projeto de Orientação Profissional, levando aos alunos informação e oportunidade de inserção no mercado de trabalho através de ações da Secretaria Municipal de Educação e Escolas.

Tabela 1: Quantitativo de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA - 2013

Rede	Quantitativo de alunos matriculados
Federal	0
Estadual	7.303
Municipal	5.733
Particular	1.356

Fonte: QEDU

De acordo com FNDE/MEC (tabela 2) encontramos entre 2013 e 2015, 1.200 alunos entre 18 a 29 anos ma-



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

triculados no Projovem Urbano, atendidos em 7 núcleos (Escolas Municipais) neste Programa a proposta é de conclusão do Ensino Fundamental em 18 meses com iniciação a qualificação profissional.

Tabela 2: Quantitativo de pessoas entre 18 e 29 anos atendidos no Programa Projovem Urbano

Anos	Quantitativo de escolas Polos	Alunos inscritos
2013/2014	4	600
2014/2015	3	600

Fonte: FNDE/MEC

Segundo dados do INEP 2013 (tabela 3), é baixo o percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional na cidade de Nova Iguaçu.

Tabela 3: Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional

Localidade	Percentual
Brasil	1,7%
Sudeste	0,6%
Rio de Janeiro	1,6%
Baixadas	0,3%
Nova Iguaçu	0,6%

Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica – 2013

Estratégias Municipais

10.1) estimular e colaborar para a conclusão do ensino fundamental zelando pela formação do indivíduo e pela articulação do conhecimento com o mundo do trabalho ;
10.2) incentivar o prosseguimento de estudos e formação posteriores;

10.3) oportunizar em parceria com outras instituições públicas e privadas eventos que permitam o acesso à formação profissional e ao mercado de trabalho;

10.4) garantir acessibilidade ao aluno com deficiência, através da estruturação do espaço e mobiliário necessário para inclusão e permanência do aluno que dele necessite;
10.5) enriquecer o currículo escolar proporcionando temas de interesse ao aluno e a sua realidade profissional;
10.6) vincular o conhecimento curricular à prática cotidiana e às exigências do mundo moderno em seus aspectos: científicos, tecnológicos, culturais e sociais respeitando-se as características dos educandos;

10.7) oferecer e fomentar a formação continuada dos educadores, professores e funcionários que atuam com alunos da educação de jovens e adultos;

10.8) promover a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades públicas e privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) fomentar e promover a inclusão digital através da utilização do uso de salas de informática para enriquecer a parte diversificada do currículo escolar e ao mesmo tempo colaborar para inserção dessa clientela no universo da educação tecnológica;

10.10) expandir as matrículas na Educação de Jovens e Adultos, de modo a articular a formação inicial e

continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.11) celebrar parcerias para oferecer orientação profissional, saúde e lazer;

Meta 11

Meta Municipal

Ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no setor público.

Análise situacional

Apesar do crescimento de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, computado recentemente, é necessário ampliar a oferta de vagas, com melhoria da qualidade, não só no segmento público, mas também no segmento privado. Ainda, a escola que promove tal educação deve atender a demanda do mercado de trabalho e as necessidades da região. As novas tecnologias e as novas exigências profissionais do mercado proporcionam novos paradigmas quanto ao conhecimento necessário à formação profissional.

Valoriza-se atualmente, não só o conhecimento, como também, aplicabilidade, as relações interpessoais, capacidade criativa, liderança, tomada de decisão e comprometimento. A Educação Técnica de Nível Médio é desenvolvida, segundo legislações em vigor, de forma articulada com o ensino médio (integrada ou concomitante) e subsequente. No município de Nova Iguaçu, temos instituições públicas que oferecem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com diferentes cursos: (SESI/SENAI, CEFET, FAETEC, SENAC e CVTs.) Instituições privadas autorizadas a funcionar, também com diferentes cursos: ABEU Colégios – Nova Iguaçu, Centro Educacional Senador Camará, Centro Técnico Oswaldo Cruz, Colégio e Curso MOVA, Colégio Millenium, Colégio Sr. Millenium, Conjunto Educacional Soares de Almeida, Curso Ação Preparatórios, Curso SOCINI, Escola Técnica 3D, Escola Técnica Destake, Escola Técnica Electra, Escola de Especialização em Saúde Pública, Grufen, Instituto de Educação Santo Antônio, Instituto Flama, Instituto Menino Jesus, Instituto Politécnico Millenium. As instituições públicas oferecem a forma articulada e nas instituições privadas se destaca a forma subsequente.

A forma articulada oferece mais dificuldades aos alunos por unir disciplinas obrigatórias do Ensino Médio e disciplinas da formação profissional técnica. A caracterização da educação profissional técnica de nível médio apresentada pela LDB, nos remete a preocupar-se com a articulação de projetos de desenvolvimento sustentável, a autorrealização a formação com qualidade e a promoção de uma sociedade mais justa e ainda a concretização de parcerias entre diferentes instituições.

Os dados nos mostram também, a necessidade de investimento na educação Profissional Técnica de Nível Médio em zonas rurais. Os jovens sem possibilidades de estudos e sem perspectivas para atuar nessa região, migram para as cidades. Não basta oferecer a modalidade, é fundamental uma educação atrativa, funcional e de qualidade

para manter os jovens em suas origens ou pelo menos instrumentalizá-los para alcançar voos mais altos.

A Educação Profissional Técnica deve estar articulada com as atividades desenvolvidas na escola, fazendo jus à integração educação-trabalho-ciência e tecnologia. Segundo a legislação, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação continuada para trabalhadores. A Educação Profissional também pode se apresentar como tecnológica de graduação e pós-graduação. Cabe analisar os dados abaixo que apresentam um grande número de matrículas no Ensino Médio e comparar com o quantitativo de matrículas na Educação Profissional de Nível Médio.

Tabela 1: Número de Matrículas

Matrículas anos finais	59.587 estudantes
Matrículas ensino médio	36.415 estudantes
Matrículas EJA	14.392 estudantes
Matrículas educação especial	258 estudantes

Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | Total de Escolas de Educação Básica: 477 | QEDu.org.br

Neste indicador, observamos o número total de matrículas na Educação Profissional Técnica. A meta 11 (Nacional), propõe triplicar este número.

O cálculo do indicador corresponde à somatória das matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente

Tabela 2: Matrículas de Educação Profissional Técnica em 2013

Matrículas de Educação Profissional Técnica

Ano	Total
2011	5.561
2012	4.286
2013	6.288

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 3: Forma de articulação com o Ensino Médio

Ano	Integrada	Concomitante	Subsequente
2011	0	1.908	3.653
2012	53	2.168	2.065
2013	652	2.331	3.305

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

/ Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 4: Rede

Ano	Pública	Privada
2011	2.075	3.486
2012	2.173	2.113
2013	1.959	4.329

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

/ Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 5: Localidade

Ano	Urbana	Rural
2011	5.561	0
2012	4.286	0
2013	6.288	0



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Ano	Urbana	Rural
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação		

Tabela 6: Novas matrículas de Educação Profissional Técnica na Rede Pública

Ano	Total
2013	-214
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação	

Tabela 7: Localidade

Ano	Rural	Urbana
2013	0	-214
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação		

Tabela 8: Porcentagem de Matrículas na Educação Profissional de nível Médio em relação ao total de matrículas do Ensino Médio

Ano	Total
2011	0%
2012	0,2%
2013	1,9%
Fonte: MEC/Inep/DEED/ Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação	

Tabela 9: Rede

Ano	Pública	Privada
2011	0%	0
2012	0%	0,8%
2013	1,1%	5,1%
Fonte: MEC/Inep/DEED/ Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação		

Tabela 10: Matrículas de Educação Profissional Técnica na rede federal

Ano	Total
2011	1.017
2012	944
2013	725
Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica / Preparação: Todos Pela Educação	

Tabela 11: Forma de articulação com o Ensino Médio

Ano	Integrada	Concomitante	Subsequente
2011	0	1.017	0
2012	0	944	0
2013	128	597	0

Ano	Integrada	Concomitante	Subsequente
Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica / Preparação: Todos Pela Educação			

Tabela 12: Matrículas de Educação Profissional técnica de nível médio na rede estadual

Ano	Total
2011	1.058
2012	1.229
2013	1.234
Fonte: MEC/Inep/DEED/Sinopse Estatística da Educação Básica	

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

- 11.1) Incentivar a integração entre o Conselho do Emprego, Secretarias do Trabalho, Secretarias de Educação e Secretarias de Assistência Social com o intuito de ofertar aos alunos dessas modalidades, vagas para estágio em diferentes áreas;
- 11.2) mobilizar instituições públicas e privadas para realização de parcerias objetivando oferta de cursos nas diferentes áreas;
- 11.3) criar vagas de Educação Especial, com acompanhamento do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente;
- 11.4) realizar Projetos Pedagógicos que valorizem a interdisciplinaridade e a prática das atividades curriculares;
- 11.5) fomentar a colaboração e participação da comunidade, de sindicatos e ONGs para aproveitamento de espaços que facilitem a prática dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- 11.6) incentivar instituições quanto ao oferecimento dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em horários ou períodos ociosos;
- 11.7) promover parcerias com instituições de ensino superior e programas de formação tecnológica e profissional;
- 11.8) manter integração entre as escolas de Educação Básica e as de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através de projetos que valorizem aspectos importantes na dinâmica da profissionalização.

Meta 12

Meta Municipal

Aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%(cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33%(trinta e três por cento) da população de 18(dezoito) a 24(vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta para pelo menos 40%(quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

Análise situacional

A Educação Superior no município de Nova Iguaçu clama por uma política educacional não elitista que dê conta da mão de obra exigida pelo mercado, que favoreça a autorrealização e vise melhor formação, integração com demais segmentos de ensino e participação efetiva dos estudantes na construção e implementação de políticas públicas voltadas aos princípios da universalização, democratização e acessibilidade. É imprescindível a melhoria da formação dos profes-

res, partindo da integração dos cursos de licenciatura com os segmentos de atendimento. Ainda é perceptível a fragmentação do ensino e o distanciamento entre o ensino médio e o ensino superior, como também, o distanciamento da teoria apresentada nos cursos superiores e a realidade vivenciada nas escolas e na sociedade de forma geral. As pesquisas e seus resultados ainda ficam no campo das Instituições Superiores, não proporcionando reflexão- ação quanto às demais instituições e o segmento social.

Algumas pesquisas poderiam minimizar grandes problemas e alimentar os sistemas com mais profissionais capacitados e apresentação de propostas para melhoria do ensino- aprendizagem. Poderia também, demonstrar a importância da integração de profissionais da área de saúde com a área de educação, inclusive, provocar o estabelecimento de parcerias com a própria universidade para alimentar o sistema com estagiários da área de saúde, não só para tratar os alunos, como também, o professor.

Não há parceria entre as instituições governamentais de educação e as Instituições de Ensino Superior, principalmente no que tange a disposição de cursos que atendam a demanda do município e formação continuada que instrumentalize o profissional da ponta. O crescimento de matrículas no ensino superior ainda é mínimo. Verifica-se assim, o baixo poder aquisitivo e o alto índice de desemprego na região. A oferta e a procura de cursos técnicos na região são grandes em relação à procura por faculdades. Os cursos técnicos são mais atrativos e imediatos. É o que procura o aluno de baixa renda. Universidades credenciadas no Município de Nova Iguaçu na Modalidade Presencial: Centro Universitário (ABEU), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB), Instituto de Filosofia e de Teologia Paulo VI (IFITEPS), Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Universidade Iguaçu (UNIG), Universidade Estácio de Sá (UNESA) – *também há cursos na modalidade EAD*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Modalidade de Educação à Distância: Centro Universitário Internacional (UNINTER), Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Salvador.(UNIFACS) CEDERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF). Segundo o Observatório do PNE:

Expandir o acesso ao Ensino Superior é um grande desafio para aumentar a escolaridade média da população. Promover a interiorização das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas são algumas medidas que devem ser desenvolvidas para que a meta seja atingida.

Tabela 1: Porcentagem de alunos de cursos de graduação presenciais beneficiários do FIES

Ano	Total
2011	3,5%
2012	6,5%



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Ano	Total
Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Superior / Preparação: Todos Pela Educação	

O FIES ainda é um programa de difícil acesso para os alunos, os juros não são tão baixos, a oferta é menor que a procura e os requisitos para integrar o programa também são muitos.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

- 12.1) Promover a promoção Fóruns de discussão sobre a Educação Superior;
- 12.2) estimular a realização de pesquisas científicas para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica;
- 12.3) incentivar atividades que contribuam para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia;
- 12.4) formar profissionais com competência técnica para as diferentes áreas;
- 12.5) aproveitar os dados estatísticos gerados pelas pesquisas científicas;
- 12.6) incentivar a gestão democrática nas Instituições de Educação Superior e a autonomia responsável pedagógica e educacional;
- 12.7) realizar parcerias entre as instituições de educação superior e os sistemas de ensino com o objetivo de implementar propostas para a formação continuada e qualificação dos profissionais;
- 12.8) proporcionar a capacitação dos docentes da Educação Superior;
- 12.9) valorizar a flexibilidade dos Currículos e Programas que fazem parte da Educação Superior, respeitando a pluralidade cultural;
- 12.10) estimular o ingresso de concluintes dos cursos superiores em cursos de Pós graduação;
- 12.11) valorizar as propostas inovadoras dos estudantes da Educação Superior;
- 12.12) promover igualdade de oportunidades às pessoas com necessidades especiais e aos alunos cotistas da Educação Superior;
- 12.13) oferecer vagas e cursos referentes à Educação Superior que atendam a demanda do município;
- 12.14) proporcionar melhorias nos espaços de laboratórios, biblioteca e outros utilizados pelos alunos;
- 12.15) manter o padrão de qualidade quanto aos equipamentos tecnológicos;
- 12.16) promover associação da teoria à prática;
- 12.17) ampliar o oferecimento de bolsas de estudos aos alunos que comprovem carência social ou econômica;
- 12.18) incentivar a atuação dos Conselhos Universitários;

Meta 13

Meta Municipal
Assegurar a qualidade da Educação Superior e ampliar, gradualmente, a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, acima de 2/3 do seu corpo docente.

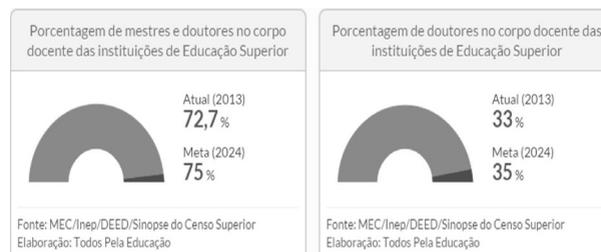
Análise situacional

É reconhecida em todo o mundo, que a função das universidades não é somente a formação de profissionais de nível superior, mas também a criação de conhecimento, principalmente porque essa criação mantém os professores atualizados e capazes tanto de efetuar a transmissão de conhecimento quanto dar uma verdadeira formação aos seus alunos. Dessa forma, os alunos podem adquirir não somente conhecimentos livrescos, mas também uma criatividade que poderão aplicar, por exemplo, nas atividades profissionais nas escolas, em empresas, levando à criação de inovação científica e também de inovação tecnológica, tão essencial para nosso desenvolvimento econômico. Assim acreditasse que, quanto maior for o seu quadro profissional de mestres e doutores, maior será também a qualidade de ensino ofertado.

Atualmente no Brasil, as universidades têm de fazer ensino, pesquisa e extensão. Para isso, essas instituições necessitam ter pelo menos um 1/3 do seu corpo docente formado por mestres e doutores, entre outras obrigações contidas na LDB 9394/96. No entanto, um Projeto Lei está tramitando no senado com o objetivo de realizar uma Reforma Universitária. O PL 706/2007 especifica que um quarto do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de doutorado; metade do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e dois quintos dos docentes com regime de trabalho em tempo integral.

Tal Projeto Lei se tornou base de inúmeras discussões, pois segundo o Censo da Educação Superior de 2008, no Brasil o número de doutores não é suficiente para a aplicabilidade da lei. Assim está Reforma Universitária necessita ser mais ampla, incentivando e garantindo a formação desses profissionais.

Dados da Capes (10/9/2012) sobre a distribuição dos cursos e programas de mestrado e doutorado pelas regiões brasileiras, conforme o quadro seguinte:



Programas e cursos de mestrado e doutorado

Relação de cursos recomendados e reconhecidos por Região

Região	Programas e cursos de pós-graduação					Totais			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Norte	180	100	5	25	50	230	150	55	25
Nordeste	665	335	17	72	241	906	576	258	72
Centro-Oeste	277	134	7	29	107	384	241	114	29
Sudeste	1.595	409	22	216	948	2.543	1.357	970	216
Sul	696	267	6	84	339	1.035	606	345	84
Brasil	3.413	1.245	57	426	1.685	5.098	2.930	1.742	426

Legenda: M – Mestrado acadêmico; D – Doutorado; F – Mestrado profissional; M/D – Mestrado acadêmico/Doutorado.
Fonte: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea> – acesso em 10/9/2012.

Constata-se que as regiões Sul/Sudeste abrigam 70% dos programas e cursos de mestrado e doutorado, contra 30% para as demais regiões. A região Norte é a mais carente, com 4,5% desses cursos e programas.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

- 13.1) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
- 13.2) construir e implementar, nos primeiros anos de vigência desde PME, política pública de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, aos profissionais da educação e garantir possibilitar licenças para que estes profissionais possam cursar mestrado e doutorado;
- 13.3) consolidar e ampliar parcerias com as instituições públicas e privadas pertencentes no município de Nova Iguaçu a fim de oferecer formação inicial e continuada para docentes e não docentes de acordo com a necessidade observada na rede;
- 13.4) consolidar e ampliar, em parceria com as instituições de Ensino Superior, o programa de iniciação à docência (PIBID) para 50% das escolas;
- 13.5) contribuir para a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 13.6) ofertar aos docentes licenciados, conforme sua área de atuação e formação, cursos de formação complementar através de parceria com as universidades locais;
- 13.7) buscar parcerias com as instituições que possam sediar cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela Plataforma Freire;
- 13.8) garantir possibilitar acesso a plataforma eletrônica, organizando a oferta e as matrículas em curso de formação inicial, pós graduação e extensão, a fim de aprimorar a formação dos profissionais da educação;
- 13.9) utilizar como referência os indicadores do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, para instalação de cursos de graduação no âmbito municipal, de modo a estimular a qualidade dos cursos a serem ministrados;
- 13.10) estimular a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da observação de instrumentais aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
- 13.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo que, em cinco anos após a implantação do PME, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% nesse exame, em cada área de formação profissional.

Meta 14

Meta Municipal
Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Análise situacional

Tabela 1: Indicadores da Educação Básica da localidade

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes	Turmas
2007	345	194.661	5.482	6.238
2008	363	202.269	6.308	7.420
2009	367	201.680	6.142	6.628
2010	374	195.264	5.744	6.655
2011	379	194.233	5.870	6.781
2012	393	185.467	5.989	6.693
2013	477	195.023	6.879	7.506

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 02: Município de Nova Iguaçu: Número de pessoas que frequentavam mestrado e doutorado em 2013.

ANO 2013		
Rede de Ensino	Público	Privado
Mestrado	220	357
Doutorado	55	82

Fonte: www.ibge.gov.br

O município de Nova Iguaçu conta com o Instituto Multidisciplinar, que é uma unidade acadêmica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e que está situada neste Município. Em funcionamento desde 2006, conta com Mestrado em Educação desde o ano de 2009 e no ano de 2015 realiza sua primeira seleção de Doutorado em Educação. Possui ainda Mestrado e Doutorado em outras áreas.

Nova Iguaçu ainda é um município que possui poucas pessoas que frequentam o mestrado e o doutorado, mas Instituto Multidisciplinar tem contribuído para mudar essa realidade garantindo que os profissionais da cidade estejam mais qualificados para o mercado de trabalho, inclusive aqueles ligados à Educação. Motivar o aumento da oferta e qualidade dos cursos presenciais e a distância de pós-graduação é um desafio para os próximos anos.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

14.1) Incentivar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

14.3) motivar programas de Iniciação científica e tecnológica articulados com os programas de pós-graduação stricto sensu, de forma a estimular o aluno da graduação a dar continuidade nos estudos

14.4) implementar ações políticas para favorecer o acesso das populações excluídas a programas de pós-graduação de mestrado e doutorado;

14.5) motivar, a partir da publicação deste Plano, a extensão universitária com a participação da sociedade em seus projetos e programas, promovendo a democratização do acesso, em especial do acesso à formação continuada de professores oriundos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Meta 15

Meta Municipal

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, e o Município, no prazo de 1 (um) ano da vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Análise situacional

Tabela 1: Indicadores da Educação Básica

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes	Turmas
2007	345	194.661	5.482	6.238
2008	363	202.269	7.420	6.308
2009	367	201.680	6.142	6.628
2010	374	195.264	5.744	6.655
2011	379	194.233	5.870	6.781
2012	393	185.467	5.989	6.693
2013	477	195.023	6.879	7.506

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 2: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior

Ano	Com superior	Sem licenciatura	Com licenciatura
2007	73,8%	4.673	6,3%
2008	70,4%	5.258	2,5%
2009	71,8%	5.369	2,5%
2010	74,4%	5.674	1,9%
2011	73,6%	5.849	10%
2012	74,2%	5.788	8,7%
2013	72,6%	6.390	8,9%

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação:

Todos Pela Educação

Tabela 3: Rede / Pública

Ano	Com superior	Com licenciatura	Sem licenciatura
2007	77%	3.498	6%
	3.796		298
2008	76%	4.164	2%
	4.278		114
2009	78,2%	4.193	1,9%
	4.300		107
2010	81,8%	4.528	1,4%
	4.606		78
2011	81,4%	4.039	10,1%
	4.612		573
2012	83,3%	4.074	8,4%
	4.528		454

2013	85,2%	76,4%	8,8%
	4.971	4.455	516

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 4: Rede / Privada

Ano	Com superior	Com licenciatura	Sem licenciatura
2007	65,2%	57,9%	7,3%
	1.005	893	112
2008	56,8%	53,2%	3,6%
	1.148	1.075	73
2009	58,1%	54,4%	3,7%
	1.283	1.202	81
2010	58,5%	55,4%	3,2%
	1.313	1.242	71
2011	57,9%	48,3%	9,6%
	1.473	1.228	245
2012	57,4%	48,1%	9,3%
	1.515	1.270	245
2013	51,9%	43,2%	8,7%
	1.680	1.397	283

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 5: Professores da Educação Básica por escolaridade

Ano	Fundamental	Médio-Normal/Magistério	Ensino Médio	Ensino Superior
2007	0,4%	25,2%	2,8%	71,7%
	20	1.381	151	3.930
2008	0,3%	28,3%	3,8%	67,6%
	20	1.784	241	4.263
2009	0,3%	26,8%	3,9%	68,9%
	21	1.648	241	4.232
2010	0,3%	26%	3,5%	70,2%
	18	1.492	202	4.032
2011	0,3%	25,3%	6,7%	67,6%
	16	1.487	396	3.971
2012	0,2%	24,6%	5,8%	69,3%
	14	1.475	350	4.150
2013	0,3%	25,6%	6,6%	67,4%
	22	1.762	457	4.638

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 6: Professores por etapa / Professores da Educação Infantil

Ano	Fundamental	Médio - Normal/Magistério	Médio	Superior
2007	1,5%	50,7%	8,6%	39,2%
	7	237	40	183
2008	0,7%	61,7%	9,4%	28,3%
	4	349	53	160
2009	0,9%	62%	8,6%	28,4%
	6	402	56	184
2010	0,7%	65%	9,4%	24,9%
	4	361	52	138
2011	0,4%	62,7%	8,2%	28,7%
	3	422	55	193
2012	0,8%	59,3%	10,1%	29,9%
	5	389	66	196
2013	0,7%	59,1%	9,9%	30,3%
	6	513	86	263

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação:



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Todos Pela Educação

Tabela 7: Professores por etapa / Professores do Ensino Fundamental

Ano	Fundamental	Médio - Normal/ Magistério	Médio	Ensino Superior
2007	0,4% 15	27,2% 1.135	2,6% 109	69,8% 2.909
2008	0,4% 19	29,6% 1.433	3,2% 155	66,8% 3.227
2009	0,4% 19	27,5% 1.289	3,3% 157	68,8% 3.226
2010	0,3% 15	27,1% 1.181	3,2% 140	69,4% 3.026
2011	0,3% 12	25,5% 1.123	6,5% 287	67,7% 2.976
2012	0,2% 10	25,6% 1.158	5,7% 257	68,5% 3.105
2013	0,3% 18	25,8% 1.328	6,3% 257	67,6% 3.479
			325	

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 8: Professores por etapa / Professores do Ensino Médio

Ano	Fundamental	Médio - Normal/ Magistério	Médio	Ensino Superior
2007	0,1% 1	0,4% 6	0,8% 12	98,8% 1.516
2008	0% 0	2% 39	1,1% 22	96,9% 1.879
2009	0% 1	1,7% 36	1,5% 31	96,7% 2.007
2010	0,1% 1	0,8% 15	0,9% 17	98,2% 1.827
2011	0,1% 2	1,1% 20	5,1% 95	93,7% 1.733
2012	0% 0	0,8% 17	2,4% 49	96,7% 1.949
2013	0,1% 2	0,8% 19	2,7% 63	96,4% 2.237

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 9: Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam.

Ano	Total	C/ superior	C/ licenciatura	C/ licenciatura na área em que atua
2009	100% 2.994	93% 2.784	24,2% 725	17,8% 534
2010	100% 2.893	93,7% 2.710	20,3% 588	14,5% 420
2011	100% 3.831	89,5% 3.428	66,3% 2.540	54,6% 2.092
2012	100% 3.675	93,4% 3.432	81,9% 3.011	67,8% 2.492

2013	100% 4.312	92% 3.965	80,5% 3.471	63,1% 2.720
------	---------------	--------------	----------------	----------------

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 10: Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam

Ano	Total	C/ superior	C/ licenciatura	C/ licenciatura na área em que atua
2009	100% 2.994	93% 2.784	24,2% 725	17,8% 534
2010	100% 2.893	93,7% 2.710	20,3% 588	14,5% 420
2011	100% 3.831	89,5% 3.428	66,3% 2.540	54,6% 2.092
2012	100% 3.675	93,4% 3.432	81,9% 3.011	67,8% 2.492
2013	100% 4.312	92% 3.965	80,5% 3.471	63,1% 2.720

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Primeiramente a meta 15 resolve a questão do acúmulo de função. Conforme dados do período acima a falta de professores formados ainda é crônica. A existência de professores que não possuem licenciaturas ou que possuem licenciaturas e que trabalham em outras disciplinas, é sabido que prejudica a qualidade do ensino. Faltam professores nas redes municipais, estaduais e federais é imensa, e tem as ausências diárias, a exemplo de licença médica, ou condições precárias do trabalho, que ocasiona muitas readaptações.

Oportuno lembrar o Art. 61 da LDB - (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009), 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. 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 ante-

riores, em instituições de ensino e em outras atividades.

PROGRAMAS FEDERAIS:

Temos alguns exemplos:

- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor);
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid);
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

O estado tem sua autonomia para criar seus programas de formação.

O município deverá possuir estratégia em promover cursos de pedagogia.

Nota: A LDB em 1996 determinou que a formação inicial dos professores teria que ter curso de Pedagogia e pôs fim ao antigo Magistério o que foi um erro. O correto na época era unificar os dois.

Na porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior em 2013 era 74,8% e a meta nacional exige 100% em 2015, logo, temos 1 ano para se alcançar 25,2%.

Na porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam em 2013 era 32,8% e a meta nacional exige 100% em 2024, logo, temos até o fim do decênio alcançar 67,2%

Na porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área em que atuam em 2013 era de 48,3%, e a meta nacional exige 100% em 2024, logo, temos até o fim do decênio alcançar 51,7%

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas ente os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PME;

15.7) garantir por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) Oferecer, implementar e garantir cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, incluindo as modalidades de educação no campo, comunidades indígenas, quilombolas e para a Educação Inclusiva e Especial aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

15.14) Garantir e implementar a formação específica de Educação Superior a nível de Graduação e Pós-Graduação (latu sensu e stricto sensu) dos docentes através de parceria com Universidades Públicas e Privadas.

Meta 16

Meta Municipal

Motivar a elevação de titulação dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, e ofertar a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua respectiva área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Análise situacional

De acordo com Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle foi possível observar que o Município de Nova Iguaçu possui o percentual de 13,7% de professores da educação básica com pós-graduação lato

sensu ou stricto sensu, tendo como base o ano de 2013 (disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>).



Ampliar e democratizar o acesso à educação superior de qualidade a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país é o principal objetivo do Ministério da Educação neste eixo de atuação. Proporcionar este nível de ensino a uma parcela maior da população é fator decisivo para a diminuição das desigualdades sociais e regionais, para o desenvolvimento científico e tecnológico, para a inclusão social e para a geração de trabalho e renda.

Nos últimos anos, o MEC vem adotando uma série de medidas com vistas à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, à interiorização dos campus universitários, à redefinição das formas de ingresso, à democratização do acesso a universidades privadas, ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil, à reformulação da avaliação de cursos e instituições, ao desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como à ampliação da pós-graduação.

Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu. Um dos caminhos para atingir a meta 16 é a formação de parcerias e redes com as Universidades que desenvolvam programas de Educação Superior.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu SEMED - NI possui parceria com dois Programas de formação de profissionais em nível de Pós-Graduação em Educação Infantil contemplando aproximadamente 18 (dezoito) profissionais.

Cabe ressaltar que a SEMED-NI possui um projeto de formação em nível de Pós-Graduação em Educação Infantil que contempla 08 (oito) profissionais.

O município de Nova Iguaçu possui 7 (sete) Instituições que oferecem cursos de pós-graduação, sendo 6 (seis) particulares e uma pública, segundo informações do site <http://emec.mec.gov.br/>.

De acordo com o portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>) o município de Nova Iguaçu participa de 08 (oito) programas de formação continuada.

No que se refere a formação continuada, encontra-se em fase de desenvolvimento na Secretaria Municipal de Educação, 07(sete) ações voltadas para a formação continuada ofertadas aos profissionais das redes pública e conveniada, que contemplará aproximadamente 600 (seiscentos) profissionais.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) motivar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) incentivar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) participar do processo de ampliação e consolidação do portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) motivar a oferta de bolsas de estudos para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e biblioteca e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público e profissionais da educação, para as bibliotecas de todas as Unidades Escolares, com o cumprimento efetivo da Lei 12.244/2010.

Meta 17

Meta Municipal

Garantir, progressivamente, valorização dos (as) professores (as) da educação básica, tendo como eixos norteadores tempo de serviço e qualificação profissional, com base em princípios transparentes e isonômicos. **EMENDA**

Análise situacional

Na tabela 1, verifica-se os repasses constitucionais do FUNDEB recebidos pela PCNI no ano de 2014.

Tabela 1. Repasses constitucionais do FUNDEB recebidos pela PCNI no ano de 2014.

MÊS/ANO	VALOR DO FUNDEB	PERCENTUAL MÍNIMO PARA PAGAMENTO (60%)
JANEIRO/2014		R\$11.895.199,18
FEVEREIRO/2014	R\$19.825.331,98	R\$11.395.586,07
MARÇO/2014	R\$18.922.643,46	R\$10.054.732,06
ABRIL/2014	R\$16.757.886,78	R\$11.016.422,38
MAIO/2014	R\$18.380.703,98	R\$9.520.928,71
	R\$15.888.214,52	



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

JUNHO/2014	R\$14.269.714,85	R\$8.561.828,91
JULHO/2014	R\$15.810.341,93	R\$9.486.205,15
AGOSTO/2014	R\$14.807.578,27	R\$8.884.546,96
SETEMBRO/2014	R\$17.448.027,09	R\$10.468.816,25
OUTUBRO/2014	R\$16.301.049,03	R\$9.780.629,41
NOVEMBRO/2014	R\$15.180.479,87	R\$9.108.287,92
DEZEMBRO/2014	R\$18.137.124,40	R\$10.882.274,64
TOTAL	R\$201.689.096,16	R\$121.013.457,70

Dados extraídos do TCE/RJ.

Segundo dados extraídos do TCE/RJ, foi repassado em 2014, R\$ 201.689.096,16 para a PCNI. Sendo que deste montante, 60% é destinado a Educação de acordo com artigo 22 da Lei nº 12.494 de 20 de junho de 2007. Em Nova Iguaçu, evidenciam-se alguns aspectos nas condições de trabalho que apontamos como principais, pois interferem diretamente no desempenho dos profissionais da educação: precariedade nas condições físicas da escola; número excessivo de estudantes na mesma sala de aula; sobrecarga de trabalho para compensar a baixa remuneração. Assim, esses indicadores necessitam também ser tratados quando formulamos a política de valorização profissional.

Nesse contexto, a construção de políticas que atendam às demandas de formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira devem integrar-se, pautadas pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, conforme determina o artigo 67 da LDB, Lei 9.394/96:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos planejamento e avaliação, incluindo a carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS.

17.1) Implementar políticas públicas de formação dos profissionais da educação que assegurem o seu desenvolvimento, contribuindo, assim, para o comprometimento com a melhoria da qualidade de ensino, com vistas ainda ao avanço científico e tecnológico;

17.2) promover formação continuada dos profissionais da educação pública, tanto docentes como funcionários, garantida pelo poder público, assegurando o financiamento através de parcerias para implantação de programas, a sua manutenção como ação permanente e a busca de parcerias com universidades públicas;

17.3) oferecer formação continuada dos profissionais da educação como objetivo geral e finalidade à reflexão sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político;

17.4) desenvolver programas de educação a distância para formação complementar, predominando prioritariamente cursos presenciais e públicos;

17.5) realizar Concursos Públicos para o exercício das funções de Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Orientador Pedagógico.

17.6) constituir, por iniciativa da Secretaria Municipal de

Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, fórum permanente, com representação do Município (esferas Federal, Estadual e Municipal) e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial municipal para os profissionais do magistério público da Educação Básica; 17.7) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.8) garantir no âmbito do Município a adequação do plano de Carreira vigente para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Meta 18

Meta Municipal

Atualizar, o plano de Carreira para e com os (as) profissionais da Educação Básica do sistema municipal público de ensino, garantindo como eixos norteadores apenas tempo de serviço e qualificação profissional, na vigência do Plano.

Análise situacional:

A sustentabilidade do Plano de Carreira depende do acompanhamento pelo Fórum Permanente de Educação. A Cidade de Nova Iguaçu já possui constituído através da Lei 4.007 de 06 de outubro de 2009, publicado em 07 de novembro de 2009o Plano de Cargos e Salários que é norteado por duas vertentes: formação e tempo de serviço.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

18.1) Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do quinto ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; original

18.2) implantar, nas redes públicas de Educação Básica e Superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; original

18.3) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação da Cidade, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.4) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias municipais, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19

Meta Municipal

Assegurar a continuidade da gestão democrática da educação em consonância com o que estabelece a Constituição Federal e a legislação educacional.

EMENDA.

Análise situacional:

Gadotti (1988) aponta que uma escola pública popular e democrática supõe a democratização de sua gestão, a democratização do acesso e uma nova qualidade de ensino, que recoloca a questão da função social da escola. A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino.

Uma Gestão Democrática do Ensino Público de uma rede Municipal, fundamentar-se-á nos princípios de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira, na participação dos profissionais da educação nos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, na participação das comunidades escolares em conselhos escolares, conselhos de classe, Grêmios Estudantis, Conselho Fiscal do caixa escolar, Conselho de alimentação escolar- CAE, Conselho do FUNDEB e Conselho Municipal de Educação e outros conselhos afins que vierem a ser constituídos, na transparência das informações sobre os procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola, na descentralização das decisões sobre o processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira e no respeito à pluralidade política.

Esta talvez seja a meta mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos. Embora a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino é ainda um imenso desafio para o País. É possível acompanhar, por exemplo, o número de municípios onde estão constituídos conselhos municipais de Educação ou conselhos de administração das verbas da Educação. Por meio das informações coletadas via questionários da Prova Brasil, é possível mensurar a existência dos conselhos escolares. Porém, a legislação é pouco regulamentar em relação ao funcionamento desses colegiados. Segundo a LDB 9394/96:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em Nova Iguaçu:

- Lei 4213, de 10 de dezembro de 2012 - autoriza eleição de diretores escolares e coordenadores políticos pedagógicos (CPP) da rede municipal de educação de



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

Nova Iguaçu.

Atualmente está em vigor na Rede Pública Municipal de Nova Iguaçu, a Lei nº 4.301 de 16 de agosto de 2013, que revoga a Lei nº 4.213 de 10 de dezembro de 2012, que cita os cargos em comissão de Diretor Geral, Diretor Adjunto e CPP das Instituições de Ensino, mantidas pelo Poder Público Municipal serão de livre nomeação e exoneração do chefe do Poder Executivo Municipal.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação regulamentando a matéria respeitando a legislação nacional. **EMENDA**

19.2) criar a lei municipal de Gestão Democrática do Sistema Municipal de Ensino, a fim de garantir finalidades e princípios da Gestão Democrática. **EMENDA**

19.3) aumentar a participação nos programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.4) constituir no âmbito do município, o Fórum Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME em consonância com o PEE e o PNE;

19.5) estimular o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.6) estimular a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares, como instrumentos da participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio da adesão aos programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo;

19.7) fomentar a participação e consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares;

19.8) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino com assessoria técnica por parte da Secretaria Municipal de Educação;

19.9) aderir aos programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como desenvolver programas de formação continuada com os gestores escolares com vistas ao fortalecimento da gestão;

19.10) construir mecanismo de avaliação interna e externa para a Educação Básica em parceria com o sistema municipal, propiciando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, como a finalidade de levantar subsídios para a promoção de melhorias e auxiliar a escola nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras, considerando as diretrizes curriculares

nacionais em cada etapa e modalidade.

Meta 20

Meta Municipal

Ampliar gradualmente, até o quinto ano de vigência deste Plano, o investimento público em educação pública de forma a atingir o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do Município e o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. **EMENDA.**

Análise situacional:

O cálculo do PIB do município baseia-se na distribuição do valor adicionado bruto, a preços básicos, em valores correntes das atividades econômicas.

Fonte: Para cálculo do PIB per capita foram utilizadas as estimativas intercensitárias disponibilizadas pelo DATA-SUS que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE.

Site: <http://www.deepask.com/goes?page=nova-iguacu/RJ-Confira-o-PIB---Produto-Interno-Bruto---no-seu-municipio> Acesso em 18 Abr de 2015.

Tabela 1: PIB a preços correntes | Em R\$

2012	R\$ 10.665.648.000
2011	R\$ 10.245.868.000
2010	R\$ 9.543.072.000
2009	R\$ 8.697.427.000
2008	R\$ 8.473.572.000
2007	R\$ 6.951.218.000

A tabela 1 refere-se a dados gerais do PIB do município de Nova Iguaçu entre os exercícios de 2007 a 2012. A tabela demonstra uma elevação nos valores expostos.

Tabela 2: Participação do município no total do PIB nacional e no total do PIB estadual

Ano	NACIONAL	ESTADUAL
2007	0,26%	2,34%
2008	0,28%	2,47%
2009	0,27%	2,46%
2010	0,25%	2,34%
2011	0,25%	2,22%
2012	0,24%	2,12%

A tabela 2 demonstra a participação do município de Nova Iguaçu no total do PIB nacional e estadual nos anos exercícios 2007 a 2012, cuja porcentagem refere-se a termos gerais.

Os números apresentados, tendo em vista que no ano de 2000, por exemplo a participação do município no PIB nacional chegou ao patamar de 0,34% e o PIB estadual a 2,86% e nos anos seguintes foram apresentadas quedas, não esboçando reações de elevações significativas.

Na tabela 3, segue a posição do município de Nova Iguaçu no ranking nacional e estadual do PIB dos anos de 2007 a 2012, com uma tendência de queda.

Tabela 3: Ranking municipal pelo PIB

Ano	NACIONAL	ESTADUAL
2007	51º	6º
2008	49º	7º
2009	51º	8º
2010	58º	8º
2011	56º	8º
2012	62º	10º

Segundo a Lei Federal 9394/96 (LDB), são Fontes de Recursos destinados à Educação:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de **impostos** próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Segundo a Constituição Federal (Art. 153), compete à União instituir imposto sobre:

- I. Imposto sobre a importação;
- II. Imposto sobre a Exportação;
- III. Imposto sobre a Propriedade Territorial;
- IV. Imposto sobre Produtos Industrializados;
- V. Imposto sobre Operações de Crédito;
- VI. Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPJ/IRPF);
- VII. Imposto sobre Grandes Fortunas.

Em seu Art 155, a Constituição Federal prevê que compete aos Estados instituir impostos sobre:

- I. Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços;
- II. Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores;
- III. Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação.

E no Art. 156, compete aos Municípios instituir impostos sobre:

- I. Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS);
- II. Imposto sobre Transmissão Bens Inter-Vivos (ITBI);
- III. Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU).

Além das Transferências Constitucionais de Recursos, onde a União transfere ao Fundo de Participação dos Municípios 22,5% dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados. Estados e Municípios tem que gastar o mínimo de 25% de suas receitas na educação 25% a título de manutenção e desenvolvimento do ensino.

ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS

20.1) Viabilizar a criação do Fundo Municipal de Educação, para gestão das receitas oriundas dos recursos públicos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino municipal, inclusive aquelas provenientes de convênios. **EMENDA.**

20.2) garantir, a partir da publicação deste plano, o cumprimento da aplicação dos recursos públicos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino, de origem estadual, assim como do repasse federal da contribuição social do salário-educação, e a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural; (ok)

20.3) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

da Educação Básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1o do art. 75 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

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

20.5) garantir a destinação dos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da Lei 12.858, de 09 de setembro de 2013, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de

cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.6) fomentar a implementação do Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.7) estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas e demais segmentos da sociedade organizada, que possibilitem a captação de recursos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação municipal, visando ao seu fortalecimento e avanço da qualidade;

20.8) Viabilizar a partir da publicação deste Plano, recursos a serem investidos na capacitação dos profissionais da Educação Profissional e de outras modalidades de ensino não contempladas pelo FUNDEB, visando à prática docente em sua dimensão sócio-político-cultural e pedagógica; ok

20.9) assegurar merenda escolar de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino na Educação Básica;

20.10) apoiar a capacitação de integrantes de Conselhos de Educação, gestores dos recursos da educação

e membros das Associações de Pais e Mestres, nas áreas administrativa, financeira, contábil e jurídica, para que tenham melhores condições de exercer as funções associadas ao acompanhamento e controle dos recursos públicos destinados à educação pública municipal;

20.11) Delegar a partir da publicação deste Plano, ao Conselho Municipal de Educação o acompanhamento, e controle social dos recursos destinados à educação não incluídos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE), quais sejam suas origens;

20.12) garantir a autonomia da gestão escolar, a partir da descentralização de recursos financeiros para as atividades-fim, tendo por orientação o cumprimento do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, no prazo de vigência deste Plano;

20.13) garantir, a partir da publicação deste Plano, que as escolas quadrimestralmente, divulguem seus balancetes financeiros prestando contas dos recursos recebidos, os quais deverão ser fixados em locais de grande circulação, bem como nos sítios eletrônicos oficiais;

20.14) assegurar a conservação e a segurança dos prédios e monumentos públicos da rede municipal de ensino por meio de recursos públicos e parcerias com empresas privadas.

ESTIMULE

o seu filho

a LER!

**ISSO É
EDUCAÇÃO**



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

SEMAD

PORTARIA SEMAD N.º 598 DE 19 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições,
CONCEDE:

LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE - PRORROGAÇÃO

NOME	MATRÍCULA	SEC.	PERÍODO
ADRIANA MARINS DE ALMEIDA ATANES	10/696881-2	SEMED	60 dias a p/ 04/06/2015
AIRTON CRISPIM	10/068837-4	SEMUS	60 dias a p/ 07/06/2015
ANATERCIA GONÇALVES FERREIRA	13/701742-9	SEMAS	60 dias a p/ 25/05/2015
CLAUDIO JOSÉ BERNARDO	13/711569-4	SEMED	60 dias a p/ 08/06/2015
DANIEL SANTISE	10/682934-5	SEMUS	07 dias a p/ 15/06/2015
DANIELE DA SILVA OLIVEIRA	10/702354-2	SEMED	15 dias a p/ 09/06/2015
ELAINE MARIA FRANCISCO DE ARAUJO	10/706702-8	SEMED	12 dias a p/ 08/06/2015
FABIANE APARECIDA MONTEIRO PEREIRA	10/706826-5	SEMED	60 dias a p/ 09/06/2015
FERNANDA ESTEVES RANGEL	10/698825-7	SEMED	60 dias a p/ 05/06/2015
FRANCISCO ROCHA PINHEIRO BASTOS	10/068725-1	SEMED	40 dias a p/ 08/06/2015
JANETE ANDRADE BARCELOS	10/699423-0	SEMUS	15 dias a p/ 14/06/2015
JORGE LUIZ DE MEDEIROS	10/068881-2	SEMUS	60 dias a p/ 27/05/2015
KELLY CRISTINA LOPES DE LEMOS	10/706053-7	SEMED	30 dias a p/ 07/06/2015
LÍVIA CAETANO ELGUE-SABAL	13/707908-0	SEMUS	30 dias a p/ 25/05/2015
LUIZA GONÇALVES PEIREIRA CORREIA	13/714257-3	SEMED	30 dias a p/ 06/06/2015
MARCELA CRISTINA MORAES REIS	10/701402-0	SEMAS	60 dias a p/ 11/06/2015
MARGARETH RIBEIRO DA FIGUEIRA	13/709652-2	SEMED	60 dias a p/ 10/06/2015
MARIA HELENADARROCHA LIMA FREIRE	10/681717-5	SEMAS	90 dias a p/ 12/06/2015
MARIA SELMA HERCULANO DIAS	10/702739-4	SEMUS	30 dias a p/ 05/06/2015
MARILENE REGIS AMERENCIANO	10/696815-0	SEMED	90 dias a p/ 13/06/2015

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 600 DE 19 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições,
CONCEDE:

LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE - PRORROGAÇÃO

NOME	MATRÍCULA	SEC.	PERÍODO
NEIDA DE SOUZA VICENTE	10/682437-9	SEMED	30 dias a p/ 09/06/2015
PAULA BARRETO DOS REIS CARMO	10/706179-9	SEMED	30 dias a p/ 05/06/2015
SUENNE BRIGGS FERREIRA FERNANDES	10/699219-2	SEMED	60 dias a p/ 08/06/2015
VALDILZE DOS SANTOS PAIVA	10/694587-7	SEMED	30 dias a p/ 05/06/2015
VALESCA CARREIRO BRANDÃO	10/706623-6	SEMED	30 dias a p/ 16/06/2015
VALESCA CARREIRO BRANDÃO	10/696296-3	SEMED	30 dias a p/ 16/06/2015

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 601 DE 19 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições,
CONCEDE:

LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE - INICIAL

NOME	MATRÍCULA	SEC.	PERÍODO
GIRLENE VIDAL DE NEGREIROS	10/708639-0	SEMED	30 dias a p/ 09/06/2015
THAIS GRANJA MOURA VERONEZZE	13/710233-8	SEMUS	05 dias a p/ 12/06/2015
VALDECK MARTINS	10/681757-1	SEMED	30 dias a p/ 10/06/2015

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 602 DE 19 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere a legislação em vigor,
CONCEDE:

LICENÇA-PRÊMIO aos funcionários abaixo relacionados:

PROCESSO	NOME	MATRÍCULA	PERÍODO	QUINQUENIO
2014/407116	MARGARIDA DO NASCIMENTO SILVA	10/682863-6	20/05/2015 a 19/11/2015	2001/2006 2006/2011
2015/025192	MARIA MARTA SANTOS REIS	10/683342-0	22/05/2015 a 21/02/2016	1996/2001 2001/2006 2006/2011
2015/017619	MONICA CRISTINA DE FIGUEIREDO	10/682490-8	01/07/2015 a 30/09/2015	2006/2011

2014/012881	RUTH RIBEIRO VIEIRA DOS ANJOS	10/695173-5	04/05/2015 a 03/11/2015	2001/2006 2006/2011
-------------	-------------------------------	-------------	-------------------------	------------------------

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 603 DE 19 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições,
CONCEDE:

LICENÇA-PRÊMIO a funcionária ANDREA DA SILVA ISMAEL, matrícula nº 10/707216-8 pelo período de 02 (dois) meses, com início em 01/10/2015 e término em 31/10/2015 (1º período) e com início em 01/12/2015 e término em 31/12/2015 (2º período), processo nº 2015/029047, quinquênio: 2009/2014. Restando 01 (um) mês para usufruir.

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Matrícula nº 60/692.115-9

PORTARIA SEMAD N.º 604 DE 22 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições,
CONCEDE:

LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE - INICIAL

NOME	MATRÍCULA	SEC.	PERÍODO
BIANCA DA SILVA RAMIRO	13/714360-5	SEMED	06 dias a p/ 26/05/2015
CRISTIANE EVANGELISTA DOS SANTOS MARTINS	10/705255-8	SEMUS	60 dias a p/ 15/06/2015
ELENICE DOS SANTOS OLIMPO	10/693786-6	SEMED	30 dias a p/ 12/06/2015
LEANDRO DE MOURA FALCÃO	10/688385-4	SEMUS	30 dias a p/ 15/06/2015
LEANDRO DE MOURA FALCAO	13/707220-0	SEMUS	30 dias a p/ 15/06/2015
MARCIA BARROSO MONTEIRO	13/714264-9	SEMED	07 dias a p/ 16/06/2015
MARIA JOSÉ TAVARES DA SILVA	10/702496-1	SEMED	30 dias a p/ 10/06/2015
MICHELLE DUARTE SOARES	13/714336-5	SEMED	14 dias a p/ 10/06/2015
RENATA MENDONÇA MARTINS	13/709034-3	SEMUS	30 dias a p/ 16/06/2015
TAIS DE ALMEIDA COSTA	13/712140-3	SEMED	30 dias a p/ 10/06/2015
VILMA DA SILVA FAGUNDES BEZERRA	10/682466-8	SEMED	60 dias a p/ 10/06/2015

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

PORTARIA SEMAD N.º 605 DE 22 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições, **CONCEDE:**

LICENÇA PARA TRATAMENTO DE SAÚDE - PRORROGAÇÃO

NOME	MATRÍCULA	SEC.	PERÍODO
ALINE DE SOUZA SILVEIRA SERRA	10/709819-7	SEMUS	60 dias a p/ 13/06/2015
CRISTIANY SILVA DE ALMEIDA BERNADINO	10/706644-2	SEMED	60 dias a p/ 13/06/2015
DANIELLE DA ROCHA MARQUES	13/712893-7	SEMED	30 dias a p/ 11/06/2015
LUCIANA SANTOS DE OLIVEIRA	10/705680-7	SEMUS	30 dias a p/ 14/06/2015
MARCIO SOARES DULCE	13/713868-8	SEMUS	60 dias a p/ 16/06/2015
MARIA DAS DORES HILARIO DA SILVA	10/702809-5	SEMUS	60 dias a p/ 18/06/2015
MARINA NASCIMENTO DE PAULA	10/696463-9	SEMED	60 dias a p/ 14/06/2015
NORMI BEZERRA DE LIMA DO COUTO PINTO	10/706637-6	SEMED	30 dias a p/ 14/06/2015
PATRICIA CARDOSO DE JESUS	10/696834-1	SEMED	60 dias a p/ 14/06/2015

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 606 DE 22 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o art. 20, parágrafo único, da Lei n.º 2.378/92, e cf. parecer da Junta Médica contido no processo administrativo nº 2015/044449,

RESOLVE:

CONCEDER a servidora FERNANDA ESTEVES RANGEL, matrícula nº 10/698825-7, investida no cargo de Professor II, readaptação de função, pelo período de 01 (um) ano, a partir de 16/06/2015.

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 607 DE 22 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições, **CONCEDE:**

LICENÇA-PRÊMIO ao funcionário SONIA IGNACIO BASTOS, matrícula nº 10/677265-1, pelo período de 18 (dezoito) meses, com efeito retroativo a 19/06/2015 e término em 18/12/2016, processo nº 2015/042161, quinquênios: 1983/1988, 1988/1993, 1993/1998, 1998/2003, 2003/2008, 2008/2013

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 610 DE 23 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições, **RECONHECE:**

A CONCESSÃO de licença para tratamento de saúde ao funcionário BRUNO DA CONCEIÇÃO DE SOUZA, mat. nº 13/713.641-9, pelo período de 15 (quinze) dias, com efeito retroativo a 03/12/2014 e término em 17/12/2014, processo nº 2015/014073.

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 611 DE 23 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições e de acordo com o artigo 5º da Lei nº 4.058, de 31 de agosto de 2010 e cf. parecer da Junta Médica contido no processo administrativo nº 2015/042204,

CONCEDE:

À funcionária RENATA CARLOS SANTOS ALMEIDA, matrícula nº 10/693.719-7, investida no cargo de Professor II, redução de 50% (cinquenta por cento) da carga horária de trabalho fixada para o desempenho de suas atribuições.

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

PORTARIA SEMAD N.º 612 DE 11 DE JUNHO DE 2015.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições, de acordo com a Resolução Conjunta PGM/SEMAD/RH N.º 01 de 31 de janeiro de 2008, e conforme decisão contida no Processo Administrativo n.º 2014/388515,

CONCEDE:

CONTAGEM EM DOBRO de Licença-Prêmio para efeito de aposentadoria a funcionária HELIO JOSÉ TOURINO MARINS, matrícula n.º 10/688.396-1, referente aos períodos de 1979/1984 e 1984/1989, devendo ser computados 12 (doze) meses.

CELSO BARROSO VALENTIM
Secretário Municipal de Administração
Mat. nº 60/692115-9

SEMEF/ FDCCA

NOTIFICAÇÃO

Referente ao OFÍCIO PRS/SSE/CSO 18590/2015- TCE
CPF: 636.659.307-82
Processo: 2015/071839
Assunto: Expedição de Guia para Pagamento

Nesta data fica o requerente cientificado com base no artigo 681 inciso I c/c 744, § 1º da Lei Complementar 3.411/2002.

Título	Descrição	Valor
2015/00769111	Guia lançada conforme decisão do TCE-RJ através do Processo 224.635-1/2006, de acordo com solicitação do Ofício PRS/SSE/CSO 18590/2015 conforme Processo Administrativo PMNI 2015/071839	R\$ 190.591,22

Ressalte-se que o não comparecimento no prazo de 2(dois) dias corridos, acarretará em imediato envio ao Procuradoria de Dívida Ativa, para que se proceda a emissão da Certidão de Dívida Ativa inscrita, conforme preceitua o artigo 735 da Lei Complementar nº 3.411/2002 (Código Tributário Municipal).

Luiz Carlos Mayhé Ferreira
Secretário de Economia e Finanças
Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

SEMUS

PORTARIA GABINETE N.º 100/2015 - SEMUS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, nomeado pela Portaria nº 014/PCNI de 15 de janeiro de 2013, publicada no Diário Oficial de 15 de janeiro de 2013, no uso das atribuições, que lhe conferem a legislação em vigor, **RESOLVE:**

Art. 1º - DESIGNAR os servidores abaixo elencados para compor a Comissão de Fiscalização do Contrato 012/ASSEJUR/2015, que tem como objeto a contratação de empresa especializada para a prestação de serviços de preparo e distribuição de alimentação para atendimento aos CAPS III, CAPS I, CAPS AD, Unidade Mistas Dr. Moacyr de Carvalho (Austin), Arquiteta Patrícia Marinho (Km 32), José da Silva Rego (Vila de Cava), Miguel Couto e SAMU..

ANA LÚCIA BORGES RIBEIRO
matrícula nº 60/712205-4;

ANA DO CARMO PESSOA
matrícula nº 60/712677-4;



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

LUIZ CARLOS THIENGO SANTANA
matricula nº 13/709058-2.

Art. 2º - Esta Portaria esta em vigor a partir da sua publicação.

Nova Iguaçu, 15 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

PORTARIA GABINETE Nº. 106/2015 - SEMUS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, nomeado pela Portaria nº 014/PCNI de 15 de janeiro de 2013, publicada no Diário Oficial de 15 de janeiro de 2013, no uso das atribuições, **RESOLVE:**

Art. 1º - Cessar os efeitos da Portaria Gabinete nº 066/2015 – Semus.

Art. 2º - DESIGNAR, nos termos do Art. 9º e 51 cc 52. do Decreto Municipal 8.360/09, os servidores abaixo relacionados para comporem a Comissão de Fiscalização e Acompanhamento, presidida pelo primeiro servidor, referente à FORNECIMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA DOS PRÉDIOS COMPETENTES À SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE.

PARTES: PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU e LIGHT SERVIÇOS DE ELETRICIDADE S/A.

PAULO JOSÉ FÉLIX ANTUNES
matricula nº 60/712.260-9;

FILIPE ANDRADE NASCIMENTO
matricula nº 60/714.764-8;

UILQUES CORREA GONÇALVES
matricula 24/205819-6;

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor a partir da sua publicação.

Nova Iguaçu, 22 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

OMITIDO DA PUBLICAÇÃO DE 17 DE JUNHO DE 2015.

PORTARIA GABINETE Nº. 107/2015 - SEMUS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, nomeado pela Portaria nº 014/PCNI de 15 de janeiro de 2013, publicada no Diário Oficial de 15 de janeiro de 2013, no uso das atribuições, que lhe conferem a legislação em vigor, **RESOLVE:**

Art. 1º - PRORROGAR por mais 60 (sessenta) dias o prazo para continuação dos trabalhos de apuração da Comissão de Sindicância instaurada através da Portaria Gabinete nº 027/2015 – Semus, publicada em 06 de

fevereiro de 2015 e, prorrogada por mais 60 (sessenta) dias, através da Portaria Gabinete nº 063/2015 – Semus, publicada em 17 de abril de 2015.

Art. 2º - Esta Portaria esta em vigor a partir da sua publicação.

Nova Iguaçu, 17 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

DESPACHO DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE

Lastreado no parecer exarado pela Superintendência de Controle Interno da Secretaria Municipal de Saúde – Semus, e em atendimento ao disposto no artigo 24, da Deliberação nº 200 – TCE/RJ, conheço as conclusões e APROVO a prestação de contas da Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD, referente aos recursos transferidos para aquela instituição no mês de março de 2015, através do processo administrativo 2015/072388.

Nova Iguaçu, 18 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

DESPACHO DE SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE

RELATÓRIO CONCLUSIVO SOBRE A SINDICÂNCIA INSTAURADA ATRAVÉS DA PORTARIA GABINETE Nº 060/2015, PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO EM 15.04.15.

1 – Ciente.
2 – Acolho o Relatório Final acostado entre as folhas 25 e 28, do Processo Administrativo nº 2015/042.385.

Nova Iguaçu, 18 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

DESPACHO DE SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE

RELATÓRIO CONCLUSIVO SOBRE A SINDICÂNCIA INSTAURADA ATRAVÉS DA PORTARIA GABINETE Nº 071/2015, PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO EM 08.05.15.

1 – Ciente.
2 – Acolho o Relatório Final acostado entre as folhas 28 e 30, do Processo Administrativo nº 2015/063.259.
Nova Iguaçu, 18 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

DESPACHO DE SECRETÁRIO MUNICIPAL DE SAÚDE

RELATÓRIO CONCLUSIVO SOBRE A SINDICÂNCIA PROCESSO ADMINISTRATIVO – HGNI nº. 0186/2014.

1 – Ciente.
2 – Publique-se o encerramento da sindicância, conforme

solicitado.

Nova Iguaçu, 19 de junho de 2015.

LUIZ ANTONIO DE SOUZA TEIXEIRA JÚNIOR
Secretário Municipal de Saúde

AVISO DE LICITAÇÃO

LICITAÇÃO Nº: 017/SEMUS/2015

MODALIDADE: Pregão Presencial – SRP

PROCESSO: 2015/065.020

REQUISITANTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

ENTREGA DOS ENVELOPES: até 06/07/2015 às 11:00 hs

REALIZAÇÃO: 06/07/2015

HORA: 11:00 hs

OBJETO: REGISTRO DE PREÇOS PARA CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA NO FORNECIMENTO E ORGANIZAÇÃO DE ALMOÇO/JANTAR, CONFRATERNIZAÇÃO, COFFEE BREAKS E LANCHES E NO FORNECIMENTO E/OU CONFECÇÃO DE MATERIAL DE PAPELARIA E IMPRESSOS CONFORME DEMANDA E PROGRAMAÇÃO A SER DEFINIDA E DE ACORDO COM AS ESPECIFICAÇÕES CONSTANTES NO PROJETO BÁSICO, SEUS ANEXOS E CONDIÇÕES ESTABELECIDAS INTEGRANTES DO EDITAL PARA ATENDIMENTO AOS DIVERSOS EVENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE.

TIPO: MENOR PREÇO POR LOTE

RETIRADA DE EDITAL E INFORMAÇÕES: Rua Antonio Wilman, nº. 230, Moquetá, Nova Iguaçu, RJ – Tel: 21-3773-3037. No horário de 10:00 às 16:00 horas, mediante a entrega de 01 (uma) resma de papel e apresentação do carimbo com CNPJ.

Nova Iguaçu – RJ, 23 de Junho de 2015.

CARLOS ALEXANDRE IOTTE DE ALMEIDA
Pregoeiro – CPL/SEMUS/FMS
Mat. 60/712829-1

TORNAR SEM EFEITO A RELAÇÃO DE SUBSTITUIÇÃO PUBLICADA NO JORNAL ZM NOTÍCIAS EM 06 DE MAIO DE 2015, REFERENTE AO EDITAL 001/2013.

SUBSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
MARINA ANTONIA DA SILVA CORREA	CUIDADOR

SELEÇÃO	FUNÇÃO
MARIA ESTER JOSÉ LUIZ	CUIDADOR

Nova Iguaçu, 19 de junho de 2015.

Comissão de Seleção

CARLA MIRANDA FERREIRA MOREIRA
FRANCISCO CARLOS DE LIMA VASCONCELOS
ALEXANDRE VICTORINO DE OLIVEIRA



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

SEMOSP

EXTRATO DE TERMO PARA RERRATIFICAÇÃO COM ACRÉSCIMO DE VALOR

PROCESSO: 2013/231.034

TERMO: 004

CONTRATO: 043/CPL/14

PARTES: MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU e SERVICON PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS LTDA- ME.

OBJETO: EXECUÇÃO DE OBRAS DE REFORMA DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO PINHEIRO GUIMARÃES VICTORY.

VALOR: R\$464.081,48 (Quatrocentos e sessenta e quatro mil, oitenta e um reais e quarenta e oito centavos).

FUNDAMENTO: Lei n.º 8.666/1993 e Decreto Municipal nº 8.360/2009.

DATA DA ASSINATURA: 23 de Junho de 2015.

Carla Maria Lopes Neves

Secretária Municipal de Obras e Serviços Públicos

EXTRATO DE TERMO PARA RERRATIFICAÇÃO COM ACRÉSCIMO DE VALOR

PROCESSO: 2014/026.588

TERMO: 004

CONTRATO: 126/CPL/2014

PARTES: MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU e R.S RADIER ENGENHARIA E COMÉRCIO LTDA.

OBJETO: EXECUÇÃO DE OBRA DE CONSTRUÇÃO DE PONTES PARA PEDESTRES E VEÍCULOS EM DIVERSOS LOGRADOUROS – NOVA IGUAÇU.

VALOR: R\$ 147.848,94 (Cento e quarenta e sete mil, oitocentos e quarenta e oito reais e noventa e quatro centavos).

FUNDAMENTO: Lei n.º 8.666/1993 e Decreto Municipal nº 8.360/2009 .

DATA DA ASSINATURA: 18 de Junho de 2015.

Carla Maria Lopes Neves

Secretária Municipal de Obras e Serviços Públicos

SEMTMU

PORTARIA DE INTERDIÇÃO N.º 149 / SEMTMU / 2015 “Interdita Rua sem Tráfego de Coletivos”

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE TRANSPORTE, TRÂNSITO E MOBILIDADE URBANA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, no uso de suas atribuições legais, e;

CONSIDERANDO a solicitação formulada no Processo nº 2015/075767, cujo teor diz respeito à interdição de trânsito das 08:00 h às 17:00 h do dia 24 de junho do corrente ano, para realização do evento “ **Pintura do muro externo**”, no bairro Eng. Pequeno, nesta Cidade; **CONSIDERANDO** a Resolução Nº 001 de 07/03/2014, da Secretaria de Transporte, Trânsito e Mobilidade Urbana – SEMTMU, que normatiza os Procedimentos para o exercício das atividades de Apoio ao Tráfego em

Logradouros Públicos do Município de Nova Iguaçu;
RESOLVE:

1. Interditar, o tráfego de veículos, nos dias e horários supramencionados, na Rua Primeiro de Janeiro, entre as ruas Maria da Glória e Janio Quadros;
 2. Que, conforme o parágrafo 1º do artigo 95 da Lei 9.503/97, que instituiu o Código de Trânsito Brasileiro, e Resolução Nº 001 de 07/03/2014, fica o organizador do evento, responsável pela sinalização do trânsito, visando à segurança e a orientação dos motoristas;
 3. Fica a cargo do organizador do evento, solicitar o apoio do 20º BPMERJ, Corpo de Bombeiros, Defesa Civil e Supervisão de Ordem Urbana;
 4. Esta portaria entrará em vigor e produzirá efeitos a partir da data de sua publicação.
- Afixe-se e cumpra-se,

Nova Iguaçu, 22 de junho de 2015.

RUBENS RODRIGUES BORBOREMA

Secretário Municipal de Transporte, Trânsito e Mobilidade Urbana

PORTARIA SEMTMU Nº 151 DE 23 DE JUNHO DE 2015 “Cria Comissão Técnica relativa à Concorrência Pública Nº 018/CPL/2015”

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE TRANSPORTE, TRÂNSITO E MOBILIDADE URBANA DA PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor;

RESOLVE:

Art. 1º - Criar Comissão Técnica para análise das propostas relativas à Concorrência Pública Nº 018/CPL/2015, Processo Nº 2015/030.205, composta pelos seguintes servidores: **ALMIR DA COSTA**, Subsecretário de Transporte, Mat.: 60/712.383-9, **JOÃO DAVI MONTEIRO**, Diretor de Transporte Coletivo, Mat.: 20/677.170-3, **MARCELO TEIXEIRA REZENDE**, Diretor de Projetos, Mat.: 60/713.699-7, **VANESSA FERREIRA DA COSTA E CUNHA**, Subsecretária de Trânsito e Mobilidade Urbana, Mat.: 60/713.723-5;

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Nova Iguaçu, 23 de Junho de 2015.

RUBENS RODRIGUES BORBOREMA

Secretário Municipal de Transporte, Trânsito e Mobilidade Urbana

SEMC

PORTARIA Nº 005/SEMC/2015

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE CULTURA, no uso de suas atribuições legais e, considerando o contido no Art. 51 do Decreto Municipal Nº 8.360 de 29 de maio de 2009.
RESOLVE:

Art 1º - DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para integrarem a Comissão de Fiscalização e Acompanhamento do Processo Administrativo nº 2014/383836, contrato nº 035/CPL/2015, referente a contratação de empresa especializada na prestação de serviços de telecomunicações, objetivando a implantação, configuração e manutenção de acesso à rede de internet, por intermédio de 01 link, com alta disponibilidade, na velocidade de 50 mbps de upload e download, para a Secretaria Municipal de Cultura .

PARTES: PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU e SPEED WEB TELECOMUNICAÇÕES LTDA-ME

Elicássia do Nascimento Carvalho
matrícula 60/712.406-8

Marcelo França Apolinário
matrícula 60/698.024-7

Silvia Regina Pereira de Andrade
matrícula 20/677.359-2

SUPLENTE:

Roberta Gomes Miranda
matrícula 60/709.251-3

Art 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Em, 23 de junho de 2015.

WAGNER ALEX COSTA D'ALMEIDA
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE CULTURA
Mat 60/692.364-3

CPL

AVISO DE INTERPOSIÇÃO DE RECURSO

LICITAÇÃO Nº 012/CPL/15

PROCESSO: 2015/015.560

REQUISITANTE SEMOSP

OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA PARA EXECUÇÃO DE OBRAS DE INFRAESTRUTURA URBANA, CONSTANDO DE EXECUÇÃO DE DRENAGEM, PAVIMENTAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESGOTO SANITÁRIO, EM DIVERSOS LOGRADOUROS, NA LOCALIDADE DO MORRO DA GARGANTA, BAIRRO AMBAÍ.

Informamos as empresas interessadas a interposição de recurso por parte da **MENDES E TORRES CONSTRUTORA LTDA** sendo certo que o mesmo encontra-se à disposição dos interessados para apresentação de contra-razões, cujo prazo se encerrará às 17:00 do dia 01/07/2015. Maiores esclarecimentos na Sala da CPL situada no 2º pavimento da Prefeitura na Rua Ataíde Pimenta de Moraes n.º 528 – Centro – Nova Iguaçu, ou pelo telefone (21) 2666-4924, e-mail: cplnovaiguacu@gmail.



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

com. Horário de Atendimento de 09:00 às 17:00 horas.

Nova Iguaçu, 23/06/2015

Bruno Silva Costa
Presidente - CPL

EMLURB

RESOLUÇÃO N° 006/EMLURB/2015-PRESIDÊNCIA

O PRESIDENTE DA EMPRESA MUNICIPAL DE LIMPEZA URBANA- EMLURB, no uso das suas atribuições legais que lhe confere Decreto Municipal nº 10.498 de 12 de junho de 2015, em seu item "I", artigo 13, referente ao Estatuto da Emlurb e com fulcro no parágrafo 4º, artigo 51 da Lei Federal nº 8666/93 e suas alterações, **RESOLVE:**

Designar os abaixo relacionados para constituírem as Comissões:

COMISSÃO PERMANENTE DE LICITAÇÃO:

Presidente: Paulo Gonçalves – Matr. nº 760-1

Membros:

- 1- Onilda Joana Felix Farias – Matr. nº 771-0
- 2- Michela Rodrigues da Silva – Matr. nº 030
- 3- Heloisa Helena Nardi – Matr. nº 070
- 4- Gilberto dos Santos – Matr. nº 067
- 5- Vânia de Moraes Miranda – Matr. nº 775-6

COMISSÃO DE PREGÃO:

Pregoeiro: Paulo Gonçalves – Matr. nº 760-1

Pregoeiro Substituto : Onilda Joana Felix Farias – Matr. nº 771-0

Apoio:

- 1- Michela Rodrigues da Silva – Matr. nº 030
- 2- Heloisa Helena Nardi – Matr. nº 070
- 3- Gilberto dos Santos – Matr. nº 067
- 4- Vânia de Moraes Miranda – Matr. nº 775-6

Nova Iguaçu-RJ, 23 de junho de 2015.

Jorge Fernando Rosa Paschoal
Presidente
Matr. nº 756-5

PREVINI

RESUMO DE CONTRATO

PROCESSO N°: 2015/03/186
CONTRATO:015/PREVINI/2015

CONTRATADO: D.V. DE MEDEIROS & CIA. LTDA. – ME.
OBJETO: CONTRATO DE FORNECIMENTO DE PAPEL SULFITE A4.

VALOR TOTAL: R\$ 5.592,00 (CINCO MIL QUINHENTOS E NOVENTA E DOIS REAIS).

ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.90.30.00.00

PROGRAMA DE TRABALHO: 40.01.04.122.5001.2.003

NOTA DE EMPENHO N.º: 136/2015.

FUNDAMENTO: Lei 8.666/93, Decreto Municipal nº 8.360/2009.

ASSINATURA DO CONTRATO: 08/06/2015.

Nova Iguaçu, 23 de junho de 2015.

Danielle Villas Bôas Agero Corrêa
DIRETORA PRESIDENTE

SEMED

PORTARIA N° 037 DE 26 DE MAIO DE 2015.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, no uso de suas atribuições legais:

RESOLVE:

Art. 1º - DESIGNAR os servidores abaixo discriminados, para integrarem à Comissão de Fiscalização e Acompanhamento da Ata de Registro de Preços nº 009/CPL/2015, para Contratação de Empresa Especializada na Aquisição de Materiais de Expediente e Escritório, a ser utilizado pelos professores/educadores e Alunos do Programa PROJOVEM URBANO 2013, que entre si celebram o Município de Nova Iguaçu, através da Secretaria Municipal de Educação, e DANÚBIA DE VASCONCELOS OLIVEIRA GOMES – processo nº 2014/023880.

FISCALIZADORES:

ZÉLIA VERONEZI LOUREDO
MAT. Nº 11/683.896-5

MONIQUE ROSA DE CASTRO LIMA
MAT. Nº 11/696.775-6

LEONILDES DA ROCHA PITA
MAT. Nº 11/697.879-5

SUPLENTE:

LILIANE LOPES DE LYRA
MAT. Nº 10/696.362-3

ANA MARIA DOMINGOS RIBEIRO DE SOUZA
MAT. Nº 60/713.896-9

Art. 2º - A presente portaria entrará em vigor na data da sua publicação, revogando as portarias de comissões anteriores com o mesmo objeto.

MARIA APARECIDA M. ROSESTOLATO
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Mat. 11/663610-4

LICENÇA DE INSTALAÇÃO LI N° 005/2015

A empresa CCISA 21 INCORPORADORA LTDA, sediada à Rua Buenos Aires, nº 48, 5º andar, bairro: Centro, Rio de Janeiro - RJ, inscrita no CNPJ sob o nº 13.318.024/0001-35, torna público que recebeu da Secretaria Municipal de Urbanismo, Habitação e Meio Ambiente de Nova Iguaçu - SEMUHAM, através do processo nº 2014/393156 a Licença de Instalação nº 005/2015, válida até 14 de abril de 2018 para realizar obras para construir prédios residenciais multifamiliar, denominado DEZ NOVA IGUAÇU composto de 02 blocos de 18 pavimentos com 08 unidades por andar totalizando 285 unidades, com 18.743,52 m² de área total a ser construída no seguinte local: Estrada Deputado Darcílio Ayres Raunheitti (antiga Estrada do Iguaçu), bairro: Rancho Novo, Nova Iguaçu-RJ

Lat. 22°44'42.76"S Long. 43°26'27.74"O.

LICENÇA PRÉVIA LP N° 002/2015

A empresa CCISA 12 INCORPORADORA LTDA, sediada à Avenida Rio Branco, nº 89, 7º andar, bairro: Centro, Rio de Janeiro - RJ, inscrita no CNPJ sob o nº 15.768.867/0001-69, torna público que recebeu da Secretaria Municipal de Urbanismo, Habitação e Meio Ambiente de Nova Iguaçu - SEMUHAM, através do processo nº 2014/558929 a Licença Prévia nº 002/2015, válida até 21 de maio de 2017 para desenvolver estudos e projetos para construir empreendimento residencial composto por 10 blocos de 05 pavimentos totalizando 520 unidades, com 29.618,82 m² de área total a ser construída. O empreendimento está no âmbito do PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA e em acordo com as Leis 3.983/2009 e 3.999/2009, que incentivam a implantação deste Programa na Cidade de Nova Iguaçu, no seguinte local: Rua Luiza Dias Martins, lote 01 – B, bairro: Jardim Alvorada, Nova Iguaçu-RJ

Lat. 22°45'39.61"S Long. 43°29'26.13"O.