

Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental

Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio

Programa Por Resultados

Outubro de 2017

Índice

Sumário Executivo.....	4
Executive Summary	18
Introdução	32
Capítulo 1: Contexto do Setor Educacional no Brasil	35
Educação e Diferenças Regionais	36
Educação e Renda	37
Educação e Gênero	41
Educação e Discriminação Racial.....	43
Educação e Gestão Democrática.....	45
Educação e Acessibilidade.....	46
Educação Escolar Indígena	48
Ensino em Tempo Integral no Brasil	49
Capítulo 2: Descrição do Programa	52
Capítulo 3: Impactos Socioambientais do Programa	55
Matriz de Avaliação da Probabilidade, Magnitude e Reversibilidade de Impactos e do Grau de Risco por Princípio orientador	68
Capítulo 4: Análise do Sistema de Gestão Socioambiental	71
Seção 4.1: Aspectos Normativos Relevantes do Sistema de Gestão Socioambiental	71
Primeiro Princípio Orientador – Normativos Gerais para Gestão de Impactos Socioambientais	71
Licenciamento Ambiental.....	73
Avaliação de Impacto Ambiental.....	76
Padrões de Qualidade Ambiental.....	77
Gestão Democrática e Controle Social	78
Acesso à Informação e Reparação de Queixas	80
Segundo Princípio Orientador – Habitats Naturais e Patrimônio Cultural Físico	82
Habitats Naturais.....	82
Patrimônio Cultural Físico.....	83
Terceiro Princípio Orientador – Segurança e Saúde de Indivíduos, Comunidades e Trabalhadores.....	85
Normas para Construção de Edificações	88
Uso, Comercialização e Armazenamento de Agrotóxicos	92
Gestão de Riscos Naturais	93

Quarto Princípio Orientador – Aquisição de Terras	95
Quinto Princípio Orientador – Adequação Cultural e Inclusão Social	99
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – Diversidade e Inclusão	99
Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Indígena.....	106
Plano Nacional de Educação 2014-2024	108
Acessibilidade	114
Sexto Princípio Orientador – Resolução de Conflitos	115
Seção 4.2: Avaliação da Capacidade institucional e da Performance Operacional para Gestão de Impactos Socioambientais.....	116
Sistema de Gestão de Impactos Socioambientais	116
Gestão de Impactos Ambientais.....	117
Gestão de Impactos Sociais	117
Processo de Consulta Pública e Engajamento dos Cidadãos e Partes Interessadas	120
Transparência, Controle Social e Reparação de Queixas	122
Monitoramento e Avaliação.....	123
Sistema de Gestão de Impactos Ambientais	124
Habitats Naturais e Patrimônio Cultural Físico	125
Segurança e Saúde de Indivíduos, Comunidades e Trabalhadores	130
Sistema de Gestão de Impactos Sociais	132
Gestão dos processos de aquisição de terras	132
Atenção às necessidades dos grupos sociais vulneráveis	133
Povos Indígenas	135
Risco de Conflitos Sociais e sua Exacerbação.....	138
Seção 4.3: Resumo da Avaliação do Sistema – Análise de Lacunas e Equivalências.....	139
Capítulo 5: Medidas Recomendadas para Aprimorar a Gestão de Impactos Socioambientais ..	142
Capítulo 6: Processo de Consulta a Partes Interessadas	150
Anexo 1: Matriz do Plano de Ação de Gestão de Impactos Socioambientais	154
Anexo 2: Modelo de Ficha de Verificação Prévia de Impactos Socioambientais – Atividades relacionadas à Área de Resultado 2	156
Anexo 3: Formulário de Consulta Preliminar (exemplo Santa Catarina)	165

Sumário Executivo

Introdução

1. **O Novo Ensino Médio será apoiado pelo instrumento de financiamento de Programas por Resultado do Banco Mundial (PforR), junto com um componente de Assistência Técnica (TA), que usará a modalidade de Financiamento de Projeto de Investimento (IPF).** O objetivo do Programa é fortalecer a capacidade das secretarias estaduais de educação para implementar o Novo Ensino Médio e aumentar o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) em escolas de ensino médio em tempo integral selecionadas. A operação total possui um desembolso estimado de US\$ 1,57 bilhões em seis anos, dos quais US\$ 1,54 bilhão são do Programa apoiado pelo PforR, financiado através de transferências orçamentárias fiscais para os Estados, e (ii) R \$ 29 milhões em assistência técnica, financiado pelo Banco (fonte externa). O financiamento do Banco do componente PforR seria de US\$ 221 milhões, cerca de 15% do total.

2. **O Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio compreende duas áreas de resultados.** A primeira aborda a implementação da reforma curricular do Novo Ensino Médio. A principal mudança consiste em passar de uma estrutura rígida a uma configuração mais flexível e adaptável, que inclui um currículo básico obrigatório comum para todos os estados e escolas (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e um elemento flexível com "itinerários formativos" distintos e adaptados às realidades locais. A segunda área de resultados refere-se à expansão do número de escolas de ensino médio em tempo integral. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) é baseado em uma carga horária escolar semanal que será 80% acima do tempo oferecido pelas escolas de ensino médio regulares. O objetivo é que pelo menos 25% de todos os alunos matriculados no ensino médio no Brasil frequentem escolas de tempo integral até 2024. Atualmente, existem aproximadamente 1.500 escolas de tempo integral no país, matriculando menos de 6% dos alunos. O PFEMTI apoiará a adição de 1.088 escolas ao ensino médio em tempo integral.

3. **As operações de financiamento de Programas por Resultado empregam uma abordagem de gerenciamento de riscos para a gestão ambiental e social em que o Banco avalia – no nível do Programa – a capacidade institucional e organizacional do mutuário para alcançar os objetivos contra os potenciais impactos ambientais e sociais que podem estar associados ao Programa.** A metodologia dessa avaliação considera seis princípios orientadores de análise dos sistemas de gestão socioambiental, que abordam questões relacionadas à capacidade dos procedimentos e processos de gestão socioambiental para: (i) promoverem a sustentabilidade ambiental; (ii) evitarem, minimizarem e mitigarem os impactos adversos sobre os habitats naturais e os recursos culturais físicos resultantes do programa; (iii) proteger a segurança e a saúde da comunidade e dos trabalhadores contra os riscos potenciais associados a: (a) construção e/ou operações de instalações ou outras práticas operacionais desenvolvidas ou promovidas no âmbito do programa; (b) exposição a produtos químicos tóxicos, resíduos perigosos e outros materiais perigosos; e (c) reconstrução ou reabilitação de infraestruturas localizadas em áreas propensas a riscos naturais; (iv) evitarem ou minimizarem deslocamentos em virtude de processos de aquisição de terras ou perda de acesso a recursos naturais; (v) darem a devida consideração à adequação cultural e ao acesso equitativo aos benefícios do programa, dando especial atenção aos direitos e interesses dos Povos Indígenas e às necessidades ou preocupações dos grupos

vulneráveis; e, (vi) evitem exacerbar conflitos sociais, especialmente em estados frágeis, áreas pós-conflito ou áreas sujeitas a disputas territoriais.

Efeitos Socioambientais Potenciais do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio

4. **Os benefícios e riscos socioambientais do Programa foram analisados em relação a suas duas áreas de resultados e seus respectivos indicadores de desembolso, bem como em relação aos seis princípios orientadores da avaliação.** O Programa tem potencial de gerar benefícios significativos, consideradas (i) as mudanças curriculares e (ii) a melhoria das condições físicas e estruturais das escolas. No primeiro caso, esses benefícios serão resultado, principalmente, da melhoria na qualidade do ensino, concorrendo para a formação de adultos mais conscientes dos temas ambientais contemporâneos, o que é potencializado pela educação ambiental como conteúdo transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (processo garantido pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999). As melhorias nas condições físicas e estruturais das escolas do ensino médio também respondem às carências de laboratórios, equipamentos e infraestrutura que podem garantir mais efetividade no ensino das disciplinas com foco ambiental. Os riscos ambientais mais importantes associados ao programa relacionam-se ao contexto diversificado do país e às diferentes realidades e capacidades das SEEs e agências de implementação para garantir o cumprimento da legislação e das normas aplicáveis às obras de infraestrutura e implantação de equipamentos, previstas para as escolas. Do ponto de vista da implementação de um novo currículo, a reforma do ensino médio poderá ter consequências ambientais negativas de longo prazo, se os temas relacionados ao meio ambiente não forem parte da realidade cotidiana ou se não forem considerados relevantes no âmbito escolar, dependendo da ênfase que recebam. Dessa forma, aspectos atuais de meio ambiente não serão parte dos conteúdos que poderão transformar as escolhas e o comportamento dos futuros adultos.

5. **Em relação à promoção da sustentabilidade socioambiental (primeiro princípio orientador) O Programa terá impactos ambientais pouco significativos e de baixa magnitude.** Os trabalhos de construção previstos serão pequenos em escala e restritos às localidades onde serão realizados. As intervenções propostas pelo Programa apresentam baixo potencial de impacto, mas estão sujeitas a uma série de regulamentações por parte de diversas entidades. O Programa pode ter impactos positivos na participação das partes interessadas e no envolvimento dos cidadãos no setor da educação. O Novo Ensino Médio foi inicialmente objeto de fortes críticas e resistência por organizações sociais específicas que representam estudantes, profissionais de ensino secundário e acadêmicos, mas várias medidas estão sendo tomadas pelo Programa para garantir a participação das comunidades escolares no Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) e novos mecanismos de promoção da transparência, de envolvimento dos cidadãos e de reparação de queixas estão sendo abertos para responder às solicitações das partes interessadas e do público em geral.

6. **Em relação a impactos sobre habitats naturais, recursos culturais físicos, e saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade (segundo e terceiro princípios orientadores), o Programa terá um efeito limitado e pouco significativo.** Estima-se que o impacto ambiental geral do programa seja positivo, pois ele promoverá a melhoria da qualidade ambiental nas escolas, com ambiente de aprendizado mais seguro e melhores condições de salubridade (terceiro princípio orientador). Tais benefícios ambientais potenciais incluirão a melhora na qualidade ambiental geral das instalações (reforma e construção de salas de aula, bibliotecas e auditórios), a melhora nas condições de

salubridade (reforma e construção de vestiários, sanitários, cozinhas, refeitórios, instalações sanitárias), a melhora da segurança e acessibilidade às escolas (reforma e construção de muros e rampas, instalações elétricas e de gás) e a proteção das escolas contra tempestades (coberturas de pátios e quadra), com promoção de um ambiente propício para o aprendizado. Não se prevê que o programa tenha impactos adversos significativos sobre os aspectos de saúde, segurança e meio ambiente dos trabalhadores e da comunidade atendida pela escola, especialmente alunos, funcionários e professores.

7. **Impactos adversos relacionados a processos de aquisição de terra e reassentamento involuntário não são esperados (quarto princípio orientador).** O Programa visa reduzir as desigualdades nas oportunidades educacionais, permitindo que grupos sociais desfavorecidos tenham acesso ao ensino médio de melhor qualidade (quinto princípio orientador). Considera como aliviar as barreiras culturais, financeiras ou físicas que dificultam o acesso e a participação de grupos socialmente marginalizados ou desfavorecidos no ensino médio. Contém medidas que pretendem reduzir a taxa de abandono entre os estudantes oriundos de famílias de baixa renda e contribuirá para a ampliação do acesso de jovens pertencentes a grupos socialmente vulneráveis a um ensino médio de melhor qualidade. O Novo Ensino Médio não altera as diretrizes curriculares nacionais de modalidades especiais de ensino e, por conseguinte, não fere os direitos de povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, ou jovens do campo. Enfim, embora a proposta do Novo Ensino Médio tenha provocado um acalorado debate e a oposição de algumas partes interessadas, uma sólida estratégia está sendo adotada para lidar com esse risco e minimizar seus potenciais impactos adversos. Essa estratégia engloba três elementos centrais: (i) o fortalecimento dos processos de consulta às partes interessadas e à população em geral para deliberação sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre as propostas curriculares estaduais, municipais e de cada estabelecimento de ensino, (ii) a intensificação da participação das comunidades escolares nas situações cotidianas e na gestão dos estabelecimentos de ensino médio e (iii) a operacionalização de um sistema eficaz de atendimento a demandas (solicitações de informação, sugestões, reclamações, denúncias, etc.) da população associada ao ensino médio. O risco de exacerbação de conflitos sociais (sexto princípio orientador) é considerado baixo.

8. **A matriz abaixo, traz uma síntese da avaliação da probabilidade, magnitude e reversibilidade dos impactos associados ao Programa e do grau de risco, conforme abordagem de Programas por Resultado.**

Matriz de Avaliação da Probabilidade, Magnitude e Reversibilidade de Impactos e do Grau de Risco por Princípio orientador

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	
1.Procedimentos e processos de gestão socioambiental	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Moderado
2. Procedimentos e processos de gestão de impactos sobre habitats naturais e recursos culturais físicos	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Baixo
3. Procedimentos e processos de gestão de impactos sobre a segurança e a saúde de trabalhadores e comunidades.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Moderado
4. Aquisição de terras e a perda de acesso aos recursos naturais.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Baixo
5. Adequação cultural e acesso equitativo aos benefícios do programa, (Povos Indígenas e outros grupos sociais vulneráveis).	Substancial/Positiva	Nacional	Direta	Irreversível	Permanente	Médio Prazo	Significativa	Alta	Baixo
6. Conflitos sociais – Estados frágeis, áreas pós-conflitos ou áreas sujeitas a disputas territoriais.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Moderada	Baixa	Baixo
Descrição dos critérios de análise: <i>Probabilidade/Natureza</i> – Afere a probabilidade e natureza dos impactos relacionados ao princípio orientador em consideração, classificando a probabilidade em quatro níveis (baixa, moderada, substancial e alta) e a									

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	
natureza em dois (positiva e adversa). <i>Escala</i> – Afere o alcance geográfico dos impactos que possam ser causados pelo Programa, classificando-o em: local, estadual, regional e nacional. <i>Incidência</i> – Afere se o impacto é direto ou indireto. <i>Reversibilidade</i> – Afere se o impacto é reversível ou irreversível. <i>Duração</i> – Afere se o impacto tem caráter temporário, cíclico ou permanente. <i>Temporalidade</i> – Afere se o impacto ocorre imediatamente após as ações do Programa, no médio ou no longo prazo. <i>Significância</i> – Leva em conta a probabilidade, a escala, a incidência, a reversibilidade e a temporalidade dos impactos, classificando-os em desprezível, moderada ou significativa. <i>Magnitude</i> – Leva em conta a significância e a duração dos impactos, classificando-os em baixo, médio e alto. <i>Grau de risco</i> – Leva em conta a magnitude e natureza positiva ou negativa dos impactos, classificando o risco do Programa em relação ao princípio orientador considerado em baixo, moderado, substancial ou alto.									

Sistema de Gestão Ambiental e Social no Brasil

Quadro Normativo e Institucional para Gestão de Aspectos Ambientais

9. **A legislação ambiental brasileira é uma das mais completas do mundo.** Compreende instrumentos federais, estaduais e municipais, pois o Art. 23 da Constituição determina que é “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; e VII – preservar as florestas, a fauna e a flora”. As linhas mestras da Política Nacional de Meio Ambiente estão definidas no capítulo do Meio Ambiente da Constituição Federal no seu art. 225. Entretanto, a implementação da legislação tem deficiências em algumas regiões, devido carências de alguns órgãos ambientais na fiscalização. Mas a despeito disto, o nível de implementação pode ser considerado satisfatório.

10. **O Brasil tem uma série diretrizes específicas para avaliação de impactos ambientais, licenciamento de atividades potencialmente poluidoras e padrões de qualidade ambiental obrigatórios em todo o país.** O arcabouço legal e regulatório brasileiro é extenso e complexo, e os temas definidos nos princípios básicos da política do Banco são abordados por diversos tipos de instrumentos, como leis e decretos (federais, estaduais e municipais), normas técnicas, e resoluções emitidas por ministérios e agências. A análise abordará principalmente a legislação e normas federais, que devem ser seguidas em todo o país e são, conseqüentemente, obrigatórias na implementação do Programa. As legislações estaduais e municipais são complementares, e não podem contrapor o que está definido nos instrumentos federais.

11. **Diversos temas são regidos de forma complementar por legislações estaduais e municipais.** Esses temas incluem o licenciamento ambiental, o zoneamento ecológico-econômico, a avaliação de impacto ambiental, as normas e padrões de emissão e de qualidade ambiental e o controle de agrotóxicos. Torna-se, por conseguinte, propriamente impossível detalhar toda a legislação ambiental

que pode ser aplicada sobre as obras apoiadas pelo Programa. Assim o sendo, a análise focou a legislação federal, de cumprimento obrigatório em todo o país, e que cobre pontos de grande relevância para avaliar a conformidade do Programa com os princípios das políticas ambientais do Banco. Os sistemas de licenciamento ambiental adotados pelos estados e municípios varia de forma significativa, com exigências complementares à legislação federal. Obras de pequeno porte, para reforma e/ou expansão de escolas de ensino médio, não requerem licenciamento ambiental pela lei federal, mas podem ser objeto de alguma forma de licenciamento em função de legislações estaduais e municipais. No entanto, mesmo no caso de licenciamento, empreendimentos de menor porte e potencial poluidor, como escolas, utilizam procedimentos de licenciamento simplificados com licenças simplificadas ou dispensa de licenciamento após apresentar dados básicos do empreendimento.

12. Os pontos tratados pela legislação ambiental brasileira de maior relevância para o Programa são:

- a) **Legislação Ambiental Federal** - Licenciamento Ambiental: i) Avaliação de Impacto Ambiental; ii) Padrões de Qualidade Ambiental; iii) Interferência com Áreas Protegidas; iv) Controle de Poluição Sonora e do Ar; v) Gestão de Resíduos e Produtos Perigosos; vi) Uso de Agrotóxicos
- b) **Normas Técnicas para Construção de Edificações:** i) Códigos de Obras e de Edificações; ii) Responsabilidade Técnica; iii) Normas Técnicas; iv) Aspectos Sanitários; v) Proteção Contra Incêndio; vi) Instalações de Gás Combustível (GLP e GN); vii) Medidas de Segurança e Pânico; viii) Proteção Contra Descargas Atmosféricas; ix) Iluminação de Emergência; x) Sinalização para Abandono de Local; xi) Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos; xii) Acessibilidade; xiii) Energia Elétrica, Gás, Água e Esgotos; xiv) Instalações Elétricas e de Comunicação; xv) Construções sustentáveis.
- c) **Saúde e Segurança dos Trabalhadores:** i) Saúde e integridade dos trabalhadores; ii) Atribuições e responsabilidades; iii) Previsão dos riscos; iv) Medidas de proteção e prevenção
- d) **Proteção Patrimônio Histórico:** i) **Procedimentos Gerais;** ii) **Medidas de Resgate e Preservação no Caso de Achados Fortuitos;**
- e) **Gestão de Riscos Naturais:** i) Prevenção; ii) Monitoramento e Alerta; iii) Prevenção/Infraestrutura; iv) Resposta a Desastres.

13. O Brasil possui um arcabouço regulatório bem desenvolvido para a proteção de habitats naturais, mas a capacidade de fiscalização e de aplicação desses instrumentos normativos varia muito entre os estados e municípios. A proteção dos habitats naturais está presente na Legislação Brasileira desde o código florestal de 1965, quando os fundamentos mais consistentes de proteção das Florestas, Reservas e Áreas de Preservação Permanente/APP (margens de cursos d'água; todos de morros; áreas com declividade acima de 45%; restingas; bordas dos tabuleiros ou chapadas; em altitudes superiores a 1.800 (mil e oitocentos) metros) foram estabelecidos. Vários outros instrumentos normativos (como os Decretos nº 99.274/1990; 5.758/2006; e 8.972.2017) abordam a questão da preservação de habitats naturais, com diferentes enfoques, mas é a Lei 12.651/2012, o novo Código Florestal, que define hoje os critérios adotados nacionalmente para a proteção de habitats naturais.

14. Existe a possibilidade que algumas escolas de ensino básico utilizem prédios “históricos”. O Brasil tem um quadro regulatório bem desenvolvido para a proteção do patrimônio cultural físico, mas a capacidade de execução varia entre os estados. A proteção do patrimônio histórico e cultural, no âmbito

do ordenamento jurídico brasileiro, encontra respaldo em leis específicas, como o Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, e até mesmo na própria Constituição Federal e em tratados internacionais.

15. O Brasil possui uma série de políticas, instrumentos e regulamentações relacionadas a gestão ambiental, de saúde e segurança. A segurança do trabalho durante a fase de execução das obras, bem como de funcionamento das escolas, é regida por diversos dispositivos legais emitidos pelo Ministério do Trabalho. Dentre esses dispositivos, destaca-se a Portaria GM n.º 3.214/1978 que estabelece as Normas Regulamentadoras (as chamadas NR's), que normatizam as atividades da segurança do trabalho no ambiente organizacional.

16. Os produtos fitossanitários, também denominados agrotóxicos, defensivos agrícolas, praguicidas, pesticidas ou agroquímicos são regidos pela Lei nº 7.802 de 11 de julho de 1989 – “Lei dos Agrotóxicos” no que diz respeito à pesquisa, experimentação, produção, embalagem, rotulagem, transporte, armazenamento, comercialização, propaganda comercial, utilização, importação, exportação, destino final de resíduos e embalagens, registro dos produtos, classificação, controle, inspeção e fiscalização.

17. A legislação também estabelece medidas de prevenção a desastres naturais e proteção da população. A implementação dessas medidas está a cargo do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC. A vistoria prévia de edificações, (e liberação de uso), por parte das entidades de defesa civil não é obrigatória pela lei brasileira. As entidades federais, estaduais e municipais atuam de forma ampla, em acordo com o Plano Nacional de Gestão de Riscos e Resposta a Desastres. No caso de identificação de riscos significativos, o governo pode executar medidas preventivas, como a execução de obras de contenção. O principal instrumento legal para gestão de riscos naturais é a Lei nº 12.608 de 10 de abril de 2012 que instituiu o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC.

18. A análise do sistema de gestão ambiental, de saúde e segurança demonstrou que não existe diferença significativa nos padrões a serem utilizados no Programa e nos Princípios Orientadores 1, 2 e 3 das Políticas do Banco para Programas por Resultados. Na verdade, o Brasil tem um sistema bastante completo, detalhado e, até mesmo, complexo, impondo vários requisitos legais e regulatórios, de caráter federal, estadual e municipal, para a implementação do Programa.

19. O maior desafio na implantação do Programa, em consonância com os princípios orientadores, talvez seja a complexidade dos diversos requisitos legais aplicáveis, associada à diversidade de capacidade institucional das diversas entidades implementadoras envolvidas. A existência de regulamentações estaduais e municipais, licenciamento ambiental e códigos de obras respectivamente, impõe uma dificuldade adicional nas atividades de monitoramento e avaliação da capacidade de gerenciamento ambiental das diversas entidades implementadoras envolvidas. No entanto, as diversas normas e regulamentações estão dispersas, de difícil acesso e assimilação. Em função disto, foram identificadas áreas-chave de ação para garantir que as intervenções do Programa estejam alinhadas com os Princípios Fundamentais da Política do Banco.

20. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficará a cargo de efetuar os repasses e monitoramento do uso de recursos do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI). A capacidade institucional do FNDE é elevada, contando com uma Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais – DIGAP responsável por investimentos em infraestruturas de escolas. A referida diretoria tem um quadro de mais de 200 funcionários, incluindo dezenas de

engenheiros e arquitetos. O FNDE é responsável pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC, que engloba um componente de infraestrutura física, incluindo a construção de mais de 8000 escolas de ensino infantil em todo o país. Para implantar programa de tal monta e complexidade, o FNDE desenvolveu e gere o Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (módulo Obras 2.0), que possui mais de 50 módulos para maior e melhor interação entre as instituições e o MEC, agilizando os processos de avaliação de projetos e monitoramento de obras. A execução das obras ficará, contudo, a cargo de 27 secretarias estaduais de educação, com capacidade institucional distinta.

Quadro Normativo e Institucional para Gestão de Aspectos Sociais

21. A gestão democrática é um elemento basilar do normativo jurídico e político do sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 definiu a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores do ensino público (art. 206, inc. VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996) prevê (em seu Artigo 3º, inciso VIII, e em seu Artigo 14) que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática e que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação (i) dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e (ii) das comunidades escolares e locais em conselhos escolares e equivalentes. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reiteram que é obrigatória a gestão democrática no ensino público, o que implica decisões coletivas e pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e requer que, em seu exercício, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade. O fortalecimento da gestão democrática é meta explícita do normativo político da educação no Brasil. Em observância a essas diretrizes, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) segue dez diretrizes, dentre as quais se inclui a de promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Artigo 2º).

22. Mecanismos de controle e participação social são igualmente elementares na organização da educação brasileira e há várias instâncias de participação e controle social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a existência de um Conselho Nacional de Educação (CNE) como parte da estrutura organizacional da educação nacional (Artigo 9º, § 1) e de conselhos escolares ou equivalentes (Artigo 14, inciso II). O CNE tem funções normativas e de supervisão, bem como atividade em caráter permanente. Em todos os Estados e no Distrito Federal estão também constituídos Conselhos Estaduais (Distrital) de Educação com atribuições similares às do CNE e governabilidade no âmbito estadual. Cerca de 85% dos municípios do país contam com Conselhos Municipais de educação. Outra instância de controle e participação social relevante é o Fórum Nacional de Educação (FNE). O FNE foi criado pela Portaria Ministério da Educação nº 1.407/2010. Tem caráter permanente e é composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. Suas atribuições estão vinculadas à organização das Conferências Nacionais de Educação e ao acompanhamento dos planos nacionais de educação decenais. No âmbito escolar, a participação e o controle social se dão através da formação de conselhos escolares. Os conselhos escolares são previstos como princípio e condição da gestão democrática do ensino público na educação básica.

23. O sistema educacional brasileiro inclui diversos canais de participação da sociedade civil que são muito atuantes. O Conselho Nacional de Educação (CNE) é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, formadas cada uma delas por doze conselheiros, que são escolhidos e nomeados pelo presidente da República, observada a necessidade de representação de todas as regiões do país e das diversas modalidades de ensino. No âmbito federal, ainda atua o Fórum Nacional de

Educação que é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação 2010. Conselhos Estaduais de Educação estão constituídos em todas as unidades da federação – Estados e Distrito Federal – e 85% dos municípios contam com Conselhos Municipais de Educação. No âmbito escolar, promove-se a participação da comunidade escolar e local na escola e requer-se a constituição dos conselhos escolares. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular seguiu processo amplamente participativo com canais de consulta on-line – que coligiu mais de 12 milhões de comentários e sugestões – e a realização de 27 seminários estaduais que reuniram mais de 9 mil pessoas. Todavia, há ainda grandes desafios para a implementação da gestão democrática no sistema educacional.

24. O Brasil aprovou uma sólida legislação que governa o acesso público à informação. A lei brasileira de acesso à informação (Lei de Acesso à Informação - LAI – Lei 12.527 / 2011 e Decreto 7.724 / 2012) regulamenta o direito à informação previsto na Constituição Federal de 1988. A LAI estabelece que todas as informações produzidas e detidas pelas agências públicas devem permanecer acessíveis ao cidadão, a menos que estejam subordinados a algumas restrições legalmente definidas. O Brasil também aprovou recentemente legislação específica que rege a participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários de serviços públicos oferecidos direta e indiretamente pela administração pública em todos os níveis. A Constituição Federal de 1988 (Art. 37 e Art. 74) e a Emenda Constitucional 19/1988 previam o regulamento por lei da participação dos usuários na prestação de serviços públicos e a criação de Ouvidorias em todos os níveis de governo (Art. 103, Art. 130, e alteração constitucional 45/2004). Recentemente, a Lei 13.460/2017 estabeleceu os direitos dos usuários de serviços públicos. Estes incluem, entre outros: (i) a participação na supervisão e avaliação da prestação de serviços, (ii) o acesso e uso de serviços sem discriminação e com liberdade de escolha entre os diferentes meios que eles são oferecidos, (iii) o acesso a informações pessoais em registros públicos e bancos de dados, (iv) a proteção de informações pessoais, (v) o acesso a informações acessíveis e corretas nos locais em que os serviços são prestados e através da Internet e (vi) o acesso ao agente público ou ao órgão encarregado de receber manifestações.

25. O Brasil também dispõe de normativo específico sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. A Lei 13.140/2015 define os princípios, procedimentos e modalidades de mediação e estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública, onde houver, com competência para dirimir conflitos entre órgãos e entidades da administração pública, avaliar a admissibilidade dos pedidos de resolução de conflitos, por meio de composição, no caso de controvérsia entre particular e pessoa jurídica de direito público; e promover, quando couber, a celebração de termo de ajustamento de conduta. A Ouvidoria Geral da União (OGU) tem uma atribuição específica de julgar recursos de acesso à informação em 3ª instância e, neste trabalho, identificou a oportunidade de realizar uma interlocução entre o órgão demandado e o cidadão, para buscar resoluções pacíficas de conflitos, que atendam os interesses de demandantes e demandados.

26. Atuam no país centenas de escritórios de Ouvidoria dos órgãos e agências federais, que estão integrados em um sistema digital (e-OUV) gerenciado pela Ouvidoria Geral da União (OGU). O sistema e-OUV é um sítio eletrônico integrado e disponível 24 horas por dia, sete dias por semana, para receber as manifestações dos cidadãos e encaminhá-las para as agências competentes por sua resolução. O prazo de resposta é de vinte dias, prorrogável por mais dez dias, quando justificado. As Ouvidorias setoriais publicam periodicamente relatórios nas páginas das instituições a que pertencem. Atualmente, as estatísticas sobre o atendimento das manifestações registradas no e-OUV podem ser consultadas no

sítio eletrônico da OGU através da página <https://sistema.ouvidorias.gov.br/salaouvidorias/index.html>. Mecanismos de transparência, envolvimento dos cidadãos e reparação de reclamações serão reforçados pelo Ministério da Educação para atender manifestações a respeito do Novo Ensino Médio.

27. O Brasil não tem uma legislação nacional específica que aborde questões de reassentamento involuntário. Os processos de aquisição de terras através do exercício do poder de eminente domínio dos entes estatais continuam a serem regidos por dois instrumentos principais: o Decreto-Lei Federal 3.365/1941 sobre expropriação para fins públicos e a Lei Federal 4.132/1962. Não há uma estratégia específica para lidar com a aquisição de terras que possa eventualmente ser necessária para obras de melhoria da infraestrutura das escolas que participarão do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral. Todavia, aquisições de terra não são esperadas no âmbito desse programa.

28. A legislação e a política educacional brasileira confere especial atenção a grupos socialmente vulneráveis - incluindo os pobres, as pessoas com deficiência, as mulheres, os idosos ou grupos étnicos e minorias marginalizadas. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) enfatiza o respeito à diversidade regional, estadual e local e a necessidade de um pacto federativo para estabelecer as diretrizes pedagógicas do ensino fundamental. O respeito à diversidade cultural e social e atenção aos grupos vulneráveis e às minorias étnicas também fazem parte da Base Nacional Comum Curricular - BNCC) atualmente em debate. Procedimentos especiais de focalização dos investimentos foram adotados para assegurar o respeito aos princípios de inclusão social e redução de desigualdades em oportunidades educacionais no Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

29. A educação escolar indígena está fundamentada no direito dos povos indígenas à educação escolar diferenciada, cuja efetivação se dá através da organização de territórios etnoeducacionais. A educação escolar indígena é definida como uma modalidade específica do sistema nacional de educação, que se consolidou através do estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena de caráter mandatório. Entre outros, inclui os seguintes objetivos: (i) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; (ii) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; (iii) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; (iv) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; e, (v) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

30. O Brasil dispõe uma legislação abrangente e avançada sobre acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência. Esta legislação compreende dois principais instrumentos jurídicos: a Lei nº 10.098/2000 e a Lei nº 13.146/2015. A primeira dessas leis estabelece os padrões gerais e os principais critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência através da eliminação de obstáculos e barreiras nos espaços públicos, instalações urbanas, modais de transporte e comunicação.

A segunda lei expande a primeira e relaciona questões de acessibilidade aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Performance Operacional e Avaliação da Capacidade Institucional para Gestão de impactos Ambientais e Sociais

31. A Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental identifica o quadro normativo legal e político brasileiro do setor de educação como um de seus pontos mais fortes. Destaca também o amplo processo de consulta prévia e informada que presidiu a preparação da Base Nacional Comum Curricular e o sólido mecanismo de focalização dos investimentos do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral em comunidades escolares de alto grau de vulnerabilidade socioeconômica. A capacidade institucional da entidade responsável por efetuar repasses e monitorar o uso de recursos desse programa é igualmente elevada. Há um sistema robusto de acesso à informação e reparação de queixas em operação, que ainda será fortalecido pelo Ministério da Educação. O Programa não interfere com as Diretrizes Nacionais Curriculares das modalidades especiais de ensino (incluindo as da educação escolar indígena).

32. A fragilidade mais relevante para a gestão de impactos socioambientais do Programa relaciona-se à grande heterogeneidade que as unidades da federação apresentam em termos de sua capacidade institucional para fazerem cumprir um quadro normativo que é amplo, detalhado e de grande complexidade. A baixa capacidade institucional de alguns entes federados pode comprometer a avaliação dos impactos socioambientais e, conseqüentemente, a adoção das medidas preventivas, minimizadoras, mitigatórias e compensatórias necessárias.

33. O Programa pode ser importante instrumento para a melhoria de capacidade de gestão ambiental, de saúde e segurança, das secretarias estaduais de educação, bem como da adoção de procedimentos de avaliação e mitigação de riscos naturais nas escolas. Para tanto se propõe a adoção de medidas sintetizadas em seu Plano de Ação.

Consulta às Partes Interessadas e Divulgação

34. A elaboração da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental recorreu à análise de opiniões prévia e publicamente expressas pelas partes interessadas. Em função dessas consultas, incorporaram-se ao Plano de Ação para Gestão Socioambiental do Programa atividades relacionadas à (i) garantia da continuação das consultas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e (ii) de fortalecimento dos canais de transparência, comunicação e engajamento com a sociedade e dos mecanismos de reparo de reclamações.

35. Foram também realizadas reuniões temáticas sobre aspectos sociais e ambientais com agências governamentais relevantes. Estas incluíram consultas às Secretarias de Educação dos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Roraima, Rondônia, Santa Catarina e do Distrito Federal. Essas informações corroboraram a expectativa de que existe uma grande heterogeneidade em termos de capacidade institucional para gestão de impactos e riscos socioambientais entre as diferentes unidades da federação. Levaram, por conseguinte, à inclusão no Plano de Ação das atividades de (i) elaboração de um Guia de Gestão Socioambiental e (ii) reforço Institucional das Entidades Implementadoras através de um programa de capacitação das equipes de engenharia, gestão ambiental e de saúde e segurança das Secretarias Estaduais de Educação com menor

capacidade institucional. Incluíram também reuniões com representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que resultaram na confirmação da necessidade da inclusão das seguintes atividades no Plano de Ação: (i) Previsão de uma unidade no Programa com a missão específica de oferecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto a implementação dos requisitos socioambientais, de saúde e segurança e (ii) Adoção de procedimentos específicos de avaliação e enfrentamento de riscos.

36. Em apoio à elaboração da Avaliação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC convocou uma série de reuniões específicas nos meses de outubro e novembro convidando 30 entidades representativas das partes interessadas. Especificamente, o convite para as reuniões ressaltava seu objetivo de tratar de questões-chave para aperfeiçoamento dos resultados da Avaliação e das medidas que ela propõe para melhoria do Sistema de Gestão Socioambiental do Programa. A realização dessa reunião também foi divulgada através da página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>. Tanto o convite formal, quanto o feito através da disseminavam uma versão preliminar para consulta da Avaliação e indicavam que comentários, críticas e sugestões também poderiam ser enviados para o endereço eletrônico cgei@mec.gov.br. Mensagens de confirmação da reunião foram enviadas a todos os convidados dois dias antes da data da reunião. Apesar de todos esses esforços, não houve comparecimento à reunião.

37. Convites foram novamente feitos e uma reunião foi realizada no dia seguinte à data inicialmente agendada, contando, desta feita, com a presença e participação de representantes das diretorias de programas educacionais e ambientais da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Serviço Social da Indústria (SESI), e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Os participantes concordaram com os principais pontos apresentados na Avaliação propuseram a realização de um mapeamento da rede disponível de oferta dos itinerários formativos e alinhamento da oferta com a demanda do mercado de trabalho local e foram informados de que o Programa prevê a realização das seguintes atividades de assistência técnica: (i) estudo sobre potenciais parcerias para oferta dos itinerários formativos; (ii) mapeamento dos modelos de oferta do ensino técnico para cada estado; e (iii) apoio para o desenvolvimento de currículo técnico alinhado à oferta do mercado de trabalho.

38. O processo de consultas da Avaliação continua em curso. O documento da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental continua disponível para consulta na página do Ministério da Educação.¹ O MEC mantém aberto um canal eletrônico (cgei@mec.gov.br) para recepção de comentários e sugestões que poderão ser enviados por escrito até o dia 10 de novembro de 2017.

¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>

Plano de Ação Proposto para Melhoria do Desempenho Ambiental e Social

Ações	Responsável	Prazo/Período	Método de Verificação
<p>1. Aprimoramento do Arranjo Institucional do Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão das regras complementares para repasse dos recursos financeiros (Resolução MEC/FNDE 07/2016), incluindo os aspectos socioambientais, de saúde e segurança nas condicionantes do Programa; - Previsão de uma unidade no Programa com a missão específica de oferecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto a implementação dos requisitos socioambientais, de saúde e segurança. Definição da estrutura, responsabilidades institucionais e orçamento da referida unidade. 	MEC/SEB/FNDE	Efetividade do Programa	Arranjo institucional do Programa aprimorado para incluir de forma explícita os princípios orientadores da Política do Banco Mundial para Programas por Resultados
<p>2. Elaboração de Guia de Gestão Socioambiental, incluindo a formulação de Diretrizes e Manuais para cada um dos temas listados abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preservação do patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, seguindo a legislação aplicável; b) Preservação da vegetação de áreas legalmente protegidas, seguindo a legislação aplicável; c) Avaliação de impactos ambientais; d) Utilização de produtos químicos tóxicos para controle de pragas; e) Gerenciamento de riscos ambientais, de saúde e segurança; f) Gestão ambiental de obras e edificações; g) Melhores práticas nos projetos de reforma e expansão das escolas (considerando a sustentabilidade das edificações); h) Avaliação e mitigação de riscos de desastres naturais; i) Elementos necessários para assegurar a acessibilidade nos prédios escolares. 	MEC/SEB/FNDE	1º ano de implementação do Programa	Guia de Gestão Socioambiental aprovado pelo Banco. Manuais e diretrizes aprovados pelo Banco e distribuídos para as entidades implementadoras.
3. Implantação de Procedimentos de Triagem Ambiental com a aplicação da Ficha de Verificação.	SEB/FNDE	1º. ano de implementação do Programa	Aprovação da minuta de ficha de triagem a ser utilizada pelo Programa e fichas preenchidas.
4. Reforço Institucional das Entidades Implementadoras - Programa de capacitação das equipes de engenharia, gestão ambiental e de saúde e segurança das Secretarias Estaduais de Educação com menor capacidade institucional.	SEB/FNDE	1º ano de implementação do Programa	Programa de capacitação definido e implementado.
5. Implementação do Sistema de Monitoramento dos Aspectos Socioambientais, incluindo o monitoramento e avaliação da	SEB/ FNDE/ Secretarias	1º ano de implementação do	Programa de Monitoramento

participação das comunidades escolares na reforma do ensino secundário.	Estaduais de Educação	Programa.	implementado. Relatórios de monitoramento.
6. Incentivo à Certificação Ambiental das Edificações.	SEB/ FNDE	1º ano de implementação do Programa.	Difusão do manual para edifícios sustentáveis.
7. Adoção de procedimentos específicos de avaliação e enfrentamento de riscos.	SEB/ FNDE/ Secretarias Estaduais de Educação	Durante a implementação do Programa	Relatórios de acompanhamento
8. Operacionalização de mecanismos de atendimento a solicitação de informações e reparação de queixas.	SEB/ Secretarias Estaduais de Educação	1º ano de implementação do Programa.	Relatórios de registro de queixas.
9. Varredura da situação fundiária das escolas participantes do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e elaboração de plano de mitigação de impactos adversos relacionados à aquisição de terrenos nos casos de identificação de não conformidades.	Secretarias Estaduais de Educação/ SEB	1º ano de implementação do Programa.	Varredura da situação fundiária concluída.
10. Realização de estudo sobre oferta de itinerários formativos.	SEB	1º ano de implementação do Programa	Estudo realizado.
11. Focalização de investimentos em comunidades escolares socialmente vulneráveis. Incentivo às Secretarias Estaduais de Educação a levarem em consideração o conjunto de fatores socioeconômicos e culturais que determinam o abandono escolar – renda, raça, identidade étnica, gênero, taxas de vitimização de jovens e de gravidez precoce entre jovens, etc. – quando da elaboração de seus Planos de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.	SEB/ Secretarias Estaduais Educação	1º ano de implementação do Programa	Planos de Implementação Estaduais e relatórios de monitoramento PFEMTI
12. Promoção da equidade de gênero e raça. Realização de diagnóstico sobre os fatores determinantes das desigualdades de gênero em educação, que são particularmente acentuados entre a juventude afrodescendente.	SEB	1º ano de implementação do Programa	Diagnóstico elaborado
13. Realização de consulta adequada a todas as partes interessadas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	Ministério da Educação	1º ano de implementação do Programa	Consultas realizadas.

Executive Summary

Introduction

39. The Upper Secondary Reform I will be supported by the World Bank Program-for-Results (PforR) financing instrument, along with a Technical Assistance (TA) component, which will use the Investment Project Financing (IPF) instrument. The objective of the Program is to strengthen the capacity of state education secretariats to implement the upper secondary reform and increase the rate of development of basic education (IDEB) in selected full-time upper secondary schools. The operation has an estimated disbursement of US\$ 1.57 billion in six years, of which US\$ 1.54 billion is from the Program supported by PforR, financed through budgetary fiscal transfers to the states, and US\$ 29 technical assistance, financed by the Bank (external source). Bank financing of the PforR component would be US\$ 250 million, about 15% of the total.

40. The Upper Secondary Education Reform *Program (Program)* comprises two results areas. The first addresses the implementation of the new curriculum in the reform of the upper secondary education. The main change is moving from a rigid structure to a more flexible and adaptable configuration, which comprises a common compulsory core curriculum for all states and schools (*Base Nacional Comum Curricular – BNCC*) and a flexible element with "learning itineraries" and adapted to local realities. The second area of results refers to the expansion of the number of full-time high schools. The national program for the expansion of upper secondary full-time schools' program (*Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - PFEMTI Program*) is based on a weekly school workload that will be 80% above the time offered by regular high schools. The goal is that at least 25% of all students enrolled in upper secondary schools in Brazil attend full-time schools by 2024. Currently, there are approximately 1,500 full-time schools in the country, enrolling less than 6% of students. PFEMTI will support the addition of 1,088 schools to full-time upper secondary schools.

41. PforR operations employ a risk management approach to environmental and social management in which the Bank assesses - at the Program level - the institutional and organizational capacity of the borrower to achieve the objectives against the potential social and environmental impacts that may be associated with the Program. The methodology of this evaluation considers six Core Principles for the analysis of socio-environmental management systems, which address issues related to the capacity of socio-environmental management procedures and processes to: (i) promote environmental sustainability; (ii) avoid, minimize and mitigate adverse impacts on natural habitats and physical cultural resources resulting from the program; (iii) protect the safety and health of the community and workers against the potential risks associated with: (a) construction and / or operations of facilities or other operating practices developed or promoted under the program; (b) exposure to toxic chemicals, hazardous wastes and other hazardous materials; and (c) reconstruction or rehabilitation of infrastructures located in areas prone to natural hazards; (iv) avoid or minimize displacement due to land acquisition processes or loss of access to natural resources; (v) give due consideration to cultural adequacy and equitable access to the benefits of the program, paying particular attention to the rights and interests of Indigenous Peoples and the needs or concerns of vulnerable groups; and, (vi) avoid exacerbating social conflicts, especially in fragile states, post-conflict areas or areas subject to territorial disputes.

Potential Socio-Environmental Effects of the Program

42. The socio-environmental benefits and risks of the Program were analyzed in relation to its two results areas and their respective disbursement indicators, as well as in relation to the six Core Principles of the evaluation. The Program has the potential to generate significant benefits, considering (i) the new curriculum and (ii) the improvement of the physical and structural conditions of schools. In the first case, these benefits will be mainly due to the improvement in the quality of education, which contributes to the formation of adults who are more aware of contemporary environmental themes, which is enhanced by environmental education as a transversal content at all levels and modalities of the educational process, in a formal and non-formal manner (as guaranteed by Law 9,795 of April 27th, 1999). Improvements in the physical and structural conditions of secondary schools also addresses the shortages of laboratories, equipment and infrastructure that can guarantee more effectiveness in the teaching of disciplines with an environmental focus. The most important environmental risks associated with the program relate to the country's diverse context and the different realities and capacities of State Secretariats of Education (*Secretarias Estaduais de Educação* – SEEs) and implementing agencies to ensure compliance with the legislation and standards applicable to infrastructure works and equipment deployment, provided for schools. With regards to implementing a new curriculum, upper secondary school reform may have negative long-term environmental consequences if environmental issues are not part of everyday reality or are not considered relevant at school, depending on the emphasis they receive.

43. Concerning the promotion of socio-environmental sustainability (first Core Principle) the Program will have small and insignificant environmental impacts. The planned construction works will be small in scale and restricted to the locations where it will be built. The interventions proposed by the Program have low potential impact, and are subject to a series of regulations by various entities in the country. The Program can have positive impacts on stakeholder participation and on the engagement of citizens in the education sector. The *New Ensino Médio* (NEM) was initially the object of strong criticism and resistance by specific social organizations representing students, secondary school teachers and academics, but several measures are being taken by the Program to ensure the participation of school communities in the PFEMTI and new mechanisms to promote transparency, citizen engagement and grievance redress mechanisms are being opened to respond to requests and demands from stakeholders and the general public.

44. With regard to impacts on natural habitats, physical cultural resources, and health and safety of workers and the community (second and third Core Principles), the Program will have a limited and insignificant effect. The overall environmental impact of the program is expected to be positive as it will promote improved environmental quality in schools, with a safer learning environment and better health conditions (third Core Principle). Such potential environmental benefits will include improvements in the overall environmental quality of the facilities (renovation and construction of classrooms, libraries and auditoriums), improvement of sanitation (renovation and construction of locker rooms, sanitary ware, kitchens, cafeterias, sanitary facilities), the improvement of safety and accessibility to schools (reform and construction of walls and ramps, gas and electric installations) and the protection of schools against rainstorms (roofs of courtyards and courts), promoting an environment conducive to better learning. The program is not expected to have significant adverse impacts on the

health, safety and environmental aspects of workers and the community served by the school, especially students, staff and teachers.

45. Adverse impacts related to land acquisition and involuntary resettlement processes are not expected (fourth Core Principle). The program aims to reduce inequalities in educational opportunities by enabling vulnerable social groups to access higher-quality secondary education (fifth Core Principle). It considers how to reduce the cultural, financial or physical barriers that hinder access and participation of socially marginalized or disadvantaged groups in secondary education. It contains measures aimed at reducing the drop-out rate among students from low-income families and will contribute to increasing the access of young people belonging to socially vulnerable groups to higher-quality secondary education. The NEM does not change the national curricular guidelines of special modalities of education and, therefore, does not harm the rights of indigenous peoples, *quilombolas* and traditional communities, or young people from rural areas. Finally, while the NEM proposal has sparked heated debate and opposition from some stakeholders, a sound strategy is being adopted to address this risk and minimize its potential adverse impacts. This strategy encompasses three central elements: (i) strengthening stakeholder consultation processes for deliberation on the BNCC and on the state, municipal and school curriculum proposals; (ii) the intensification of the participation of school communities in everyday situations and in the management of secondary schools; and (iii) the operationalization of an effective system of grievance redress (information requests, suggestions, complaints, etc.) from the secondary school community. The risk of exacerbation of social conflicts (sixth Core Principle) is considered low.

46. The matrix below presents a summary of the assessment of the probability, magnitude and reversibility of the impacts associated with the Program and the degree of risk, according to the PforR approach.

Matrix of Probability, Magnitude and Reversibility of Impacts and Degree of Risk by Core Principle

Core Principle	Impacts								Degree of Risk
	Probability/ Nature	Scale	Incidence	Reversibility	Duration	Temporality	Significance	Magnitude	
1.Procedures and processes of socio-environmental management	Low/Adverse	Local	Direct	Reversible	Temporary	Immediately	Low	Low	Moderate
2. Procedures and processes for managing impacts on natural habitats and physical cultural resources	Low/ Adverse	Local	Direct	Reversible	Temporary	Immediately	Low	Low	Low

Core Principle	Impacts								Degree of Risk
	Probability/ Nature	Scale	Incidence	Reversibility	Duration	Temporality	Significance	Magnitude	
3. Procedures and processes for managing impacts on the health and safety of workers and communities.	Low/ Adverse	Local	Direct	Reversible	Temporary	Immediately	Low	Low	Moderate
4. Acquisition of land and loss of access to natural resources.	Low/ Adverse	Local	Direct	Reversible	Temporary	Immediately	Low	Low	Low
5. Cultural appropriateness and equitable access to the benefits of the program, (Indigenous Peoples and other vulnerable social groups).	Substantial/ Positive	Nacional	Direct	Irreversible	Permanent	Medium-term	Significativa	High	Low
6. Social conflicts - fragile states, post-conflict areas or areas subject to territorial disputes.	Low/ Adverse	Local	Direta	Reversible	Temporary	Immediately	Moderate	Low	Low
Description of the analysis criteria: Probability / Nature - Affirms the probability and nature of the impacts related to the Core Principle under consideration, classifying the probability into four levels (low, moderate, substantial and high) and nature in two (positive and adverse). Scale - Affirms the geographical scope of impacts that may be caused by the Program, classifying it as: local, state, regional and national. Incidence - Assess whether the impact is direct or indirect. Reversibility - Determine whether the impact is reversible or irreversible. Duration - Assess whether the impact is temporary, cyclical or permanent. Temporality - Assess whether the impact occurs immediately after the actions of the Program, in the medium or long term. Significance - It takes into account the probability, scale, incidence, reversibility and temporality of the impacts, classifying them as negligible, moderate or significant. Magnitude - It takes into account the significance and duration of impacts, classifying them as low, medium and high. Degree of Risk - It takes into account the magnitude and positive or negative nature of the impacts, classifying the Program's risk in relation to the Core Principle considered low, moderate, substantial or high.									

Environmental and Social Management System in Brazil
Regulatory and Institutional Framework for Management of Environmental Aspects

47. Brazilian environmental legislation is one of the most comprehensive in the world. It includes federal, state and municipal instruments, from Article 23 of the Federal Constitution determines that it is "common competence of the Union, the States, the Federal District and the Municipalities to: VI - protect the environment and combat pollution in any form; and VII – preserve forests, fauna and flora". The guidelines of the National Environmental Policy are defined in the Environmental chapter of the Federal Constitution in its Article 225. However, implementation of the legislation has deficiencies in some regions, due to the lack of or low institutional capacity of environmental enforcement agencies. Despite this, the level of implementation can be considered satisfactory.

48. Brazil has a series of specific guidelines for assessing environmental impacts, licensing of potentially polluting activities, and mandatory environmental standards throughout the country. The Brazilian legal and regulatory framework is extensive and complex, and the themes defined in the Bank's basic policy principles are addressed by various types of instruments, such as laws and decrees (federal, state and municipal), technical standards, and resolutions issued by ministries and agencies. The analysis will mainly address federal legislation and standards, which must be followed throughout the country and are therefore mandatory in the implementation of the Program. State and municipal laws are complementary, and cannot contradict the definitions of the federal instruments.

49. Several environmental issues are governed in a complementary way by state and municipal legislation. These topics include environmental licensing, ecological-economic zoning, environmental impact assessment, environmental and emission standards and standards, and agrochemicals control. Thus, the analysis of the environmental legislation that can be applied to the works supported by the Program focuses on federal legislation, which is mandatory throughout the country, and which covers points of great relevance to assess the compliance of the Program with the principles of the Bank's environmental policies. The environmental licensing systems adopted by states and municipalities vary significantly, with requirements complementary to federal legislation. Small works for reform and/or expansion of upper secondary schools do not require environmental licensing under federal law, but may be subject to some form of licensing in accordance to state and municipal legislation. However, even in the case of licensing, smaller enterprises and potential polluters, such as schools, use simplified licensing procedures with simplified licenses or exemption from licensing after presenting basic information of the enterprise.

50. The sectors addressed by the Brazilian environmental legislation of greater relevance for the Program are:

- f) Federal Environmental Legislation - Environmental Licensing: i) Environmental Impact Assessment; ii) Environmental Quality Standards; iii) Interference with Protected Areas; iv) Control of Sound and Air Pollution; v) Management of Waste and Hazardous Products; vi) Use of Agrochemicals
- g) Technical Norms for the Construction of Buildings: i) Codes of Works and Buildings; ii) Technical Responsibility; iii) Technical Standards; iv) Health Aspects; v) Fire Protection; vi) Fuel Gas Facilities (LPG and NG); vii) Security and Panic Measures; viii) Protection against Atmospheric Discharge; ix) Emergency Lighting; x) Signaling for Local Abandonment; xi) Control of Coating Materials and Finishes; xii) Accessibility; xiii) Electric Power, Gas, Water and Sewage; (xiv) Electrical and Communication Facilities; xv) Sustainable buildings.
- h) Health and Safety of Workers: i) Health and integrity of workers; ii) Attributions and responsibilities; iii) Risk forecasting; iv) Protection and prevention measures

- i) Historical Patrimony Protection: i) General Procedures; ii) Rescue and Preservation Measures in the Event of Fortuitous Findings;
- j) Natural Risk Management: i) Prevention; ii) Monitoring and Alert; iii) Prevention / Infrastructure; iv) Disaster Response.

51. Brazil has a well-developed regulatory framework for the protection of natural habitats, but the monitoring and enforcement capacity of these normative instruments varies greatly between states and municipalities. The protection of natural habitats has been present in Brazilian legislation since the 1965 Forest Code, when the most consistent foundations for the protection of Forests, Reserves and Areas of Permanent Preservation / APP (watercourse banks, all of hills, areas with declivity above 45%, restingas, board edges or plateaus, at altitudes above 1,800 (one thousand, eight hundred) meters) were established. Several other normative instruments (such as Decree No. 99.274 / 1990, 5,758 / 2006 and 8,972,2017) address the issue of preserving natural habitats, with different approaches, but Law 12.651 / 2012 - the new Forest Code defines the criteria adopted nationally for the protection of natural habitats.

52. There is the possibility that some basic education schools may be installed in historical buildings. Brazil has a well-developed regulatory framework for the protection of physical cultural heritage, but enforcement capacity varies among states. The protection of historical and cultural heritage, within the Brazilian legal system, is supported by specific laws, such as Decree-Law No. 25 of November 30, 1937, and even in the Federal Constitution itself and in international treaties.

53. Brazil has a series of policies, instruments and regulations related to environmental, health and safety management. The safety of work during the execution phase of the works, as well as the functioning of schools, is governed by various legal provisions issued by the Ministry of Labor. Among these devices, stands Portaria n. 3,214 / 1978, which establishes the Regulatory Norms (Normas Regulatórias - NRs), which regulate work safety activities in the organizational environment.

54. Phytosanitary products (agrochemicals, agricultural pesticides or pesticides) are governed by Law No. 7,802 of July 11, 1989 - "Agrochemicals Law" with regard to research, experimentation, production, packaging, labeling, transportation, storage, commercialization, commercial advertisement, use, import, export, final destination of waste and packaging, product registration, classification, control, inspection and inspection.

55. The legislation also establishes measures to prevent natural disasters and protect the population. The implementation of these measures is responsibility of the National System of Protection and Civil Defense - SINPDEC. The prior inspection of buildings (and authorization of use) by civil defense entities is not required by Brazilian law. Federal, state and municipal entities act broadly, in accordance with the National Plan for Risk Management and Disaster Response. In case of identification of significant risks, the government may carry out preventive measures, such as the execution of containment works. The main legal instrument for managing natural risks is Law No. 12,608 of April 10, 2012, which established the National System of Protection and Civil Defense - SINPDEC.

56. The analysis of the environmental, health and safety management system has shown that there is no significant difference in the standards to be used in the Program and the PforR Core Principles 1, 2

and 3. In fact, Brazil has a very complete, detailed and even complex system, imposing several federal, state and municipal legal and regulatory requirements for the implementation of the Program.

57. The greatest challenge in the implementation of the Program, in line with the Core Principles, may be the complexity of the various applicable legal requirements, associated with the diversity of institutional capacity of the various implementing agencies involved. The existence of state and municipal regulations, environmental licensing and works codes, respectively, imposes an additional difficulty in the activities of monitoring and evaluating the environmental management capacity of the various implementing agencies involved. However, the various norms and regulations are dispersed, difficult to access and to assimilate. As a result, key areas of action have been identified to ensure that the interventions of the Program are aligned with the Core Principles of Bank Policy.

58. The National Education Development Fund (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE) will be in charge of carrying out the on-lending and monitoring of the use of resources for the PFEMTI Program (Full-Time Secondary Schools Program). The institutional capacity of the FNDE is high, with a Management, Articulation and Educational Projects Department - DIGAP responsible for investments in schools' infrastructure. This department has over 200 staff, including dozens of engineers and architects. FNDE is responsible for the MEC's PAR Plan (Plano de Ações Articuladas - PAR), which includes the construction of more than 8,000 kindergarten schools across the country. In order to implement a program of such size and complexity, FNDE developed and manages the Ministry of Education's Integrated Monitoring System (SIMEC), which has more than 50 modules for greater and better interaction between institutions and the Ministry of Education, the processes of evaluation of projects and monitoring of works. The execution of the works will, however, be carried out by 27 State Secretariats of Education, with different institutional capacity.

Normative and Institutional Framework for Management of Social Aspects

59. Democratic management is a basic element of the legal and political normative of the Brazilian educational system. The Federal Constitution of 1988 defined "democratic management" as one of the Core Principles of public education (article 206, section VI). The Law on the Guidelines and Bases of Education (LDB - Law 9.394 / 1996) provides (in its Article 3, section VIII, and in its Article 14) that education will be administered based on the principle of democratic management and that education systems (federal, state and municipal) will define the norms of the democratic management of public education in basic education, according to their particularities and according to the principles of participation of (i) education professionals in the elaboration of the pedagogical project of the school and (ii) of school and local communities on school boards and equivalents. The General National Curricular Guidelines for Basic Education reiterate that democratic management in public education is mandatory, which implies collective decisions and presupposes the participation of the school community in the management of the school and requires that, in its exercise, the school must strive to constitute a space of differences and plurality. The strengthening of democratic management is an explicit goal of the normative policy of education in Brazil. In compliance with these guidelines, the National Education Plan 2014-2024 (PNE 2014-2024, Law 13,005/2014) follows ten guidelines, which include promoting the principle of democratic management of public education (Article 2).

60. Mechanisms of control and social participation are equally fundamental in the organization of Brazilian education and there are several instances of participation and social control. The Education and Guidance Law establishes the existence of a National Education Council (Conselho Nacional de Educação - CNE) as part of the organizational structure of national education (Article 9, § 1) and of school or

equivalent councils (Article 14, subsection II). The CNE has regulatory and supervisory functions, as well as permanent activity. In all states and in the Federal District, State (District) Education Councils are also constituted with attributions similar to those of the CNE and governability at the state level. About 85% of the municipalities in the country rely on Municipal Education Councils. Another relevant instance of control and social participation is the National Education Forum (Fórum Nacional de Educação - FNE). The FNE was created by Ministry of Education Ordinance nº 1,407/2010. It is a permanent forum and is composed of 50 entities representing civil society and government. Its attributions are linked to the organization of the National Conferences of Education and to the monitoring of national 10-year education plans. In the school context, participation and social control take place through the formation of school councils. School councils are a principle and condition of the democratic management of public education in basic education in Brazil.

61. The Brazilian educational system includes several channels of civil society participation that are very active. The National Education Council (CNE) is composed of the Chambers of Basic Education and Higher Education, each formed by twelve councilors, who are chosen and appointed by the President of the Republic, observing the need to represent all regions of the country and different types of education. At the federal level, the National Education Forum (FNE) is also active as a space for dialogue between civil society and the Brazilian State, as a result of the deliberation of the National Education Conference 2010. In the school context, the participation of the school and local community in the school is promoted and the formation of the school councils is required. The elaboration of the BNCC followed a widely participatory process with online consultation channels - which collected more than 12 million comments and suggestions - and 27 state seminars that brought together more than 9 thousand people. However, there are still major challenges for the implementation of democratic management in the education system.

62. Brazil has approved strong legislation governing public access to information. The Brazilian law on access to information (Law on Access to Information - LAI - Law 12,527 / 2011 and Decree 7.724 / 2012) regulates the right to information provided for in the Federal Constitution of 1988. LAI establishes that all information produced and held by government agencies must remain accessible to the citizen, unless they are subject to certain legally defined restrictions. Brazil also recently approved specific legislation governing the participation, protection and defense of the rights of users of public services offered directly and indirectly by the public administration at all levels. The Federal Constitution of 1988 (Article 37 and Art. 74) and Constitutional Amendment 19/1988 provided for the regulation by law of the participation of users in the provision of public services and the creation of ombudsmen at all levels of government (Article 103, Art. 130, and constitutional amendment 45/2004). Recently, Law 13,460 / 2017 established the rights of users of public services. These include, but are not limited to: (i) participation in the supervision and evaluation of the provision of services; (ii) access to and use of services without discrimination and freedom of choice between the different means they are offered; personal information in public records and databases, (iv) protection of personal information, (v) access to accessible and correct information in the places where services are provided and through the Internet, and (vi) access to the agent public or the body responsible for receiving demonstrations.

63. Brazil also has specific regulations on mediation as a means of settling disputes between individuals and on the self-determination of conflicts within the public administration. Law 13.140/2015 defines the principles, procedures and modalities of mediation and establishes that the Federal Government, the States, the Federal District and the Municipalities may create chambers for the prevention and administrative resolution of conflicts, within the respective public attorney entities, where there is, with competence to resolve disputes between organs and entities of the public

administration, to assess the admissibility of the requests for the resolution of conflicts, by means of composition, in the case of controversy between private individuals and legal entities governed by public law; and to promote, when applicable, the conclusion of a behavior adjustment agreement. The General Ombudsman's Office (OGU) has a specific attribution to judge appeals for access to information in the third instance and, in this work, identified the opportunity to hold a dialogue between the defendant and the citizen to seek peaceful resolutions of conflicts, which the interests of plaintiffs and defendants

64. There are hundreds of Ombudsman offices of federal agencies and agencies that are integrated into a digital system (e-OUV) managed by the Federal General Ombudsman (Ouvidoria Geral da União OGU). The e-OUV system is an integrated electronic platform that is available 24 hours a day, seven days a week, to receive citizens' manifestations and direct them to the competent agencies for resolution. The deadline for replies is twenty days, extendable for another ten days, when justified. The Ombudsman's Offices periodically publish reports on the pages of the institutions to which they belong.² Mechanisms of transparency, citizen engagement and grievance redress will be reinforced by the Ministry of Education with a dedicated channel for the Upper Secondary Reform.

65. Brazil does not have specific national legislation addressing involuntary resettlement issues. The acquisition of land through the exercise of the power of eminent domain of the State continues to be governed by two main instruments: Federal Decree-Law 3,365 / 1941 on expropriation for public purposes and Federal Law 4,132 / 1962. Previous assessments highlight the gaps between Brazilian legislation and the World Bank's involuntary resettlement policy (OP / BP 4.12). There is no specific strategy to deal with the acquisition of land that may be necessary for improvements in the infrastructure of schools that will participate in the PFEMTI Program. However, land acquisitions are not expected under the Program.

66. Brazilian legislation and education policy pay special attention to vulnerable groups - including the poor, people with disabilities, women, the elderly, or ethnic groups and marginalized minorities. The National Education Plan 2014-2024 (PNE 2014-2024, Law 13,005/2014) emphasizes respect for regional, state and local diversity and the need for a federative agreement to establish pedagogical guidelines for elementary education. Respect for cultural and social diversity and attention to vulnerable groups and ethnic minorities are also part of the BNCC currently under discussion. Special procedures targeting investment were adopted to ensure respect for the principles of social inclusion and reduction of inequalities in educational opportunities in the PFEMTI Program.

67. Indigenous school education is based on the right of indigenous peoples to differentiated school education, which takes place through the organization of ethno-educational territories. Indigenous school education is defined as a specific modality of the national education system, which was consolidated through the establishment of National Curricular Guidelines for Indigenous School Education of a mandatory nature. Among others, it includes the following objectives: (i) to ensure that the principles of specificity, bilingualism and multilingualism, community organization and interculturality underpin the educational projects of indigenous communities, valuing their traditional languages and knowledge; (ii) ensure that the model of organization and management of indigenous schools takes into account the socio-cultural and economic practices of the respective communities, as

² Currently, statistics on the attendance of events registered in the e-OUV can be consulted on the OGU website at <https://sistema.ouvidorias.gov.br/salaouvidorias/index.html>.

well as their forms of knowledge production, their own teaching and learning processes and corporate projects; (iii) to strengthen the system of collaboration between the education systems of the Union, the States, the Federal District and the Municipalities, providing guidelines for the organization of Indigenous School Education in Basic Education within the ethno-educational territories; (iv) to regulate provisions contained in Convention 169 of the International Labor Organization, ratified in Brazil, through Legislative Decree No. 143/2003, regarding education and the media, as well as mechanisms for free, prior consultation and informed; and (v) ensure that the right to differentiated school education is guaranteed to indigenous communities with social quality and pedagogical, cultural, linguistic, environmental and territorial relevance, respecting the logics, knowledge and perspectives of indigenous peoples themselves.

68. Brazil has comprehensive and advanced legislation on the accessibility and social inclusion of persons with disabilities. This legislation comprises two main legal instruments: Law 10,098 / 2000 and Law 13,146 / 2015. The first of these laws sets the general standards and key criteria for promoting the accessibility of people with disabilities by removing obstacles and barriers in public spaces, urban facilities, modes of transport and communication. The second law expands the first law and relates issues of accessibility to the human rights of people with disabilities.

Operational Performance and Institutional Capacity Assessment for Management of Environmental and Social Impacts

69. The ESSA identifies the Brazilian legal and political normative framework of the education sector as one of its strongest points. It also highlights the broad process of prior and informed consultation that presided over the preparation of the BNCC and the solid mechanism for focusing the investments of the PFEMTI Program in communities of higher levels of socioeconomic vulnerability. The institutional capacity of the FNDE (responsible for making on-lending and monitoring the use of resources of this program) is also high. There is a robust system in operation for accessing information and addressing complaints, which will still be strengthened by the Ministry of Education. The Program does not interfere with the National Curricular Guidelines for Special Forms of Education (including those of indigenous school education).

70. The most important weaknesses in the management of the socio-environmental impacts of the Program relate to the great heterogeneity that the implementing agencies present in terms of their institutional capacity to enforce a normative framework that is broad, detailed and of great complexity. The low institutional capacity of some federated entities can compromise the evaluation of socio-environmental impacts and, consequently, the adoption of the necessary preventive, minimizing, mitigating and compensatory measures.

71. The Program can be an important instrument for improving environmental, health and safety management capacity in the State Secretariats of Education, and the adoption of natural risk assessment and mitigation procedures in schools. To this end, the assessment proposes the adoption of the measures summarized in its Action Plan.

Stakeholder Consultation and Disclosure

72. The elaboration of the ESSA resorted to the analysis of opinions previously and publicly expressed by the interested parties. As a result of these consultations, activities related to (i) ensuring

the continuation of consultations on the National Curricular Common Core of High School and (ii) strengthening of transparency, communication and grievance redressing mechanisms were incorporated into the Action Plan for Social and Environmental Management of the Program.

73. Thematic meetings on social and environmental aspects were also held with relevant government agencies. These included consultations with the State Secretariats of Education of Minas Gerais, Espirito Santo, Goias, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Parana, Roraima, Rondonia, Santa Catarina and the Federal District. This information corroborated the expectation that there is a great heterogeneity in terms of the institutional capacity to manage social and environmental impacts and risks between the different units of the federation. They led, therefore, to include in the Action Plan the activities of (i) the elaboration of a Guide to Socio-Environmental Management and (ii) Institutional strengthening of the Implementing Entities through a training program of the engineering, environmental and health management teams and State Departments of Education with less institutional capacity. They also included meetings with representatives of the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) and the National Fund for Education Development (FNDE), which resulted in confirmation of the need to include the following activities in the Plan of Action: (i) enhance the Project Management Unit capacity of offering technical assistance to the states and the Federal District regarding the implementation of socio-environmental, health and safety requirements and (ii) adoption of specific procedures for evaluating and coping with risks.

74. 3. In support of the elaboration of the Evaluation, the Ministry of Basic Education (SEB) of the MEC called a meeting inviting 30 entities representing the interested parties. Specifically, the invitation to the meeting underscored its objective of addressing key issues to improve the results of the Evaluation and the measures it proposes to improve the Program's Socio-Environmental Management System. The invitation for this meeting was also disclosed through the website <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>. A preliminary version of the Evaluation was made available and the invitation indicated that comments, criticisms and suggestions could also be sent to the e-mail address cgei@mec.gov.br. Meeting confirmation messages were sent to all invitees two days prior to the meeting date. Despite all these efforts, there was no attendance at the meeting.

75. 4. Invitations were made again and a meeting was held the day after, counting with the presence and participation of representatives of the Educational and Environmental Programs Directorates of the National Confederation of Industry (CNI), Industry Social Service (SESI), and the National Industrial Learning Service (SENAI). Participants agreed with the main points presented in the Evaluation and proposed to carry out a mapping of the available network of institutions able to provide the learning itineraries and alignment between the offer of learning itineraries and the demand of the local labor markets. They were informed that the Program includes the following activities of technical assistance: (i) a study on potential partnerships to offer learning itineraries; (ii) mapping of the available offer of technical education for each state; and (iii) the support for the development of a technical curriculum in line with labor market demand.

76. The consultation process remains open. The ESSA is still available for consultation on the page of the Ministry of Education. MEC maintains an electronic channel (cgei@mec.gov.br) for receiving comments and suggestions that can be sent in writing by November 10, 2017.

Proposed Action Plan for the Improvement of Environmental and Social Performance

Ações	Responsável	Prazo/Período	Método de Verificação
<p>1. Improvement of the Institutional Arrangement of the Program:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revision of complementary rules for transfer of financial resources (Resolution MEC/FNDE 07/2016), including socio-environmental, health and safety aspects of the Program's conditionality; - Implementation of a unit in the Program with the specific mission of offering technical assistance to the states and the Federal District regarding the implementation of socio-environmental, health and safety requirements. Definition of the structure, institutional responsibilities and budget the unit. 	MEC/SEB/FNDE	Program Effectiveness	Enhanced institutional arrangement of the Program to explicitly include the Core Principles of the PforR financing
<p>2. Elaboration of an Environmental and Social Management Guide and application of the verification form, including the formulation of Guidelines and Manuals for each of the themes listed below:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preservation of the patrimony of archaeological, paleontological, historical, cultural or religious value, following the applicable legislation; b) Preservation of the vegetation of legally protected areas, following the applicable legislation; c) Environmental impact assessment; d) Use of toxic chemicals to control pests; e) Management of environmental, health and safety risks; f) Environmental management of works and buildings; g) Best practices in projects and reform and expansion of schools (considering the sustainability of buildings); h) Assessment and mitigation of risks of natural disasters; i) The necessary elements to ensure the accessibility of the reformed and/or expanded school buildings 	MEC/SEB/FNDE	First year of Program implementation	<p>Environmental and Social Management Guide revised and cleared by the Bank.</p> <p>Guidelines and Manuals approved by the Bank and distributed to the implementing agencies.</p>
3. Implementation of Environmental Screening Procedures with the application of the Screening Form	SEB/FNDE	Program Effectiveness	Approval of the draft screening form to be used by the Program and forms filled up.
4. Institutional Strengthening of Implementing Agencies: Training program for engineering, environmental management and health and	SEB/FNDE	First year of Program	Training program defined and implemented.

safety teams of state secretariats of education with lower institutional capacity.		implementation	
5. Implementation of the Monitoring System for Socio-Environmental issues, including the system for monitoring and evaluating the participation of school communities in the reform of the upper secondary education	SEB/FNDE/SSE	First year of Program implementation	Monitoring System implemented. Regular Monitoring Reports issued.
6. Incentives to the Environmental Certification of sustainable buildings	SEB/FNDE	First year of Program implementation	Dissemination of the Manual for sustainable buildings.
7. Adoption of specific procedures for assessment and response to natural disasters	SEB/FNDE/SSE	During Program implementation	Monitoring reports
8. Operationalization of the dedicated grievance redress mechanism	SEB/SSE	First year of Program implementation	Grievance redress mechanism reports
9. Land inventory of the schools participating in the PFEMTI Program and elaboration of a mitigation plan of adverse impacts related to the acquisition of land in the cases of identification irregular settlements.	SSE/SEB	First year of Program implementation	Land inventory concluded.
10. Study related to the provision of learning itineraries	SEB	First year of Program implementation	Study conducted.
11. Targeting investments in socially vulnerable school communities. The State Secretaries of Education should be encouraged to consider the set of socioeconomic and cultural factors that determine school dropout - income, race, ethnic identity, gender, rates of youth victimization and early pregnancy among young people, etc. - when elaborating the PFEMTI Implementation Plans.	SEB/SSE	First year of Program implementation	State Plans for the implementation of the PFEMTI Program.
12. Mainstreaming gender and race equality. Diagnostic of the determining	SEB	Third year of	Diagnostic elaborated

factors of gender inequalities in education, which are particularly pronounced among Afro-descendant youth.		Program implementation	
13. Carrying out appropriate consultation to all the interested parties on the BNCC for the upper secondary schools	MEC	First year of Program implementation	Consultation carried out.

Introdução

78. Essa Avaliação do Sistema Socioambiental (ASSA) foi preparada por técnicos do Banco Mundial para o Programa Reforma do Ensino Médio Superior proposto ao Banco para financiamento através do instrumento de Programas por Resultados pelo Ministério da Educação.³
79. O objetivo do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio é fortalecer a capacidade dos governos federal e estadual para implementar a reforma do ensino médio, aumentando os resultados de aprendizagem a nível nacional e retenção (conclusão) em escolas de ensino médio em tempo integral.
80. **A ASGS segue as políticas operacionais do Banco Mundial para a preparação de operações que utilizam o instrumento Programa por Resultados (PporR).** O PporR emprega uma abordagem de gerenciamento de riscos para a gestão ambiental e social, em que os requisitos do processo são adaptados ao contexto do Programa. Para cada operação PporR proposta, o Banco avalia - no nível do Programa – a capacidade institucional e organizacional do mutuário para alcançar os objetivos contra os potenciais impactos ambientais e sociais que podem estar associados ao Programa. Se, no julgamento do Banco, o sistema de gestão do mutuário não possui autoridade regulatória ou capacidade organizacional para efetivamente gerir os efeitos ambientais ou sociais, podem ser necessárias ações complementares para fortalecer o desempenho do Programa.
81. **O gerenciamento de efeitos ambientais e sociais em uma operação PporR requer ações durante as etapas de preparação e implementação da operação.** Essas ações incluem:
- Na etapa de preparação: (a) a realização de uma avaliação do sistema de gestão socio-ambiental de acordo com princípios básicos e elementos-chave de planejamento estabelecidos pelo Banco e, (b) se necessário, a formulação de medidas para inclusão no plano geral de ação do programa para melhorar a gestão socio-ambiental e os resultados.
 - Na etapa de implementação: (a) implementação das ações acordadas, se necessário, incluindo a implementação das atividades acordadas de capacitação e implementação de medidas específicas de mitigação ambiental ou social; (b) monitoramento o desempenho do sistema e conclusão das ações acordadas; e (c) adaptação das práticas de gerenciamento necessárias em resposta ao mau desempenho ou desafios imprevistos para a implementação efetiva do programa.

Escopo e Metodologia da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental

82. A metodologia do ASGS considera seis princípios orientadores de análise dos sistemas de gestão socioambiental requeridos pelo instrumento de financiamento de Programa por Resultados do Banco Mundial para lidar com os impactos socioambientais potenciais dessas atividades. Esses princípios se referem a:

³ Este relatório foi preparado pela equipe do Banco Mundial composta por: Marcio Cerqueira Batitucci, Alberto Coelho Gomes Costa, Clarisse Torrens Borges Dall Acqua, Augusto Ferreira Mendonça e Alexandre Takahashi, com o apoio de Vivian de Fatima Amorim.

Princípio Orientador 1: Os procedimentos e processos de gestão ambiental e social destinam-se a (a) promover a sustentabilidade ambiental e social no desenho do programa; (b) evitar, minimizar ou mitigar impactos adversos; e (c) promover uma tomada de decisão informada sobre os efeitos ambientais e sociais do programa.

Princípio Orientador 2: Os procedimentos e processos de gestão ambiental e social são desenhados para evitar, minimizar e mitigar os impactos adversos sobre os habitats naturais e os recursos culturais físicos resultantes do programa.

Princípio Orientador 3: Os procedimentos e processos de gestão ambiental e social são desenhados para proteger a segurança e a saúde da comunidade e dos trabalhadores contra os riscos potenciais associados a (a) construção e/ou operações de instalações ou outras práticas operacionais desenvolvidas ou promovidas no âmbito do programa; (b) exposição a produtos químicos tóxicos, resíduos perigosos e outros materiais perigosos; e (c) reconstrução ou reabilitação de infraestruturas localizadas em áreas propensas a riscos naturais.

Princípio Orientador 4: A aquisição de terras e a perda de acesso a recursos naturais são geridos de forma a evitar ou minimizar deslocamentos, e as pessoas afetadas são auxiliadas a melhorar ou, pelo menos, restaurar seus meios de subsistência e padrões de vida.

Princípio Orientador 5: É dada a devida consideração à adequação cultural e ao acesso equitativo aos benefícios do programa, dando especial atenção aos direitos e interesses dos Povos Indígenas e às necessidades ou preocupações dos grupos vulneráveis. Além disso, a equipe de avaliação inclui considerações relacionadas à equidade de gênero e discriminação racial.

Princípio Orientador 6: Evite exacerbar conflitos sociais, especialmente em Estados frágeis, áreas pós-conflito ou áreas sujeitas a disputas territoriais. A equipe de avaliação prestou especial atenção aos aspectos relacionados à equidade distributiva, sensibilidades culturais e participação cidadã.

83. **Para cada princípio orientador, a ASGS considera um conjunto chave de elementos de planejamento para avaliar a adequação do programa proposto para financiamento do Banco utilizando o instrumento PporR.** A avaliação dos principais elementos de planejamento leva em consideração quão efetivamente o sistema de gestão ambiental e social do cliente inclui: (i) boas práticas de identificação inicial e gerenciamento ambiental e social, (ii) medidas apropriadas para identificação precoce e triagem de impactos potenciais em áreas importantes de biodiversidade e recursos culturais; (iii) medidas adequadas para garantir a segurança da comunidade, do indivíduo e do trabalhador durante as obras de infraestrutura; (iv) medidas adequadas para evitar ou minimizar a exposição a materiais perigosos e promover o uso de práticas integradas de manejo de pragas para gerenciar ou reduzir pragas ou vetores de doenças; (v) minimização e mitigação de impactos adversos relacionados à aquisição de terras e deslocamentos físico e econômico involuntários; (vi) promoção do acesso equitativo aos benefícios do programa pelos povos indígenas e outros grupos sociais vulneráveis; e (vii) boas práticas para promover o envolvimento dos cidadãos, a consulta das partes interessadas e a responsabilidade social, bem como evitar a exacerbação de conflitos sociais.

84. A ASGS avalia cada princípio central e seus principais elementos de planejamento em relação a três dimensões principais. Essas dimensões são:

- O contexto ambiental e social em que o Programa será implementado, considerando o quadro jurídico e político, a capacidade das agências de implementação para garantir o seu cumprimento e os desafios efetivamente enfrentados para atingir os objetivos estabelecidos pela legislação, políticas e programas.
- A complexidade e capacidade institucional do Programa, considerando sua estratégia geral para lidar com esses efeitos e riscos ambientais e sociais, incluindo a adequação da organização e capacidade institucional, o desempenho passado das agências de implementação para garantir que as regras e os procedimentos sejam seguidos e a eficácia da coordenação entre agências.
- Os efeitos sociais e ambientais associados ou prováveis, considerando também questões ambientais e sociais, tendências ou outros fatores que podem fazer com que o programa, o país ou o Banco sejam expostos a riscos importantes de reputação ou políticos.

85. A ASSA conclui com um resumo das principais medidas necessárias para serem tomadas durante a implementação do programa. Essas medidas abordam (i) os potenciais impactos ambientais e sociais que podem ser efetivamente esperados do Programa e (ii) as principais lacunas entre os sistemas de contrapartida e os princípios fundamentais do PporR e os principais elementos de planejamento. Elas visam melhorar a eficácia geral da implementação do programa.

Capítulo 1: Contexto do Setor Educacional no Brasil

86. **O Brasil possui um conjunto amplo e socialmente inclusivo de instrumentos políticos e legais que regulamentam o setor educacional.** As reformas educacionais implantadas em meados da década de 1990 instituíram a base para a redução gradual da grande desigualdade de acesso à educação no Brasil. A legislação descentralizava e reorganizava o sistema escolar e outorgava aos municípios a responsabilidade primordial pelo ensino fundamental (de 5 a 14 anos de idade) bem como exclusiva pela educação pré-escolar. Os governos estaduais passavam a dar prioridade ao ensino médio. O papel do governo federal restringia-se, principalmente, ao ensino superior e à regulamentação e à avaliação do ensino. Em meados dos anos 1990, após a estabilização da economia, o governo aumentou o gasto federal com o ensino fundamental, mediante a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e redistribuiu os recursos de forma mais equitativa, vinculando parte do financiamento ao número de matrículas escolares. Em 2006, o governo expandiu o Fundef, que passou a cobrir também o ensino infantil e a aprendizagem após a escola, além de aumentar o financiamento global da educação.⁴
87. **Em decorrência dessas reformas, o Brasil logrou um avanço considerável e melhorou o acesso de todos os grupos socioeconômicos à educação.** Entre 1995 e 2010, a escolaridade média dos brasileiros com 25 anos ou mais de idade, cresceu de 4,6 para 7,2 anos. Já entre 2004 e 2014, a escolaridade média da população na faixa etária de 18 a 29 anos cresceu de 8,3 para 9,9 anos. A cobertura global do ensino médio cresceu de modo notável e o número de alunos matriculados mais do que dobrou entre 1992 e 2010 (saltando de 4 para 8,3 milhões). A escolaridade dos alunos provenientes de famílias de baixa renda foi a que mais aumentou. As taxas de conclusão têm crescido de modo constante na última década e meia e, em consequência, o nível educacional médio da força de trabalho subiu mais de 50%.
88. **A qualidade da educação também melhorou ao longo da última década e melhores resultados educacionais ocorreram também entre os alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos.** Entre 2003 e 2012, os resultados dos testes de matemática dos alunos brasileiros no Pisa⁵ aumentaram 35 pontos; as notas em leitura melhoraram, em média, 1,2 pontos por ano; e desde 2006, os resultados em ciências cresceram, em média, 2,3 pontos por ano. Muitos dos alunos atualmente incluídos no sistema educacional são provenientes de famílias socioeconomicamente

⁴ O programa passou a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Banco Mundial (2016): **Brasil – Diagnóstico Sistemático do País: Retomando o Caminho para a Inclusão, o Crescimento e a Sustentabilidade**, ps. 169-178, disponível em <https://hubs.worldbank.org/docs/ImageBank/Pages/DocProfile.aspx?nodeid=26518065>.

⁵ O Programme for International Student Assessment (Pisa) – *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

desfavorecidas e, no campo da matemática, sua pontuação aumentou 27 pontos entre 2003 e 2012, uma elevação superior àquela atingida por alunos provenientes de famílias mais favorecidas.

89. **Apesar desses notáveis avanços, ainda existem acentuadas desigualdades educacionais no Brasil e as altas taxas de evasão escolar constituem um desafio a ser vencido na qualidade e na eficiência do sistema educacional brasileiro.** Diversas brechas e a disparidade dos resultados educacionais persistem entre pobres e não-pobres, brancos e negros, homens e mulheres, entre as regiões do país e as unidades da federação. O Brasil continua a apresentar um dos mais elevados índices de repetência no mundo. Em média, são necessários 15 em vez de 12 anos de ensino para produzir um aluno formado no ensino médio. **Os altos índices de evasão e repetência constituem a principal razão dos altos custos por formando nos ensinos médio e superior no Brasil.** Muitos estudantes com idades entre 7 e 14 anos abandonam a escola durante o ano escolar por considerar o currículo pouco estimulante, por desejar ou precisar trabalhar, por considerar o ensino de pouca relevância para sua posterior inserção no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. No Brasil, a repetência entre os homens é especialmente elevada e superior à média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desta forma, os índices de evasão escolar no ensino médio são mais altos entre os meninos, que frequentemente precisam atuar como provedores nos segmentos mais carentes da população.⁶ Dentre as meninas, a gravidez na adolescência, especialmente entre os grupos mais pobres, também está bem acima da média da OCDE, com grande risco de transmissão intergeracional de paternidade precoce, baixa escolaridade e pobreza.⁷

Educação e Diferenças Regionais

90. **No país, os níveis de escolaridade continuam a variar grandemente entre regiões e unidades da federação.** Nas regiões mais ricas do Sul e Sudeste, encontram-se os maiores níveis de escolaridade, correspondendo a 10,3 e 10,5 anos de escolaridade, respectivamente. Já nas regiões mais desfavorecidas do Norte e do Nordeste, essas médias alcançam 9,3 e 9,1 anos respectivamente. Recentemente, essa disparidade entre regiões mais e menos favorecidas reduziu-se. Assim, a lacuna entre a média regional nordestina e a média nacional caiu 48,4 pontos percentuais e a vantagem da região Sudeste em relação ao país diminuiu 44,1 por cento.
91. **As lacunas de aprendizado e acesso persistem entre as regiões, apesar da implantação de políticas federais progressivas voltadas para a equalização dos recursos entre elas.** A Figura 1.1 apresenta os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos estados brasileiros em 2013, demonstrando que, com exceção de Pernambuco, na Região Nordeste, apenas os estados mais ricos, como São Paulo e Rio de Janeiro, estão no grupo mais alto da distribuição. Muito ainda é necessário para reduzir a considerável heterogeneidade dos dispêndios por aluno em todos os estados.

⁶ OECD. **The ABC of Gender Equality in Education. PISA.** Paris: OECD Publishing, 2015.

⁷ CARDOSO, A. and VERNER, D. School drop-out and push-out factors in Brazil: the role of early parenthood, child labor, and poverty. **IZA Discussion Papers**, n. 2515, 2006 (http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=955862); WORLD BANK. **Teenage pregnancy and opportunities in Latin America and the Caribbean**: on teenage fertility decisions, poverty and economic achievement. World Bank Group, 2012 (<https://www.openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16978>).

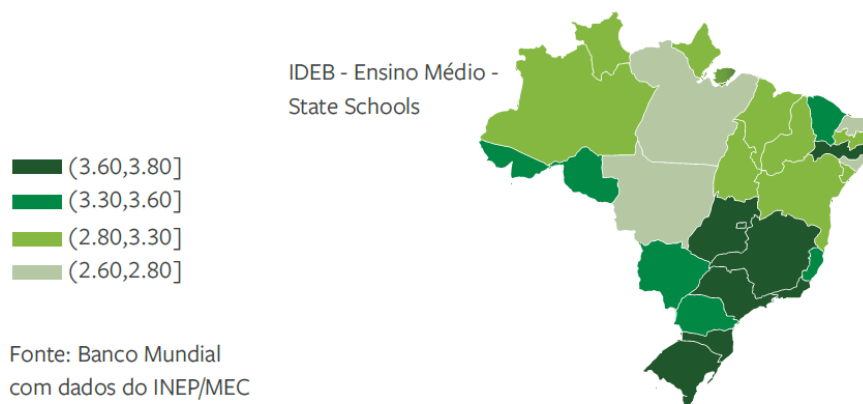


Figura 1.1 - Qualidade da Educação Medida pelo IDEB Brasileiro, Últimos Anos do Ensino Médio, 2013⁸

Educação e Renda

92. Desigualdades de renda influenciam significativamente diferenças em resultados educacionais.

As diferenças entre os resultados educacionais entre diferentes grupos de renda se reduziram recentemente. Todavia, permanecem muito grandes em diversos indicadores. A diferença entre os níveis de alfabetização entre o primeiro e o último quartil de distribuição de renda é de dez pontos percentuais.⁹ A diferença em nível de escolaridade (média de anos de escolarização) entre esses quartis caiu de 5,5 para 3,8 anos entre 2004 e 2014, porque a escolaridade média das pessoas no primeiro quartil saltou de 5,6 para 8,0 anos, enquanto se elevava de 11,1 para 11,8 entre a população do quartil mais favorecido.¹⁰ Quando se considera a variável gênero, observa-se que no período de 2004 a 2014, houve uma redução do hiato educacional reverso entre a população mais pobre (-19,7%), mas que esse se ampliou entre a população mais rica (5,2%). Durante esse período, os níveis de escolaridade cresceram mais entre as mulheres jovens do quartil mais pobre (de 5,9 para 8,4 anos de escolarização). Também a taxa de matrícula bruta no ensino médio continua a apresentar grandes desigualdades quando se comparam os diferentes grupos de renda. Em 2015, 62,7% da população entre 15 e 17 anos estava matriculada no ensino médio; porém essa taxa alcançava 52,5 e 86,6% entre a população nessa faixa etária dos quartis mais pobre e mais rico, respectivamente.¹¹

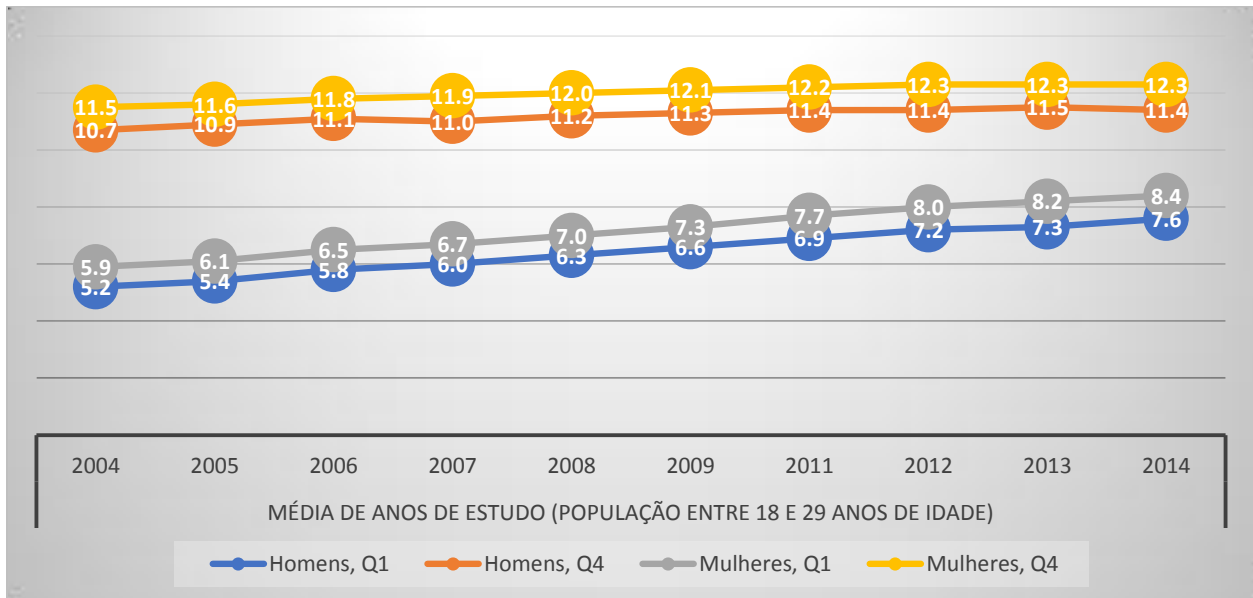
⁸ Banco Mundial (2016, p. 174).

⁹ Todos pela Educação: *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017* (São Paulo: Moderna) baseado em dados do IBGE/Pnad 2015.

¹⁰ Os dados aqui utilizados estão disponíveis no *Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016* (http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732).

¹¹ Todos pela Educação: *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017* (São Paulo: Moderna) baseado em dados do IBGE/Pnad 2015.

Gráfico 1.1 – Escolaridade por Quartis da Distribuição de Renda e Gênero – Brasil – 2004 a 2014

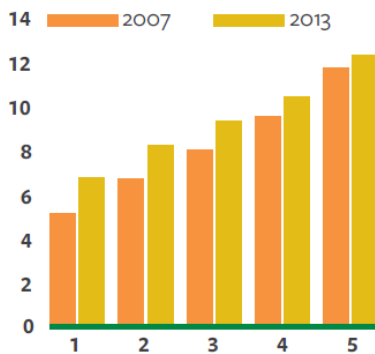


Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016
(http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732)

93. Houve ganhos recentes em anos de escolaridade e no acesso ao ensino médio, mas as desigualdades entre os grupos mais e menos favorecidos permanecem significativas. Os ganhos em acesso ao ensino médio foram maiores entre os grupos menos favorecidos. As Figuras 1.2(A) e 1.2(B) mostram a evolução da média de anos de escolaridade e taxa líquida de matrícula do ensino médio por quintil de renda para o período entre 2007 e 2013.

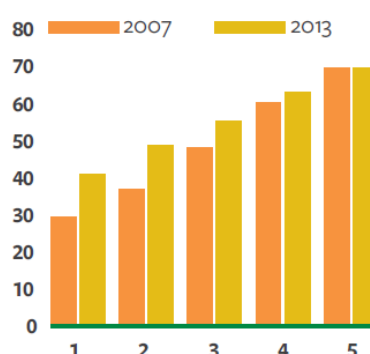
Figura 1.2 – Ganhos Educacionais por Quintis de Distribuição de Renda (2007-2013)¹²

(A) Média de Anos de Escolaridade por Quintil de Renda – Brasil – 2007-2013



Fonte: Banco Mundial com dados da PNAD/IBGE

(B) Taxa de Matrícula Líquida por Quintil de Renda – Últimos Anos do Ensino Médio – Brasil – 2007-2013

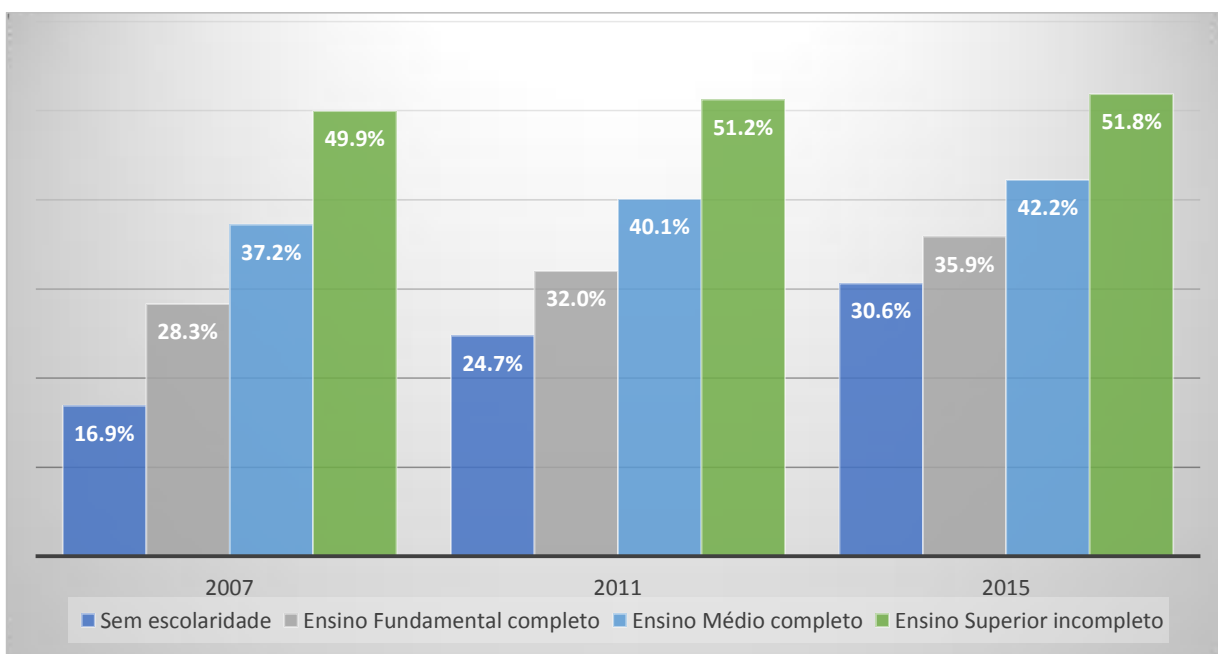


Fonte: Banco Mundial com dados da PNAD/IBGE

¹² Banco Mundial (2016), p. 172.

94. **No Brasil, a renda dos empregos continua a ser, em grande medida, função das realizações da educação escolar.** Entre os jovens (pessoas com idade entre 18 e 29 anos) com diferentes níveis de escolaridade, a diferença da renda oriunda do trabalho declinou nos últimos anos, mas permanece significativa. Entre 2007 e 2015, a renda média de empregos cresceu 77% junto à população sem escolarização, 33% entre os que completaram o ensino fundamental e 11% entre os que completaram o ensino médio e declinou 3% entre os que completaram o ensino superior. No entanto, conforme ilustrado no Gráfico 2.2, a renda média dos empregos de todos os jovens que não possuem ensino superior completo permanece apenas uma fração do ganho por aqueles que completaram esse nível de educação. Entre os adultos (18 anos ou mais), a maioria esmagadora dos que pertencem ao quintil inferior de renda não completou o ensino fundamental (62,5%), em comparação com a média nacional de 40,4%. Apenas 14,2% completaram o ensino secundário, enquanto a média nacional é de 26,1%. E apenas 1,0% completou o ensino superior, em comparação com uma média nacional de 10,1%.

Gráfico 1.2 – Diferença salarial com base no nível de escolaridade, tomando-se como referência jovens com ensino superior completo – Brasil – 2007, 2011 e 2015



Fonte: Todos pela Educação: *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017* (São Paulo: Moderna) baseado em dados do IBGE/Pnad 2015

95. **Essas desvantagens educacionais são difíceis de reverter e representam um grande risco de reprodução de pobreza e desigualdade entre gerações.** Ademais, apenas 20% dos pobres tem emprego formal, parcela que em 2011 era de 50,6% no restante da população. Quando conseguem empregos formais, os pobres tendem a participar mais em setores que exigem menor qualificação, em firmas menores e em trabalhos de jornada mais curta que pagam menos. A retenção de empregos formais e a reentrada no mercado também são difíceis para os pobres e menos da metade deles fica em um emprego formal por mais de vinte meses. Além disso, após

perder um emprego formal, eles demoram mais para conseguir outro: apenas 25% reentram no mercado formal nos dois anos posteriores a demissão.¹³

Quadro 1.1: O Desafio da Geração Nem-Nem

A evasão escolar está significativamente associada à grande parcela de jovens brasileiros que nem trabalham, nem estudam: os “nem-nem”.¹⁴ No Brasil, a geração “nem-nem” se manteve razoavelmente estável em termos proporcionais nas últimas décadas, mas cresceu significativamente em números absolutos. Há evidências de que estar nessa situação é um fenômeno eminentemente urbano, uma condição transitória e de curta duração, pois “no prazo de um ano, o percentual de saída da situação “nem-nem” é maior do que o estoque daqueles que permanecem na mesma situação”. Cerca de um terço dos “nem-nem” deixa essa condição no prazo de um ano. Há indícios de grande rotatividade dessa situação em relação ao mercado de trabalho, sendo que “o principal fluxo de saída se faz com a entrada no mercado de trabalho, sem os estudos”.

As causas dessa situação variam de acordo com o momento de abandono da formação escolar e com o gênero. Todavia e como ocorre em outros países da América Latina, o caminho mais comum para se tornar um nem-nem, particularmente entre os homens, é o abandono antecipado da vida escolar e o ingresso no mercado informal de trabalho com um subsequente desemprego. Como esses jovens não adquiriram as qualificações necessárias para ingressarem no mercado formal de trabalho, em geral eles se acomodam a empregos temporários e instáveis no setor informal. Quando perdem esse emprego, nunca retornam à escola, em virtude de apresentarem um atraso escolar de no mínimo dois anos. As jovens “nem-nem” tendem a abandonar a formação escolar mais tarde do que os jovens “nem-nem”. Em consequência, a taxa de conclusão do ensino médio entre jovens “nem-nem” é baixa: apenas 64,8% entre as jovens e 53,2% entre os jovens com 19 anos de idade.

A probabilidade de ser um jovem “nem-nem” e permanecer nessa condição por períodos mais longos aumenta e é função das seguintes características individuais e domiciliares:

- (ii) **Escolaridade.** A baixa escolaridade é a característica que mais influencia a probabilidade de um jovem estar na condição “nem-nem”. Embora recentemente tenha se observado um aumento da taxa de inatividade entre os jovens com ensino médio, cerca de 1 em cada 3 jovens na condição “nem-nem” tem ensino fundamental incompleto. Em média, cada ano a mais de estudo diminui em 2 pontos percentuais as chances de jovens serem inativos. Essa influência dos anos de estudo na condição “nem-nem” é menor para os homens do que para as mulheres. Há evidências de que os homens que estudam pouco estão se afastando do mercado de trabalho, mas o crescimento recente da condição “nem-nem” entre jovens com ensino médio sugere que os mesmos estão enfrentando crescentes dificuldades em continuar estudando ou em encontrar trabalho.
- (iii) **Gênero.** Dois terços dos “nem-nem” são mulheres e quase metade dos jovens na condição “nem-nem” são mulheres com filhos que estão em casa.¹⁵ Essas jovens apresentam níveis de inatividade muito altos, o que pode estar relacionado à divisão de trabalho no interior dos domicílios. Tudo isto indica que a condição “nem-nem” contribui para a permanência de desigualdades de gênero.
- (iv) **Composição familiar.** Por um lado, ter crianças menores (zero a 5 anos) no domicílio aumenta a

¹³ Leichsenring, A., Silva, J. e Proenca, R (2015) **Formal employment insertion among the poor and vulnerable in Brazil between 2008 and 2011**. Washington D. C: Banco Mundial, 2015.

¹⁴ Siqueira, L., Lima, A., Silva, M., **Geração Nem-Nem e o Efeito das Aposentadorias e Pensões**; Menezes Filho, N., Cabanas, P.H., Komatsu, B. **A Condição “Nem-nem” entre os Jovens é Permanente?** Monteiro, J. **Quem são os jovens nem-nem?** Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. TEXTO DE DISCUSSÃO Nº34. Fundação Getúlio Vargas. Setembro de 2013; World Bank, **Youth out of school and out of work in Brazil**

¹⁵ “Como comparação, o percentual de mulheres com filho na população total de jovens é 18%, o que indica que a maternidade está fortemente ligada à condição nem-nem”. Monteiro (2013).

probabilidade de ser um jovem “nem-nem”, especialmente entre as mulheres, o que pode estar relacionado à gravidez precoce. Há evidências de que, entre as mulheres (e particularmente entre as mulheres pobres), ter um bebê em casa dobra a chance de uma mulher estar na condição nem-nem. Isso pode ser explicado tanto pela falta de creches públicas quanto pelo fato de que mulheres de domicílios pobres são em geral pouco educadas e por isso têm um custo de oportunidade menor de ficar em casa (Monteiro: 2013). Por outro lado, há evidências de que a presença da mãe no domicílio tem forte influência sobre a inatividade, mas que atua de forma contrária entre homens e mulheres. A presença da mãe está associada às mulheres trabalharem e estudarem mais e aos homens não trabalharem e não estudarem. Enfim, também há evidências de que quanto maior a relação de crianças e adultos no domicílio, menor a chance de jovens serem inativos. Isso provavelmente reflete o fato que quanto maior o número de dependentes, maior a necessidade de gerar renda no mercado de trabalho.

- (v) **Características domiciliares.** Encontrar-se nos estratos inferiores de distribuição de renda e Baixa escolaridade dos adultos com quem os jovens residem também aumenta a probabilidade de se encontrarem na condição “nem-nem”. Isto indica não só que os jovens “nem-nem” e suas famílias tendem a se encontrarem em condições de vulnerabilidade social, mas também que a condição “nem-nem” obstrui a mobilidade social e contribui para a transmissão de desigualdades e da pobreza entre gerações.

Educação e Gênero

96. **Em termos educacionais, o Brasil se caracteriza pela reversão do hiato de gênero.** Estudos recentes apontam que a variável gênero é um excelente previsor de resultados escolares. Analisando dados sobre estudantes da quinta série do ensino fundamental, Louzano conclui que taxas de repetição e abandono escolar são maiores entre meninos do que entre meninas e que essas diferenças se ampliaram entre 2001 e 2011.¹⁶ Embora as meninas de todos os grupos raciais tenham em geral melhores resultados escolares do que os meninos, gênero e raça são fatores que se reforçam mutuamente e as maiores disparidades em termos de resultados escolares são encontradas entre meninos e meninas negras, sendo eles os grupos que mais se distanciaram no referido período. Outros estudos de natureza mais qualitativa, explicam essa reversão das desigualdades de gênero em termos de educação como um reflexo de desafios que são especialmente confrontados pelos meninos durante o processo de escolarização, mais do que como a expressão de conquistas das mulheres na sociedade através da educação.¹⁷

Gráfico 1.3 - Média de anos de estudo Homens x Mulheres (população entre 18 e 29 anos de idade) – Brasil – 2004-2014

¹⁶ LOUZANO, P. (2013). *Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais*, in **Cadernos Cenpec**, v3, il.205, September 2013. Available from: https://www.researchgate.net/publication/304450107_Fracasso_escolar_evolucao_das_oportunidades_educacionais_de_estudantes_de_diferentes_grupos_raciais [accessed Sep 8, 2017].

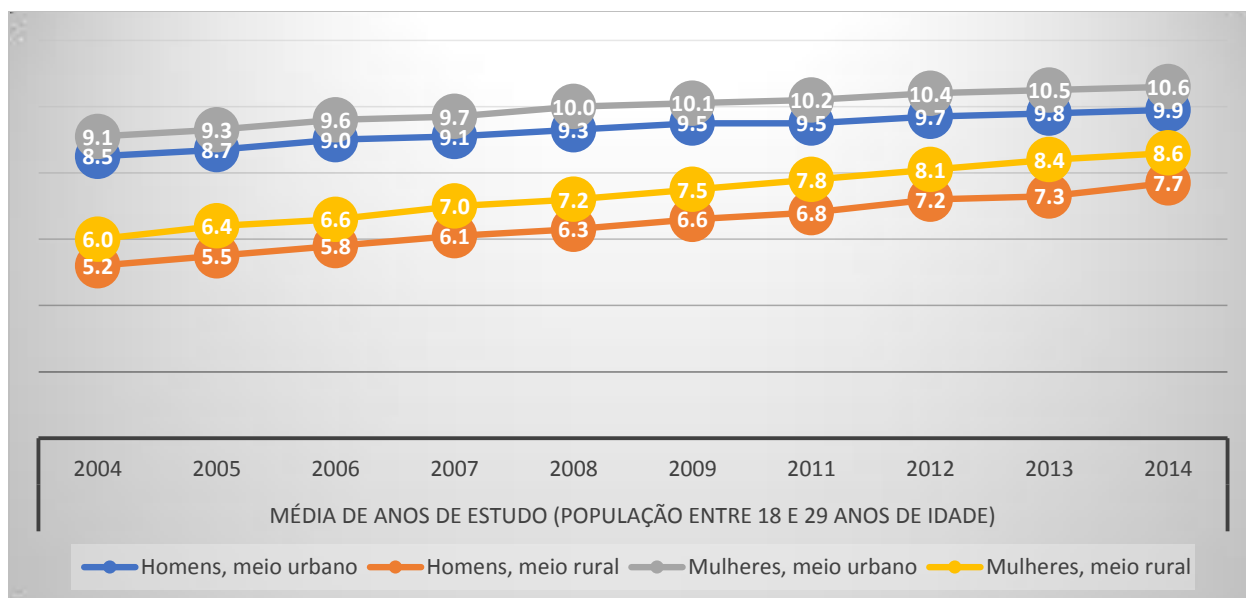
¹⁷ BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. *A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009; CARVALHO, M. *Quem são os meninos que fracassam na escola?* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004; HENRIQUES, R. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: Unesco, 2002; SOARES, J.F. and ALVES, M. T. G. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.147-165. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100011&lng=en&nrm=iso. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>.



Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016
http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732

97. **As taxas de conclusão do ensino médio entre mulheres e homens apresentam uma diferença de mais de 10 pontos percentuais.** Essas taxas correspondem a 63,4% entre as mulheres e 52,3% entre os homens com 19 anos de idade. Considerando a população com idade entre 18 e 29 anos, houve entre 2004 e 2014 uma redução da desigualdade de gênero em termos de anos de escolaridade. Em 2004, esse hiato equivalia 9,2% e caiu para 6,8% em 2014, à medida que os anos de escolaridade de homens e mulheres se elevavam significativamente, conforme apresentado pelo Gráfico 1.3.
98. **O hiato educacional entre homens e mulheres permanece maior entre a população rural do que entre a urbana.** Em geral, há uma grande distância em termos de anos de escolaridade entre as populações rurais e urbanas do país. Esse hiato reduziu-se entre 2004 e 2014, mas permanece elevado, alcançando 20,6 pontos percentuais, pois a escolaridade média corresponde a 8,1 anos entre a população rural e 10,2 anos entre a urbana. Os contrastes regionais permanecem relevantes quando se comparam as populações urbana e rural. Quando se considera a variável gênero, observa-se que o hiato de gênero diminuiu entre os jovens rurais, mas permaneceu estável entre os jovens urbanos no período considerado.

Gráfico 1.4 - Média de anos de estudo Homens x Mulheres, Urbano x Rural (população entre 18 e 29 anos de idade) – Brasil – 2004-2014



Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016
http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732

Educação e Discriminação Racial

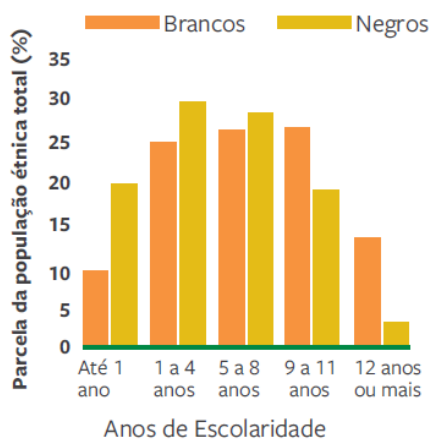
99. **Raça e etnia também são fatores relevantes para desigualdades em resultados educacionais no Brasil.** Entre a população que se auto-define como branca a taxa de alfabetização corresponde a 95,1% e alcança apenas 89,3% entre a população que não se define como tal.¹⁸ As Figuras 1.3(A) e 1.3(B) demonstram que, entre 2001 e 2012, o crescimento da proporção de negros com nove anos ou mais de escolaridade foi bem maior que a de brancos – aumentos de 84% e 39%, respectivamente – mas que a lacuna entre esses dois grupos da população continua significativa, especialmente entre aqueles que possuem 12 ou mais anos de escolaridade.

Figura 1.3 – Ganhos Educacionais por Grupos Raciais (2001-2012)¹⁹

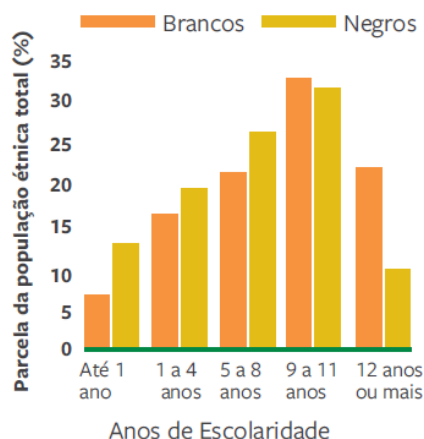
¹⁸ Todos pela Educação: Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017 (São Paulo: Moderna) based on data from IBGE/Pnad 2015.

¹⁹ Banco Mundial (2016), p. 172.

(A) População com Idades 15+ e Anos de Educação e Etnia, Brasil, 2001



(B) População Com Idades 15+ e Anos de Educação e Etnia, Brasil, 2012



Fonte: Situação social da população negra por estado, Ipea (2014)

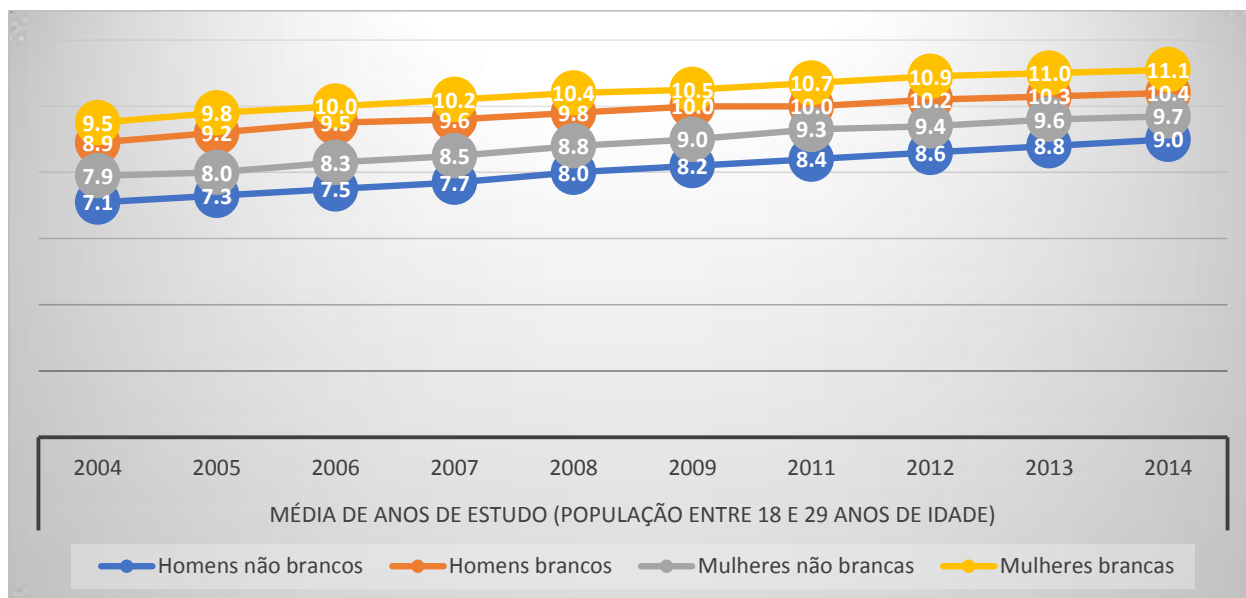
100. **Características associadas à noção de “raça” também estão fortemente associadas a resultados educacionais.** O acesso ao ensino médio mostra enormes discrepâncias entre a população “branca” e a “não-branca”. Em 2015, a taxa líquida de matrícula no ensino médio atingiu 71,0% entre os “brancos”, 57,8% entre os “pardos” e 56,8% entre os negros.²⁰ A taxa de alfabetização atinge 95,1% entre a população “branca” e cai para 89,3% entre os que não se identificam como tal.²¹ A diferença em níveis de escolaridade entre a população “branca” e a “não-branca” aumentou de 19,4% em 2004 para 25,2% em 2014. Utilizando dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),²² dos anos de 2001 e 2011, Louzano (2013) demonstra que – mesmo controlando para fatores como gênero, escolaridade dos pais e área geográfica – os estudantes “negros” têm probabilidade maior de fracasso na escola do que os “pardos” e “brancos”, pois, embora as desigualdades no acesso às escolas tenham declinado fortemente, as desigualdades em oportunidades educacionais permanecem. A taxa de distorção série-idade correspondia a 7% entre os estudantes “brancos” e dobrava entre os “negros”. Taxas de fracasso escolar entre estudantes da quinta série do ensino básico alcançavam 27% entre os estudantes “brancos”, 34% entre os “pardos” e 43% entre os “negros”. Todos esses indicadores revelam que processos sociais de exclusão e discriminação ocorrem após a entrada no sistema educacional e o estudo sugere que o sentimento de discriminação por colegas, professores e funcionários das escolas tem influência determinante no progresso escolar dos estudantes “pardos” e “negros”.

²⁰ Todos pela Educação: *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017* (São Paulo: Moderna) baseado em dados do IBGE/Pnad 2015.

²¹ Todos pela Educação: *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017* (São Paulo: Moderna) based on data from IBGE/Pnad 2015.

²² SAEB measures the proficiency in reading and mathematics of Brazilian students (5th and 9th graders of Elementary Education and 3rd graders of Secondary Education). Students provide information on their family background, school and studying habits and answer questions about the number of times they have lost a school year and if they have dropped out of school.

Gráfico 1.5 – Média de anos de estudo por raça e gênero (população entre 18 e 29 anos de idade)



Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016

(http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732)

Educação e Gestão Democrática

101. **Promover a gestão democrática das escolas públicas é elemento basilar do sistema educacional brasileiro, mas tem se revelado um objetivo difícil de se atingir.** Definida como princípio na Constituição Federal e ratificada por outros instrumentos legais infraconstitucionais, a promoção da gestão democrática das escolas públicas foi incorporada como meta pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024).²³ O PNE 2014-2024 utiliza quatro indicadores para monitorar os seus objetivos relacionados com essa dimensão. Esses indicadores e seus valores na linha de base permitem traçar um quadro dos desafios enfrentados na promoção da gestão democrática das escolas públicas brasileiras.
102. **Poucas escolas públicas escolhem seus diretores exclusivamente por critérios de mérito e desempenho e através de consulta à comunidade escolar.** O primeiro indicador acompanhado pelo PNE 2014-2024 se refere ao percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para a ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar. Em 2013, apenas 12,2% dos diretores haviam sido escolhidos desta forma. Este método foi usado mais frequentemente em escolas públicas estaduais (21,6%) do que

23 O PNE 2014-2024 compreende 20 metas e 254 estratégias para alcançá-las. A Meta 19 consiste em: “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. Ela abrange oito estratégias que serão consideradas na Seção 5 desse ASGS. Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

em escolas municipais (6,6%) e federais (3,9%). Também foi usado com maior frequência nas escolas urbanas (13,5%) do que rural (5,8%).²⁴

103. **A composição dos conselhos escolares não promove amplamente a participação de todas as principais partes interessadas.** O segundo indicador monitorado pelo PNE 2014-2024 refere-se ao percentual de escolas públicas que contavam com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na formulação dos projetos político-pedagógicos e na constituição dos conselhos escolares. Em 2013, 89,1% das escolas públicas²⁵ contavam com a participação dos profissionais da educação na preparação de seus projetos político-pedagógicos. Um décimo das escolas não tinha conselhos escolares e apenas 64,4% delas tinham conselhos escolares que se reuniam mais de três vezes por ano.²⁶ Apenas 63,4% dos conselhos escolares congregavam todos os principais interessados (professores, empregados, estudantes e pais). Embora essa composição mais ampla atinja 78,4% das escolas públicas estaduais, estava presente em apenas 54,6% das escolas municipais e 24,9% das escolas federais. A composição dos conselhos escolares era mais ampla nos contextos urbanos do que nos rurais (65,0 e 56,9%, respectivamente).²⁷

104. **Os gestores escolares ainda carecem em boa medida de autonomia administrativa e acesso a repasses financeiros dos entes federados, sendo frequentes as interferências externas na gestão escolar.** O terceiro indicador usado para monitorar o gerenciamento democrático das escolas públicas no PNE 2014-2024 refere-se ao percentual de escolas públicas que recebem recursos financeiros dos entes federados e, em 2013 (linha de base), 90,3% das escolas haviam recebido repasses do governo federal, enquanto apenas 47,6% haviam repasses dos governos estaduais e 50,0% dos governos municipais. O último indicador aborda as condições em que os diretores exercem seus cargos, visando aferir a autonomia administrativa da gestão escolar. Os resultados da linha de base indicam que, em 2013, 35,3% das escolas sofriam interferências externas em sua gestão, 88,3% delas eram apoiadas por instâncias superiores e 92,3% recebiam apoio da comunidade à sua gestão. As interferências externas afetaram a maioria das escolas federais. Essas eram também as escolas que receberam maior apoio de instâncias superiores. Todavia, as escolas estaduais e municipais tiveram mais apoio das comunidades locais às suas gestões.

Educação e Acessibilidade

105. **A acessibilidade aos estabelecimentos educacionais continua a ser um desafio para as pessoas portadoras de deficiências.** De acordo com os últimos dados oficiais (2016), 57,8% das escolas brasileiras são frequentadas por estudantes portadores de deficiência. Em 2008, essa parcela era

²⁴ Dados disponíveis no site do INEP para o ano de 2015 mostram que apenas 11% dos diretores de escolas foram selecionados de acordo com esses critérios de mérito, desempenho e consulta à comunidade escolar. (Todos pela Educação: Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017. São Paulo: Moderna.)

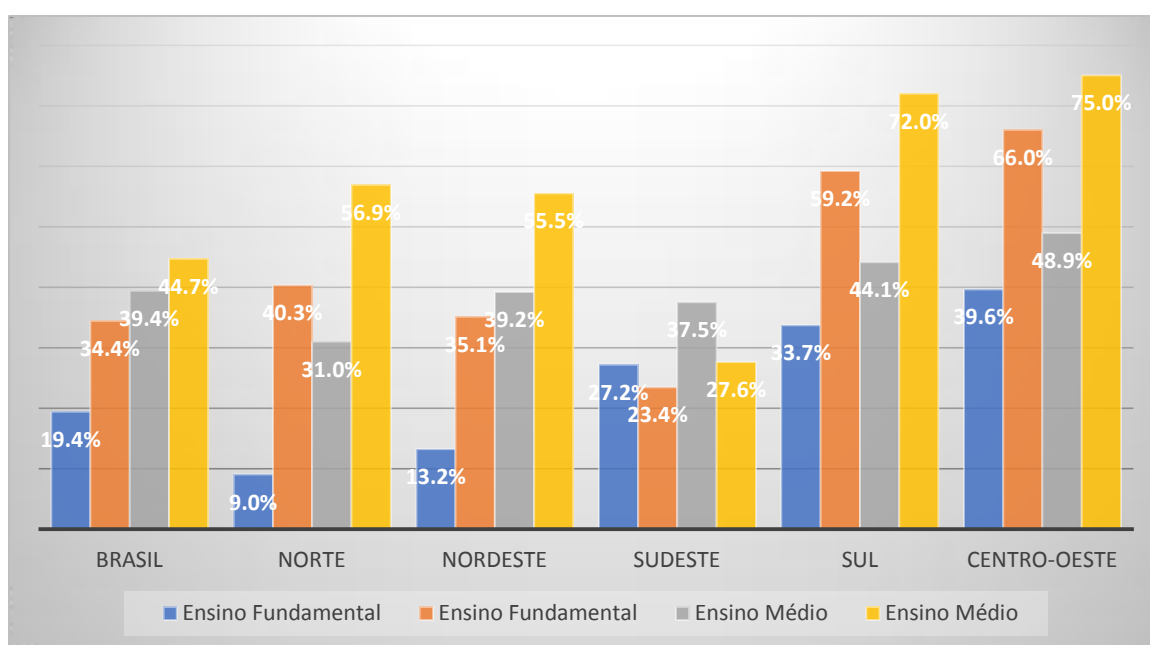
²⁵ Esse índice de participação é maior entre escolas estaduais (87,8%) do que escolas municipais (77,8%) e federais (75,3%). O índice também é maior entre escolas localizadas em áreas urbanas (83,7%) do que áreas rurais (70,9%).

²⁶ Conselhos escolares estavam ausentes em 38,4% das escolas federais, 13,3% em escolas municipais e 5,8% em escolas estaduais. Eles se encontram mais de três vezes ao ano em 78,5% das escolas estaduais, 56% das escolas municipais e 42,9% das escolas federais. Conselhos escolares estavam ausentes em 9,1% das escolas urbanas e em 17,7% das escolas rurais. A frequência das reuniões dos conselhos escolares era maior em escolas urbanas, pois 67,3% delas se reuniam três vezes ou mais no ano, enquanto apenas 49,9% das escolas rurais o faziam.

²⁷ Dados de 2015 disponibilizados pelo INEP mostram que apenas 64,3% dos conselhos escolares convocavam as principais partes interessadas (professores, servidores, estudantes e pais) e que 6,6% delas ainda não tinham conselhos escolares organizados. (Todos pela Educação: Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2017. São Paulo: Moderna.)

de apenas 31%.²⁸ Entre as unidades de ensino infantil, apenas 29% dispõe de sanitários adaptados às necessidades de estudantes portadores de deficiência. Esta taxa é de 33% entre as escolas que oferecem o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries), 48% entre as que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª. a 9ª. séries) e 58% das mais de 28 mil escolas que oferecem o ensino médio. Condições adequadas de dependências físicas, vias de acesso (ruas e calçadas) às unidades escolares para garantir o acesso de estudantes portadores de deficiências são encontradas em 26% das escolas que oferecem o primeiro ciclo do ensino fundamental, 39% das que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental e 47 das que oferecem o ensino médio.²⁹ Há grandes diferenças regionais em termos do atendimento desses quesitos relacionados à acessibilidade, como demonstrado nos dois gráficos subsequentes, baseados em dados de 2013.

Gráfico 1.6 – Porcentagem de escolas com estrutura adequada para estudantes portadores de necessidades especiais – Brasil e regiões – 2013

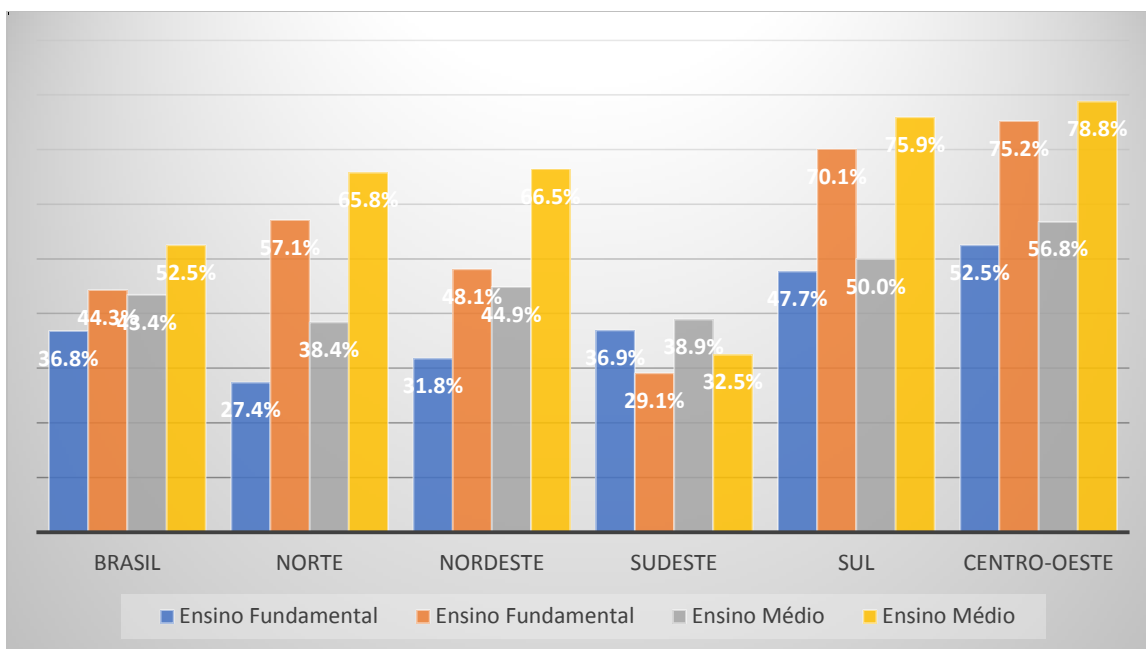


Fonte: INEP: Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico. Brasília, 2014.

Gráfico 1.7: Porcentagem dos estudantes matriculados em escolas com estrutura adequada para estudantes portadores de necessidades especiais – Brasil e regiões – 2013

²⁸ Aproximadamente 70% das escolas que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental e 90% das escolas que oferecem o ensino médio estão localizadas em áreas urbanas (INEP, *Notas Estatísticas – Censo Escolar 2016*, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf).

²⁹ Comparativamente, em 2013, apenas 19.4% dos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e 39.4% das escolas públicas de ensino médio, tinham dependências e vias de acesso adequadas para as pessoas portadoras de deficiência. Essas taxas se elevavam para 34,4 e 44,7%, respectivamente, entre as escolas particulares de ensino fundamental e médio (INEP: Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico. Brasília, 2014).



Fonte: INEP: Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico. Brasília, 2014.

Educação Escolar Indígena

106. **Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.** A coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo sua execução aos Estados e Municípios. No MEC há uma Coordenação de Educação Escolar Indígena e nas Secretarias de Educação de todos Estados com presença de povos indígenas há coordenadorias ou gerências responsáveis pela execução das políticas de educação escolar indígena. A educação escolar indígena é uma modalidade especial de educação regida por diretrizes curriculares nacionais específicas e organizada em torno de territórios etnoeducacionais (Decreto 6.861/2009). A organização em territórios que contemplam a territorialidade dos povos indígenas e suas relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados – independentemente da divisão político-administrativa do país – é uma demanda dos próprios povos indígenas do Brasil. Dos 40 territórios etnoeducacionais já identificados e propostos pelos povos indígenas, 25 estão implantados.
107. **A quantidade de escolas e matrículas da educação escolar indígena cresceu significativamente desde o início do século.** A rede escolar brasileira conta com 3,115 escolas indígenas de educação básica.³⁰ Um crescimento de 123,7% desde o primeiro censo específico da educação escolar

³⁰ A estas se somam 2.361 escolas em territórios quilombolas, 4.440 escolas do campo e 1.122 escolas localizadas em unidades de conservação de uso sustentável que atendem a populações tradicionais (INEP, *Notas Estatísticas – Censo Escolar 2016*, disponível http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf).

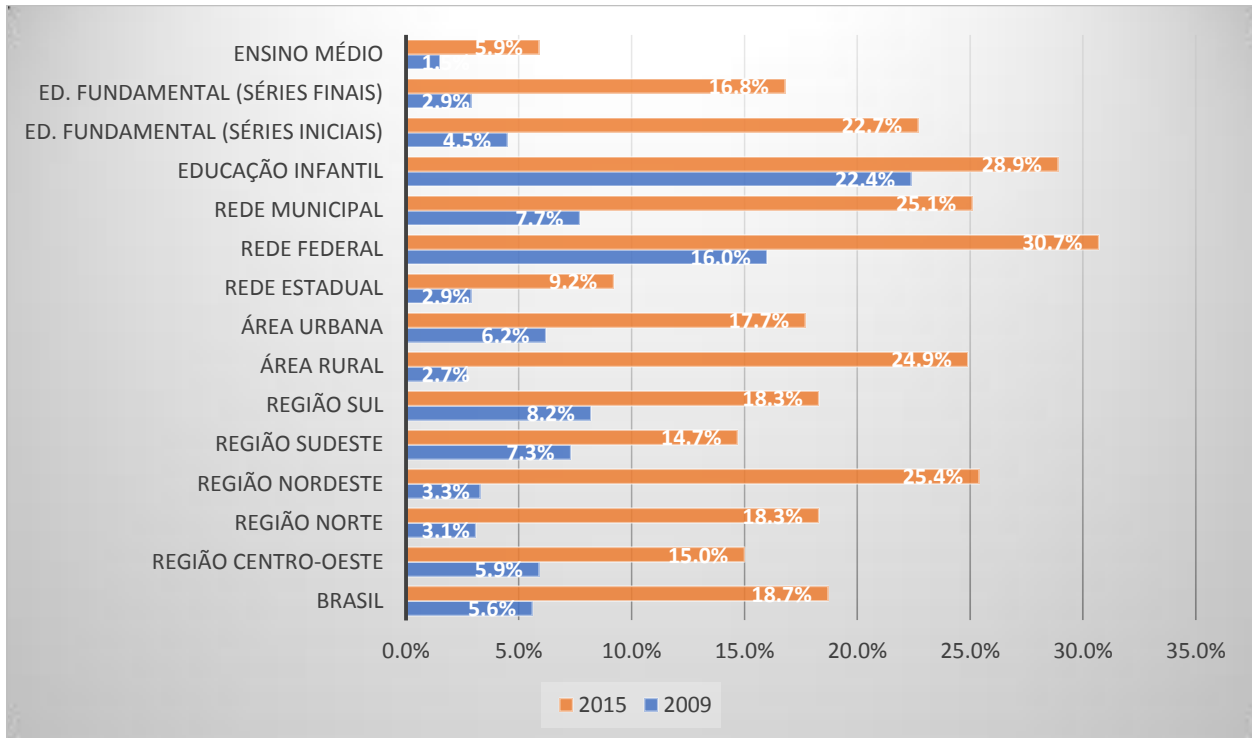
indígena, realizado em 1999, que identificou 1.392 escolas indígenas e de 10% desde 2010. Essas escolas se encontram em 25 unidades da federação. O aumento no número de escolas indígenas se explica em parte pela contabilização das escolas municipais e em parte pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes. As matrículas em escolas indígenas também cresceram. Em 2016, eram 233.711 alunos matriculados, representando um aumento de 20% em relação a 2010. Em 2010, 53,2% das escolas indígenas eram municipais e 46,3% estaduais.

108. **A distribuição dos estudantes indígenas pelos níveis e modalidades de ensino mostra que há um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo.** Há uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Em 2010, 77,7% dos estudantes indígenas estava matriculado no Ensino Fundamental, sendo que quase 75% deles nas séries iniciais. A Educação Infantil representava apenas 10,1% das matrículas, a Educação de Jovens e Adultos respondia por 7,9% delas e o Ensino Médio por apenas 5,1%.
109. **A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas.** Em 2010, apenas 80 escolas indígenas ofertavam essa etapa de ensino. O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de permanecerem em seus territórios e comunidades ao longo de sua vida escolar, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

Ensino em Tempo Integral no Brasil

110. **O Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como meta oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica.** No Brasil, a educação em tempo integral beneficia apenas uma pequena parcela dos estudantes. Em 2015, 18,7% das matrículas eram em tempo integral e 52,5% das escolas ofertavam pelo menos uma matrícula desse tipo. Como se observa através dos dados coligidos no Gráfico 1.8, as matrículas em tempo integral na educação básica mantiveram trajetória de expansão desde 2009 – ano de início da série histórica – até 2015. No início desse período, as matrículas em tempo integral totalizavam 2.279.959 (5,6% do total); em 2013, contabilizavam-se 5.061.649 matrículas (13,5% do total); e, em 2015, foram registradas 6.743.612 matrículas em tempo integral (18,7% do total de 35.974.216 matrículas – um crescimento de 5,2 p.p. em dois anos).

Gráfico 1.8 – Porcentagem de Matrículas em Tempo Integral por Etapa de Ensino, Rede Escolar, Localização Geográfica e Grandes Regiões – Brasil – 2009 - 2015



Fonte: Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016

- 111. A expansão das matrículas da educação básica em tempo integral apresentou grande variação entre as regiões e as etapas de ensino.** Regionalmente, foi maior na região Nordeste (crescimento de 299,1% ou 11,7 p.p.) e menor na região Sudeste. Houve crescimento das matrículas em todas as unidades da federação e a taxa média de matrículas em tempo integral das escolas de áreas rurais ultrapassou a das escolas de áreas urbanas. Embora tenha crescido significativamente em todas as etapas de ensino, as matrículas em tempo integral só alcançaram a meta proposta pelo PNE 2014-2024 no ensino infantil e permanece muito aquém no ensino médio. Vale salientar que, dados do Censo Escolar 2016,³¹ revelam queda das matrículas no ensino fundamental e crescimento das matrículas no ensino médio entre 2015 e 2016 (-46,7% e +8,6%, respectivamente).
- 112. Algumas avaliações, recentemente conduzidas, apontam que, no Brasil, os resultados de aprendizagem dos alunos no ensino em tempo integral são superiores aos dos alunos matriculados no ensino regular.** Um deles compara o desempenho de alunos matriculados no ensino regular com o de alunos que têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização. A comparação revela que as escolas

³¹ INEP, Censo Escolar 2016: Notas Estatísticas. Brasília: Fevereiro 2017, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192.

que adotaram esse modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superiores aos das escolas de ensino regular (média de 1,4 desvio padrão acima). Também apresentaram índices de fluxo muito melhores: evasão 90% menor (0,5% *vis-à-vis* 5%), reprovação 40% menor (6% *vis-à-vis* 11%) e distorção idade-série 60% menor (16% *vis-à-vis* 49%). O estudo revela que o modelo em tempo integral tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos, pois os alunos com piores condições iniciais atingiram os mesmos resultados que os demais. Os resultados são tangíveis, imediatos e sustentados ao longo dos anos.³²

³² Instituto Natura, Análise de Modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco, disponível em <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Estudo-Escola-em-Tempo-Integral.pdf>

Capítulo 2: Descrição do Programa

- 113. O Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Programa) compreende duas áreas de resultados complementares.** A primeira área de resultados aborda a implementação da reforma curricular do Novo Ensino Médio. A principal mudança consiste em passar de uma estrutura rígida a uma configuração mais flexível e adaptável, que inclui um currículo básico obrigatório comum para todos os estados e escolas (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e um elemento flexível com "itinerários formativos" distintos e adaptados às realidades locais. A partir de 13 disciplinas obrigatórias atuais, o novo currículo do ensino médio terá apenas três disciplinas obrigatórias, permitindo que os alunos escolham entre cinco itinerários formativos distintos. Na primeira metade do ensino médio (18 meses iniciais), todos os alunos terão aulas nas disciplinas definidas pela BNCC. A flexibilidade surge na segunda metade do ciclo, quando os estudantes poderão escolher um entre cinco itinerários formativos além das três disciplinas obrigatórias. Além disso, o tempo de ensino passará de 4 a 5 horas de aula por dia e expandirá gradualmente a oferta para as 7 horas de escolaridade em tempo integral. Espera-se que os novos programas flexíveis e um maior tempo de aprendizado resultem em maior atratividade e maior envolvimento dos alunos, aumentando assim a taxa de retenção e a qualidade da aprendizagem.
- 114. O Programa apoiará a implementação da reforma do currículo em quatro ângulos fundamentais.** Primeiro, o Programa contribuirá para a concepção e implementação dos itinerários formativos flexíveis dentro da base curricular. Em segundo lugar, o Programa contribuirá para uma mudança nas práticas pedagógicas em relação às competências, melhor uso do tempo e habilidades socioemocionais, que inclui a capacitação de professores. Além disso, o Programa apoiará a reorganização dos espaços escolares. Finalmente, o Programa apoiará melhorias na capacidade do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação para o planejamento, a implementação e o monitoramento do Novo Ensino Médio.
- 115. A segunda área de resultados refere-se à expansão do número de escolas de ensino médio em tempo integral.** O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) é baseado em uma carga horária escolar semanal que será 80% acima do tempo oferecido pelas escolas de ensino médio regulares. O objetivo é que pelo menos 25% de todos os alunos matriculados no ensino médio no Brasil frequentem escolas de tempo integral até 2024. Atualmente, existem aproximadamente 1.500 escolas de tempo integral no país, matriculando menos de 6% dos alunos. Os alunos dessas escolas têm melhor desempenho no teste padronizado nacional (Prova Brasil/SAEB) e apresentam menores taxas de abandono, repetição e distorção de idade do que as escolas regulares. Nessas escolas, o desempenho da aprendizagem e as realizações escolares são niveladas entre os alunos independentemente de sua origem socioeconômica.
- 116. O Programa apoiará a adição de 1.088 escolas ao PFEMTI.** Essas escolas estão sendo selecionadas em duas rodadas de adesão conforme estabelecido no Decreto 1.145/2016. Na primeira rodada, foram selecionadas 530 escolas. Quatorze escolas abandonaram o PFEMTI até o final do primeiro ano porque não conseguiram atender aos seus requisitos. Em geral, as 516

escolas selecionadas na primeira rodada do programa têm um número maior de alunos, mais salas e turmas maiores do que a média das escolas secundárias no país. As 516 escolas que já participam do PFEMTI matriculam cerca de 263 mil alunos. Essas escolas estão espalhadas pelas 27 unidades da federação e em 347 municípios. Espera-se que 572 novas escolas entrem no PFEMTI em resposta à segunda rodada de inscrição, matriculando mais 257 mil alunos até 2020. **O Programa envolve diferentes agências governamentais de diferentes níveis de governo.** Essas agências possuem diferentes responsabilidades e desempenham diferentes papéis na implementação da BNCC, bem como do PFEMTI.

117. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC está sendo preparada e será implementada de forma colaborativa entre os governos federal, estadual e municipal. Por mandato constitucional e infraconstitucional, o Ministério da Educação (MEC) desempenha papéis fundamentais na definição e implementação da BNCC. Durante o estágio de definição, o MEC é responsável pela coordenação da elaboração da BNCC em cooperação com os municípios, estados e o Distrito Federal e por enviar a proposta acordada dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes em Educação Básica ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE tem se encarregado de conduzir ampla consulta aos especialistas em educação e à sociedade civil como um todo. Os sistemas e redes de educação estaduais e municipais mantêm a prerrogativa da implementação da BNCC – incluindo a definição de currículos subnacionais. O MEC manterá um papel de coordenação durante a implementação do BNCC, visando reduzir as desigualdades entre a capacidade dos sistemas de educação subnacionais. Para isso, o MEC reterá as responsabilidades de (i) revisar o processo de formação de docentes para adequá-los à BNCC, (ii) fortalecer a capacidade técnica e pedagógica dos sistemas de educação subnacionais, (iii) prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de educação subnacionais e (iv) promover a inovação e a pesquisa e divulgar boas práticas.³³

118. O MEC é responsável pela orientação geral do PFEMTI. A Portaria 727/2017 do MEC define os critérios de elegibilidade das escolas, os requisitos para a participação e permanência das escolas no PFEMTI. Existem cinco critérios de elegibilidade: (i) número mínimo de matrículas; (ii) alta vulnerabilidade socioeconômica (medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano ou Inse); (iii) disponibilidade de pelo menos quatro dos seis itens principais de infraestrutura necessários para o ensino médio em tempo integral; (iv) mais de 50% dos estudantes terem aula por menos de 2.100 minutos por semana; e (v) não estarem já participando do PFEMTI. As exceções ao cumprimento desses critérios são aceitáveis sob aprovação do MEC, mas pelo menos 75% das escolas precisam cumprir todos os critérios. O MEC fornecerá a cada Secretaria de Estado de Educação (SEE) uma lista de escolas elegíveis para o PFEMTI. Apoiado por um Comitê de Acompanhamento Estratégico especialmente constituído para o PFEMTI, o MEC também será responsável por monitorar o desempenho das escolas e das SEEs.

119. As Secretarias de Estado de Educação (SEEs) também desempenham um papel fundamental na direção das escolas para a implementação do PFEMTI. As SEEs são responsáveis pela aplicação adequada dos critérios de elegibilidade, a indicação das escolas e o cumprimento das exigências

³³ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: A Educação é a Base. Acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>.

do PFEMTI. A partir da lista de escolas elegíveis do MEC, cada SEE deverá enviar um Plano de Implementação que inclua: (i) a lista de escolas participantes com informações gerais sobre elas; (ii) um plano de trabalho de três anos para a implementação do ensino médio de tempo integral, que deve incluir (a) as atas do projeto de lei que determina a implementação do ensino médio em tempo integral, (b) evidências da seleção de escolas que seguem exclusivamente a regra da matrícula pelo critério de residência em suas vizinhanças, (c) um diagnóstico dos resultados de aprendizagem nas escolas selecionadas, (e) um plano para promover a participação das comunidades escolares nas escolas, (f) uma proposta do sistema de gestão da escola, e (g) uma proposta de currículo e plano para a dedicação total do trabalho dos professores nas escolas selecionadas; e (iii) o currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

120. A gestão financeira do PFEMTI é responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é uma autarquia federal criada pela Lei 5.537/1968 que é responsável pela execução das políticas educacionais da MEC.³⁴ O FNDE está encarregado de estabelecer os procedimentos de financiamento, fazendo a transferência anual de fundos para as SEEs e sua contabilidade. O Conselho Deliberativo do FNDE deverá aprovar uma Resolução que estabeleça os procedimentos para a transferência de fundos e contabilidade (Portaria MEC 727/2017, Art. 28 e 29).

³⁴ (<http://www.fnde.gov.br/>).

Capítulo 3: Impactos Socioambientais do Programa

121. **Os benefícios e riscos socioambientais do Programa foram analisados em relação a suas duas áreas de resultados e seus respectivos indicadores de desembolso.** Em geral, o Programa tem o potencial de gerar benefícios sociais substanciais na medida em que busca reverter as elevadas taxas de abandono escolar no ensino médio, melhorar a qualidade do ensino e os ganhos em aprendizagem e priorizar comunidades com maiores níveis de vulnerabilidade socioeconômica. Os principais riscos socioambientais associados ao Programa advêm da heterogeneidade da capacidade institucional das entidades implementadoras para cumprir com os princípios orientadores da política do Banco.
122. **Sob o ponto de vista ambiental, o Programa tem potencial de gerar benefícios significativos, consideradas (i) as mudanças curriculares e (ii) a melhoria das condições físicas e estruturais das escolas.** No primeiro caso, esses benefícios serão resultado, principalmente, da melhoria na qualidade do ensino, concorrendo para a formação de adultos mais conscientes dos temas ambientais contemporâneos, o que é potencializado pela educação ambiental como conteúdo transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (processo garantido pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999). As melhorias nas condições físicas e estruturais das escolas do ensino médio também respondem às carências de laboratórios, equipamentos e infraestrutura que podem garantir mais efetividade no ensino das disciplinas com foco ambiental.
123. **Os riscos ambientais mais importantes associados ao programa relacionam-se ao contexto diversificado do país e às diferentes realidades e capacidades das SEEs e agências de implementação para garantir o cumprimento da legislação e das normas aplicáveis às obras de infraestrutura e implantação de equipamentos, previstas para as escolas.** Do ponto de vista da implementação de um novo currículo, a reforma do ensino médio poderá ter consequências ambientais negativas de longo prazo, se os temas relacionados ao meio ambiente não forem parte da realidade cotidiana ou se não forem considerados relevantes no âmbito escolar, dependendo da ênfase que recebam. Dessa forma, aspectos atuais de meio ambiente não serão parte dos conteúdos que poderão transformar as escolhas e o comportamento dos futuros adultos.
124. A tabela apresentada a seguir sumariza os principais benefícios e riscos socioambientais associados a cada uma das áreas de resultados do Programa.

Área de Resultado 1: Apoio à Implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular ³⁵	
Benefícios	<p>Ambientais: Questões contemporâneas relacionadas ao meio ambiente e às mudanças climáticas são incluídas como temas transversais a serem tratados em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, o que tem consequências gerais positivas de longo prazo, influenciando as escolhas e o comportamento das pessoas.</p> <p>Possibilidade de abordagem de tópicos de educação para riscos de desastres e resiliência/adaptação às mudanças climáticas, incluindo treinamento para prevenir riscos de desastre nas comunidades e nas próprias escolas.</p>
	<p>Sociais: Questões contemporâneas relacionadas ao respeito e valorização da diversidade são tratadas como temas transversais a serem abordados em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Opções abertas aos estudantes para seguirem diferentes itinerários formativos pode contribuir para reduzir as taxas de abandono.</p>
Riscos	<p>Ambientais: Negligenciáveis</p>
	<p>Sociais: Opção dos estudantes entre diferentes itinerários formativos pode ser restrita por (i) carências de infraestrutura (indisponibilidade de salas de aula para suprir a demanda gerada pelo aumento da carga horária escolar diária) e (ii) carências de recursos humanos dada a heterogeneidade entre as unidades da federação em termos da disponibilidade de docentes com formação adequada (principalmente para os itinerários formativos de ciências da natureza).</p> <p>Aumento das disparidades nos resultados de aprendizagem entre os alunos do ensino diurno (que terão a carga horária escolar ampliada) e a significativa parcela de jovens matriculados no Ensino Noturno (20% das matrículas).</p> <p>Oposição das entidades de classe de professores e demais profissionais da educação caso haja necessidade de relocação de docentes, bem como de entidades representativas de estudantes secundaristas.</p>

Área de Resultado 2: Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral³⁶

35 Os indicadores de desembolso relacionados com essa área de resultados que foram considerados pelo ASSA estão associados à: (i) publicação da *Portaria* sobre o *Novo Ensino Médio* (NEM), (ii) adesão das unidades da federação à portaria, (iii) desenvolvimento e disseminação de instrumentos analíticos de referência para a implementação do NEM, (iv) aprovação dos planos estaduais de implementação do NEM pelo Ministério da Educação (MEC), (v) desenvolvimento e disseminação pelo MEC dos materiais pedagógicos do NEM; (vi) aprovação dos novos currículos estaduais do Ensino Médio pelos Conselhos Estaduais de Educação, à formação profissional no novo currículo estadual para o Ensino Médio, (vii) consecução das metas anuais dos planos estaduais de implementação do NEM, (viii) apoio especial dos Estados e Distrito Federal a ações para implementação do NEM em escolas com baixo índice socioeconômico de acordo com o INSE, (ix) implantação de sistemas estaduais de monitoramento da efetividade do alcance dos objetivos do NEM e (x) adaptação dos métodos de avaliação da aprendizagem de modo a refletirem as novas competências criadas pelo NEM.

Benefícios	<p>Ambientais: Melhoria da segurança e acessibilidade nas escolas. Promoção de ambiente de aprendizado mais seguro, limpo e adequadamente equipado nas escolas. Eventual melhoria na qualidade ambiental dos edifícios (escolas) com melhoria das condições sanitárias e de ventilação, iluminação, segurança e acessibilidade.</p>
	<p>Sociais: Acesso de jovens de grupos ou comunidades socialmente vulneráveis ao ensino médio em tempo integral (EMTI) é ampliado, pois o Programa contribui para dobrar o número de estudantes no país cursando o EMTI. EMTI está associado à redução das taxas de abandono escolar.</p> <p>Intensificação da participação da comunidade escolar nas escolas de ensino médio. Potencial contribuição para redução das desigualdades de gênero e raça em educação.</p>
Riscos	<p>Ambientais: Riscos à saúde e segurança de trabalhadores, membros das comunidades escolares e das vizinhanças durante as obras de reforma e adaptação dos prédios escolares.</p> <p>Impactos ambientais temporários (qualidade do ar e ruído) durante a fase de obras. Agravamento da qualidade do ar e queda dos padrões de conforto acústico, em função da maior produção de poeira e material particulado, bem como da elevação dos níveis de ruídos durante as obras de reforma e adaptação das unidades escolares. Risco de fornecimento inadequado de água e serviços sanitários durante a fase de obras de reforma e adaptação das unidades escolares.</p> <p>Eventuais restrições de acessibilidade durante a fase de obras. Aumento das dificuldades de acesso durante as obras de reforma e adaptação das unidades escolares, para estudantes com deficiências ou dificuldade de locomoção.</p> <p>Aumento da insegurança nas instalações escolares, durante as obras de reforma e adaptação, fruto de: (i) interferência em muros de proteção ou cercas, (ii) maior disponibilidade de habitats para mosquitos vetores de doenças, (iii) possível aumento do uso de pesticidas para controle de insetos e roedores, em função de intervenções em redes de esgoto e instalações de cozinhas, e (iv) maior risco de incêndios devido ao aumento da disponibilidade de materiais inflamáveis e das atividades que podem gerar faíscas.</p> <p>Sociais: Os investimentos alcançam apenas uma parcela diminuta dos estabelecimentos de ensino médio do país e dos estudantes secundaristas.</p> <p>O EMTI não se torna acessível a grupos de baixa renda, que hoje procuram o Ensino Noturno ou o Ensino de Jovens e Adultos levando ao aumento da desigualdade dos resultados educacionais entre estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Médio diurno, Ensino Médio Noturno e Ensino de Jovens e Adultos, pois haverá ainda maior disparidade entre o número de horas-aula oferecidas aos alunos dessas diferentes modalidades de ensino. O EMTI pode ser menos acessível às jovens com filhos.</p>

36 Os indicadores de desembolso relacionados com essa área de resultados que foram considerados pelo ASSA estão ligados à: (i) publicação da Portaria sobre o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), (ii) aprovação pelo MEC dos acordos de adesão dos Estados e Distrito Federal ao EMTI, bem como de seus planos de implementação e suas metas anuais, (iii) consecução dessas metas por uma parcela crescente das escolas participantes no programa em cada unidade da federação, (iv) conclusão satisfatória e disseminação dos resultados de uma avaliação de meio-termo do Programa e (V) publicação de uma revisão da Portaria do EMTI feita com base na avaliação de meio-termo.

	Oposição das entidades de classe de professores e demais profissionais da educação e de entidades representativas de estudantes secundaristas.
--	--

125. **Os impactos e riscos socioambientais do Programa também foram analisados em relação a cada um dos seis princípios orientadores da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental.** Os impactos são considerados em termos da (i) sua natureza (positivos ou negativos), (ii) probabilidade de ocorrência em virtude das ações apoiadas pelo Programa (baixa, média ou alta) e natureza do impacto (positiva ou adversa), (iii) sua escala (local, regional ou difusa), (iv) sua incidência (direta ou indireta), (v) sua reversibilidade (reversíveis ou irreversíveis), (vi) sua temporalidade (imediate, médio prazo ou longo prazo) e (vii) sua duração (permanentes, temporários ou cíclicos). Essa análise permite a classificação dos impactos quanto à sua (a) significância – que combina as seis primeiras variáveis – e sua magnitude – quando se considera a significância e duração desses impactos.

Primeiro Princípio Orientador: Os procedimentos e processos de gestão socioambiental são estabelecidos de modo a (a) promoverem a sustentabilidade socioambiental no desenho do Programa, (b) evitarem, minimizarem ou mitigarem seus impactos adversos e (c) promoverem tomadas de decisão informadas em relação aos efeitos socioambientais do Programa

O Programa tem o potencial de gerar impactos sociais e econômicos positivos na medida em que alcance seus objetivos de reduzir as taxas de abandono e repetência e de melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino médio.

Impactos Ambientais

O Programa terá impactos ambientais pouco significativos e de baixa magnitude. Os trabalhos de construção previstos serão pequenos em escala e restritos às localidades onde serão realizados. Eles ocorrerão em áreas urbanas e periurbanas e, provavelmente, serão limitados aos terrenos já ocupados por instalações escolares que serão reabilitadas para receber o sistema escolar de tempo integral. Entretanto, essas atividades podem gerar impactos adversos se os projetos de engenharia e a gestão ambiental não respeitarem os padrões legais e normativos aplicáveis.

As intervenções propostas pelo Programa apresentam baixo potencial de impacto, mas estão sujeitas a uma série de regulamentações por parte de diversas entidades. Conforme descrito anteriormente, as possíveis intervenções modificadoras do meio ambiente financiadas pelo Programa são restritas a obras de reforma e expansão de edificações existentes.

Qualquer obra, incluindo reformas, deve ser previamente autorizada pelo poder público municipal. Essa autorização é dada em conformidade com os planos diretores e códigos de obras dos municípios, que tratam em síntese das leis de parcelamento, zoneamento, uso e ocupação do solo. Os municípios contam geralmente com secretarias de obras e urbanismo, que analisam e aprovam os projetos arquitetônicos, emitem alvarás diversos como os alvarás de construção e cartas de habite-se, que constituem a autorização das prefeituras para a ocupação ou uso da edificação. Os projetos, (arquitetura, estrutura e de instalações) a serem submetidos às prefeituras para obtenção dos alvarás de construção devem ser elaborados por profissionais habilitados e devidamente registrados nos conselhos profissionais, como o CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia) e o CAU (Conselho de Arquitetura e Urbanismo). Além disso todas as obras e projetos devem ter responsável técnico, por meio de anotações de responsabilidade técnica (ART), registradas nos conselhos profissionais. Os responsáveis técnicos respondem legalmente pela conformidade dos projetos com as normas técnicas aplicáveis, que são definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas

(ABNT).

A construção e operação das escolas também são reguladas por órgãos ligados a vigilância sanitária e saúde pública. Essa regulação visa confirmar a disponibilidade de abastecimento de água, destinação ou tratamento de esgoto apropriados e condições de salubridade para os alunos e funcionários. As ligações de água, esgotos, energia elétrica e gás encanado devem ser executadas em acordo com padrões técnicos emitidos pelas empresas concessionárias de serviços.

O funcionamento das escolas também requer a aprovação dos corpos de bombeiros. Essas entidades militares de abrangência estadual são responsáveis por supervisionar o cumprimento das disposições legais relativas aos sistemas e medidas de segurança contra incêndios e pânico. Os corpos de bombeiro também normatizam, em caráter complementar, os dispositivos de proteção contra incêndios e pânico. A emissão das cartas de habite-se é comumente associada a vistoria e declaração de conformidade das edificações, pelo corpo de bombeiros, agências de vigilância sanitárias (quando aplicável), e concessionárias de serviços.

Obras de pequeno porte, como as propostas pelo Programa, tipicamente, não requerem licenciamento ambiental específico. Isto assim se dá porque essas obras constituem reforma ou expansão de edificações existentes, não geram impactos de maior significância, e não integram a lista de Atividades ou Empreendimentos Sujeitos ao Licenciamento Ambiental, conforme definido no Anexo 1 da Resolução Conama 237/97, que regulamenta o licenciamento ambiental no Brasil. O licenciamento ambiental pode ser requerido em função de legislação ambiental estadual ou municipal, mas fica limitado a declarações para dispensa de licenciamento ou estudos simplificados.

Impactos Sociais

O Programa pode ter impactos positivos na participação das partes interessadas e no envolvimento dos cidadãos no setor da educação. O Novo Ensino Médio foi objeto de fortes críticas e resistência por organizações sociais específicas que representam estudantes, profissionais de ensino secundário e acadêmicos. Novas rodadas de consulta estão planejadas para discutir e definir a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em moldes semelhantes ao amplo processo de consulta para definição da BNCC do Ensino Fundamental. Várias medidas estão sendo tomadas pelo Programa para garantir a participação das comunidades escolares no Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) e novos mecanismos de promoção da transparência, de envolvimento dos cidadãos e de reparação de queixas estão sendo abertos para responder às solicitações das partes interessadas e do público em geral. Essa sólida estratégia de engajamento das partes interessadas é fundamental assegurar uma maior aceitação do Novo Ensino Médio e para se evitar a exacerbação das dissidências existentes entre partes interessadas que podem afetar a consecução de seus objetivos.

Segundo Princípio Orientador: Procedimentos e processos de gestão socioambiental são estabelecidos para evitar, minimizar e/ou mitigar efeitos adversos resultantes do Programa sobre habitats naturais e recursos culturais físicos

O Programa terá um efeito limitado e pouco significativo, se algum efeito tiver, sobre os habitats naturais. Os trabalhos de construção necessários para a expansão do sistema escolar em tempo

integral provavelmente não gerarão efeitos adversos sobre os habitats naturais, uma vez que as obras civis são de natureza limitada em escopo, escala e número por município. Os impactos ambientais, neste caso, provavelmente serão de pequena magnitude, porque as obras de construção terão lugar em áreas urbanas e periurbanas consolidadas e que abrigam diversas outras atividades e tipos de ocupação, o que evita impactos adversos sobre habitats naturais ainda pouco alterados. Não se espera que essas atividades possam causar a degradação ou conversão de habitats naturais críticos ou não críticos.

O Programa terá efeito limitado e pouco significativo, se houver, em recursos culturais físicos. As atividades de construção provavelmente gerarão efeitos adversos limitados sobre esses recursos, uma vez que as obras civis são de natureza limitada em escopo, escala e em número por município e terão pequena magnitude, evitando-se impactos adversos em recursos culturais físicos.

A chance de achados fortuitos de bens culturais físicos é muito pequena, mas pode ocorrer e o único risco refere-se à incapacidade que alguns estados podem ter para fazer cumprir a legislação nacional, adequada a essas situações e ajustada às exigências do Banco. Este risco é considerado menor se forem aplicados os procedimentos adequados de proteção do local desses achados nas práticas de gestão desses possíveis impactos.

Terceiro Princípio Orientador: Procedimentos e processos de gestão socioambiental são estabelecidos para proteger a segurança e a saúde de trabalhadores e comunidades face a riscos potencialmente associados com (a) a construção e/ou operação de infraestruturas ou outras práticas operacionais desenvolvidas ou promovidas pelo programa, (b) a exposição a substâncias químicas tóxicas, resíduos contaminantes e outros materiais perigosos, e (c) a construção, reconstrução ou reabilitação de infraestruturas localizadas em áreas de risco de acidentes naturais.

Os principais tipos de investimento previstos no Programa de apoio à PFEMTI estão resumidos abaixo:

- 1. Obras (Construções, reformas e ampliações):** Salas de aula, de diretoria, de coordenação, dispensas e almoxarifados; Vestiários para alunos, funcionários e professores; Cozinhas industriais e refeitórios, (incluindo instalação de fogões industriais, bancadas refrigeradas para preparo de merenda escolar); Laboratórios secos (Matemática e Física) e molhados (Biologia e Química); Quadras poliesportivas (incluindo quadras cobertas); Arquibancadas; Auditórios; Rampas de acesso; Pátios cobertos; Caixas d'água; Subestações elétricas; Central de gás; Sistemas de esgoto (fossas sépticas); Depósitos de lixo orgânico e reciclável; Adequações diversas de infraestrutura; Recuperação e ampliação de muros; Reforma da rede elétrica, instalações hidráulicas e pintura; e Serviços de manutenção geral nas escolas.
- 2. Mobiliários e Equipamentos Eletrônicos e Laboratórios:** Aquisição de equipamentos de informática para atividades pedagógicas diversas, incluindo lousa digital, equipamentos de projeção digital, equipamentos para laboratório de robótica; Aquisição de mobiliários e equipamentos para aulas práticas nos laboratórios seco (Matemática e Física) e molhado (Biologia e Química). *Bibliotecas e Auditórios:* Aquisição de mobiliário para biblioteca. *Refeitórios e Vestiários:* Aquisição de mesas com bancos para refeitórios, armários para guarda volumes, bancos para vestiários. *Bebedouros e Cozinhas:* Aquisição de bebedouros industriais, equipamentos de refrigeração, equipamento de cozinha. *Climatização e Diversos:*

Aquisição de aparelhos de ar condicionado (climatização); Equipamentos diversos conforme demanda da escola.

Potenciais Benefícios Ambientais

Estima-se que o impacto ambiental geral do programa seja positivo, considerando que o Programa irá promover a melhoria da qualidade ambiental nas escolas, com ambiente de aprendizado mais seguro e melhores condições de salubridade. Tais benefícios ambientais potenciais incluirão:

- a) Melhora na qualidade ambiental geral das instalações (reforma e construção de salas de aula, bibliotecas e auditórios);
- b) Melhora nas condições de salubridade (reforma e construção de vestiários, sanitários, cozinhas, refeitórios, instalações sanitárias);
- c) Melhora da segurança e acessibilidade às escolas (reforma e construção de muros e rampas, instalações elétricas e de gás);
- d) Proteção das escolas contra tempestades (coberturas de pátios e quadra), com promoção de um ambiente propício para a aprendizagem;

Riscos ambientais potenciais

Não se prevê que o programa tenha impactos adversos significativos sobre os aspectos de saúde, segurança e meio ambiente dos trabalhadores e da comunidade atendida pela escola, especialmente alunos, funcionários e professores. No entanto, se as obras de reforma e ampliação da infraestrutura escolar, no âmbito do Programa, não forem implementadas de forma adequada, poderão ocorrer impactos ambientais potencialmente adversos, e riscos à saúde e segurança de trabalhadores e da comunidade. Os principais riscos e impactos relacionados a saúde e segurança estão relacionados a seguir:

Riscos potenciais relacionados a fase de elaboração do projeto: A fase de elaboração do projeto é fundamental para a conformidade das intervenções com as melhores práticas de saúde e segurança almejadas, mas não gera riscos diretos e/ou impactos adversos. O ponto chave nesta etapa é que os projetos estejam em conformidade com os padrões e normas apropriadas.

Riscos potenciais relacionados à fase de construção /reabilitação das escolas: A fase de obras, (reabilitação, renovação e expansão das escolas) gera uma série de riscos e impactos, que são específicos e localizados, incluindo:

Riscos associados a saúde e segurança dos trabalhadores: De uma maneira geral, a execução de obras causa: (i) poluição do ar proveniente de material particulado gerado por desmontes, escavações, armazenamento inadequado de materiais de construção e detritos; (ii) Ruído e vibração gerados por equipamentos de construção; (iii) Poluição associada a estocagem e disposição inadequada de resíduos sólidos; (iv) Aumento dos vetores de doenças; (v) Riscos associados ao uso de materiais de construção perigosos, como produtos à base de amianto, tintas, colas, óleos e graxas. Os riscos podem ser aumentados se os trabalhadores não utilizarem equipamentos de proteção individual adequados (EPIs);

Algumas tipologias de obras propostas para o Programa implicam em riscos mais elevados, cabendo destacar a construção de coberturas de quadras e pátios, rampas de acesso, caixas d'água,

subestações elétricas, e recuperação e ampliação de muros. Estas atividades requerem tipicamente trabalho em altura e escavações, que requerem medidas específicas de segurança, conforme disposto na Norma Regulamentadora (NR) 18³⁷. O trabalho em subestações elétricas também é considerado trabalho perigoso, como disposto na NR 16³⁸. As normas de saúde e segurança do trabalho utilizadas no Brasil serão descritas na Seção 6 do Relatório.

Riscos associados a saúde e segurança da comunidade, (especialmente funcionários, professores e alunos), podem ocorrer pelo aumento da poluição do ar, ruído e vibração gerados por equipamentos de construção, aumento dos vetores de doença, aumento do risco de acidentes de trânsito (aumento do tráfego de veículos pesados), e exposição a materiais tóxicos, (resíduos de obras dispostos de forma imprópria) e a materiais de construção.

Durante a fase de construção pode ocorrer a precarização dos sistemas de abastecimento de água, instalações sanitárias, implicando em risco para a saúde, bem como afetando as atividades de ensino, retenção e o desempenho educacional. As obras civis, com atividades internas nos edifícios, destruição e construção de paredes, pisos, substituição de componentes, e de equipamentos de ventilação podem afetar a qualidade do ar dentro da escola.

O isolamento inadequado das atividades de obras, (canteiros e locais de trabalho), bem como a permissão de pessoas não autorizadas a estes locais, (como alunos), pode gerar riscos significativos a todas partes envolvidas.

Por fim, cabe ressaltar os riscos associados a incêndios e explosões, que podem ser causados por estocagem inadequada de materiais, e deficiências na rede elétrica, durante a fase de obras. Em casos de maior gravidade, a obra deverá contar com medidas de proteção contra incêndio e planos de emergência, tais como sinalização de área e ponto de reunião, e rotas de evacuação.

Riscos potenciais associados à fase de operação das escolas

A atividade de ensino não causa impactos ambientais, de saúde e segurança, significativos, mas a operação das instalações requeridas para o ensino, como laboratórios, cozinhas industriais (incluindo central de gás liquefeito), e subestações elétricas podem causar impactos e riscos significativos. A operação e manutenção das instalações de gás constituem os pontos de maior preocupação. As medidas de prevenção contra incêndio devem ser objeto de análise criteriosa. Além disso, cabe ressaltar que projetos inadequados ou deficientes, bem como falta de manutenção e ou aplicação insuficiente de medidas de segurança podem gerar problemas de qualidade ambiental e riscos aos estudantes, professores e funcionários. O mal funcionamento das instalações e deterioração das estruturas podem gerar impactos adversos sobre a saúde e segurança, condições sanitárias e qualidade do ar, entre outros aspectos. Por fim, cabe mencionar o risco a desastres naturais, que podem ocorrer caso o projeto de ampliação e reforma das escolas não conduza uma análise de risco e não implemente medidas adequadas de mitigação de riscos, quando necessário. Os principais benefícios e riscos do Programa, relacionados a saúde, segurança e meio ambiente estão resumidos no quadro abaixo.

Quarto Princípio Orientador: A aquisição de terras e a perda de acesso aos recursos naturais são

³⁷ NR 18 - Norma Regulamentadora 16 – Construção Civil - Ministério do Trabalho.

³⁸ NR 16 - Norma Regulamentadora 16 - Atividades E Operações Perigosas – Ministério do Trabalho.

geridos de forma a evitar ou minimizar o deslocamento, e as pessoas afetadas são auxiliadas a melhorarem ou, pelo menos, restaurarem seus meios de subsistência e padrões de vida

Impactos adversos relacionados a processos de aquisição de terra e reassentamento involuntário não são esperados. Em sua segunda área de resultados, o Programa apoiará a introdução e/ou expansão do ensino médio em tempo integral em um total de 1.088 unidades de ensino médio. Esse apoio inclui o financiamento de obras de reforma e adaptação de prédios escolares. Não há, porém, expectativa de que a realização dessas obras de reforma e adaptação de prédios escolares para atendimento dos requisitos mínimos do ensino médio em tempo integral venha a requerer a aquisição de novas áreas de terra. Essas devem ocorrer no interior dos terrenos já possuídos e ocupados pelas unidades de ensino selecionadas para participarem no Programa. É extremamente improvável que o Programa venha a causar impactos adversos relacionados ao deslocamento físico e/ou econômico em decorrência de aquisição de áreas de terra. Dado o caráter localizado das obras, se este impacto adverso improvável vier ocasionalmente a ocorrer, sua significância deve ser desprezível e sua magnitude baixa, pois apenas um número muito reduzido de áreas circunvizinhas aos terrenos já ocupados pelos prédios escolares seriam afetados. Soluções de arquitetura e engenharia (como a da verticalização das edificações) serão priorizadas de modo a se evitar a necessidade de aquisições de áreas de terra. Por conseguinte, o risco de que conflitos imprevistos emergjam de processos de reassentamento involuntário em virtude das obras de reforma e reabilitação de escolas de ensino médio incluídas na segunda área de resultados do Programa (“promover a expansão das escolas em tempo integral”) é considerado baixo.

Quinto Princípio Orientador: Devida consideração à adequação cultural e ao acesso equitativo aos benefícios do programa, com atenção especial dedicada aos direitos, necessidades, interesses e preocupações de Povos Indígenas e outros grupos sociais vulneráveis.

O Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio visa reduzir as desigualdades nas oportunidades educacionais, permitindo que grupos sociais desfavorecidos tenham acesso ao ensino médio de melhor qualidade. O Programa considera como aliviar as barreiras culturais, financeiras ou físicas que dificultam o acesso e a participação de grupos socialmente marginalizados ou desfavorecidos no ensino médio. Contém medidas que pretendem reduzir a taxa de abandono entre os estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Estas são as razões explicitamente utilizadas para justificar as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio. Concebe-se a redução do número de disciplinas curriculares obrigatórias e oferecer diferentes itinerários formativos como medidas capazes de aumentar o interesse dos alunos, reduzir as taxas de retenção e evasão escolar e alcançar melhores resultados de aprendizagem. Concebe-se também que a priorização de escolas localizadas em bairros socioeconomicamente mais vulneráveis do país no processo de seleção de escolas participantes no PFEMTI e a exigência de essas escolas usem a residência dos alunos no mesmo bairro como único critério de matrícula são medidas capazes de garantir um maior acesso ao ensino médio em tempo integral por parte de estudantes de camadas menos favorecidas da população.

O Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio contribuirá para a ampliação do acesso de jovens pertencentes a grupos socialmente vulneráveis a um ensino médio de melhor qualidade. As mudanças propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio devem contribuir para reduzir as taxas de retenção e abandono que reduzem significativamente as

oportunidades de vida dos jovens mais pobres. O Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) prioriza escolas localizadas em vizinhanças com alto grau de vulnerabilidade socioeconômica. Espera-se também que a ampliação da carga horária escolar e o maior acesso ao ensino em tempo integral melhorem os resultados de aprendizagem, uma vez que os resultados dos exames padronizados de aferição da aprendizagem que são aplicados nacionalmente têm demonstrado que os alunos do ensino em tempo integral têm um desempenho significativamente superior ao dos alunos do ensino regular. Espera-se que o efeito combinado das intervenções venha a favorecer jovens pobres e afrodescendentes residentes de áreas urbanas e periurbanas menos favorecidas. Análises mais aprofundadas são necessárias para a melhor compreensão dos impactos potenciais do Programa sobre os hiatos de gênero na educação.

As mudanças na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda não foram definitivamente aprovadas, mas há alguns obstáculos relevantes a serem vencidos para implementação dos elementos básicos do Novo Ensino Médio. Os aspectos centrais desta mudança são a redução do número de disciplinas curriculares obrigatórias, o aumento da carga horária escolar e a oferta de diferentes itinerários formativos. Estas mudanças permitirão que os estudantes do ensino médio escolham o itinerário formativo que melhor se adeque aos seus "projetos de vida" e que tenham um maior acesso às oportunidades do mercado de trabalho. Alguns fatores obstaculizam a consecução desses objetivos do Novo Ensino Médio. Em primeiro lugar, embora se proponham cinco itinerários formativos, as escolas de ensino médio só estão obrigadas a oferecerem (pelo menos inicialmente) dois deles e – combinada ao uso da residência do estudante no mesmo bairro da escola como único critério de matrícula – isto pode levar a um cenário em que muitos estudantes podem não ter oferta dos itinerários formativos de sua escolha nas escolas em que estão matriculados. Há sérios desafios relacionados à disponibilidade de infraestrutura e recursos humanos que dificultam não só a oferta de um número maior de itinerários formativos por escola, mas também a ampliação da carga horária escolar. Estes incluem: (i) a demanda por salas de aula para incorporar os alunos que terão carga horária ampliada, uma vez que mais de 80% das salas de aula já estão sendo utilizadas nos turnos matutino e vespertino; (ii) a viabilidade de aumentar a carga horária semanal dos docentes para ampliar o número de horas-aula diárias sem necessariamente demandar a contratação de novos professores ou a realocação dos mesmos; (iii) a grande heterogeneidade entre unidades da federação quanto à disponibilidade de docentes com a formação adequada para suprir as demandas de alguns itinerários formativos (principalmente os de ciências da natureza); e (iv) a necessidade de se evitar o aumento das disparidades nos resultados de aprendizagem entre os alunos do ensino diurno (que terão a carga horária escolar ampliada) e a significativa parcela de jovens matriculados no Ensino Noturno (20% das matrículas).

O Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) duplicará o número de alunos do ensino médio em tempo inteiro. Em 2015, o ensino médio em tempo integral atingia apenas 5,9% dos estudantes do ensino médio no país (477,071 jovens). O PFEMTI apoiará a implantação do ensino médio em tempo integral em 1.088 escolas e inscreverá cerca de 520 mil alunos. Embora essas escolas representem apenas 3,9 por cento das escolas que oferecem o ensino médio no país (28.025), sua inclusão no PFEMTI representará um aumento da matrícula no ensino médio em tempo integral de 6,4 pontos percentuais.

A Portaria 727/2017 do Ministério da Educação regulamenta o PFEMTI e estabelece critérios de elegibilidade e seleção de escolas que contribuem para concentrar seu apoio em áreas de alta

vulnerabilidade socioeconômica. O indicador-chave utilizado para avaliar a vulnerabilidade socioeconômica – o Inse – é consistente com outros indicadores de vulnerabilidade social (como o Índice de Desenvolvimento Humano) e, aparentemente, constitui um bom instrumento de triagem de escolas elegíveis para participarem do PFEMTI. Como a Portaria 727/2017 requer que residência dos alunos nas vizinhanças das escolas constitua o único critério de matrícula escolar, a expectativa é que o PFEMTI será implementado em áreas de alta vulnerabilidade socioeconômica, beneficiará aos grupos juvenis mais desfavorecidos e terá impactos distributivos positivos. Até agora, 80% das escolas já participantes estão classificadas nos níveis médio e baixo do Inse. Sessenta por cento delas estão localizados nas regiões Norte e Nordeste.

Isto reforça a expectativa de que o PFEMTI pode contribuir para reduzir desigualdades em oportunidades educacionais e ter efeitos socialmente inclusivos. No Brasil, as populações afrodescendentes, os Povos Indígenas e a juventude rural continuam a ter menores oportunidades de acesso ao ensino médio e superior do que seus pares brancos e urbanos. A juventude afrodescendente está preponderante entre os jovens que vivem em bairros urbanos e periurbanos pobres. Ela também compõe a maioria dos alunos matriculados nas escolas que já participam do PFEMTI. Os dados socioeconômicos disponíveis sobre os estudantes já beneficiados pelo PFEMTI sugerem que Inse é capaz de capturar a distribuição geográfica da vulnerabilidade social nas cidades brasileiras e dirigir as intervenções do PFEMTI para escolas localizadas em bairros com alta concentração de jovens pobres afrodescendentes. Por isso, espera-se que o cumprimento estrito das Secretarias de Estado de Educação com as regras básicas estabelecidas pela Portaria 727/2017 do MEC para o Programa terá um impacto distributivo positivo que essencialmente beneficiará jovens pobres e afrodescendentes em áreas urbanas e periurbanas.

O Novo Ensino Médio não altera as diretrizes curriculares nacionais de modalidades especiais de ensino e, por conseguinte, não fere os direitos de povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, ou jovens do campo.

Sexto Princípio Orientador: Evitar a exacerbação de conflitos sociais, especialmente em Estados frágeis, áreas pós-conflitos ou áreas sujeitas a disputas territoriais.

A proposta do Novo Ensino Médio – incluindo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a expansão da carga horária de 4 para 5 horas diárias e o Programa de Promoção do Ensino Médio em Tempo Integral – tenha provocado um acalorado debate. Houve e há críticas severas ao Novo Ensino Médio por diferentes partes interessadas. A utilização do instrumento legal da Medida Provisória na criação do Novo Ensino Médio foi objeto de críticas severas. A reforma foi apresentada ao Congresso Nacional como Medida Provisória (Medida Provisória - MP 746/2016).³⁹ Neste momento, os resultados de uma consulta pública on-line realizada pelo Senado mostraram que 4.551 pessoas apoiaram a proposta, mas 73.564 pessoas se opuseram a ela.⁴⁰ Duas ações diretas de

³⁹ A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, utilizado pelo Presidente da República, em casos relevantes e urgentes. Ela produz efeitos imediatos, mas depende da aprovação do Congresso Nacional para transformação efetiva em Lei. Uma vez aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, a Medida Provisória é enviada para sanção presidencial, e este (a) tem a prerrogativa de vetar o texto integral ou parcialmente. As normas de edição de Medidas Provisórias estão descritas no Artigo 62 da Constituição Federal. A MP 746 foi aprovada e convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

⁴⁰ <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>.

inconstitucionalidade foram apresentadas ao Ministério Público contra a Medida Provisória.⁴¹ Muitas das críticas ao Novo Ensino Médio se concentravam na adoção do procedimento da Medida Provisória para promover-lo, pois este procedimento inviabilizaria uma consulta adequada das partes interessadas (professores e alunos, em particular) e a reforma não se enquadrava nos critérios de urgência necessários para – constitucionalmente – justificar seu uso.

Outras críticas abordaram o conteúdo e os objetivos reais da reforma e suas deficiências. Assim, revelaram-se dúvidas sobre o impacto real da reforma por causa da abrangência de seus objetivos e da indisponibilidade de fundos para expandir o número de escolas de ensino médio em tempo integral de forma significativa. Entidades representativas de segmentos relevantes das partes interessadas se manifestaram firmemente contra a proposta de adoção de diferentes itinerários formativos trazida para a discussão da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Criticou-se, essencialmente, o fato de que algumas disciplinas (como filosofia, sociologia e artes, entre outras) não teriam mais caráter obrigatório. Argumentava-se que essas disciplinas são imprescindíveis para desenvolvimento do pensamento analítico, do senso crítico e da cidadania e essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. O número limitado de unidades de ensino médio que serão contempladas pelo Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) também foi alvo de críticas. O número de escolas e estudantes a serem apoiados pelo PFEMTI é considerado muito pequeno. Esta avaliação alimentou críticas sobre o grau de inclusão da reforma e porque ela representaria o reconhecimento oficial da existência de dois sistemas de ensino médio diferentes: o novo e o ensino médio noturno.⁴² O grande número de estudantes de ensino médio matriculados em escolas noturnas (aproximadamente 23% das matrículas) devido a razões relacionadas às necessidades de trabalho alimenta a crítica de que eles – que seriam, supostamente, os mais vulneráveis – não terão oportunidade de acesso ao ensino em tempo integral, nem beneficiados pela reforma do ensino médio. A orientação do PFEMTI de que as escolas não serão obrigadas a oferecer os cinco itinerários formativos levantava dúvidas sobre a real liberdade que os alunos teriam para escolher os itinerários que preferiam.

Uma sólida estratégia está sendo adotada para lidar com esse risco e minimizar seus potenciais impactos adversos. Essa estratégia engloba três elementos centrais: (i) o fortalecimento dos processos de consulta às partes interessadas e à população em geral para deliberação sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre as propostas curriculares estaduais, municipais e de cada estabelecimento de ensino, (ii) a intensificação da participação das comunidades escolares nas situações cotidianas e na gestão dos estabelecimentos de ensino médio e (iii) a operacionalização de um sistema eficaz de atendimento a demandas (solicitações de informação, sugestões, reclamações, denúncias, etc.) da população associadas ao ensino médio.

Medidas foram tomadas para aprimorar o processo de consulta sobre o Novo Ensino Médio. Em relação à BNCC do Ensino Médio, o Ministério de Educação retomará o processo amplo e democrático de consulta às partes interessadas e de engajamento ao cidadão que foi seguido para a elaboração da

⁴¹ Foram elas: (i) a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5599/DF que foi impetrada pelo PSOL; e (ii) a Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O Supremo Tribunal Federal decidiu que ambas as ações haviam sofrido perda do objeto da ação, porque o texto da Medida Provisória foi significativamente alterado e transformado na Lei 13.415/2017.

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=342593>.

⁴² Na verdade, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pretende alcançar 1.088 escolas e aproximadamente 520 mil estudantes. Elas representam 3,9% das escolas de ensino médio (28.025 escolas de ensino médio) e 6,4% dos estudantes de ensino médio (8.076.150 estudantes) no país. Entretanto, se o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral atingir a sua meta de matrículas, isso mais que dobraria o número de estudantes de ensino médio matriculados no ensino em tempo integral, que eram 477.701 estudantes em 2015.

BNCC do Ensino Fundamental e apoiará os Estados e o Distrito Federal na elaboração de suas por meio de um processo amplamente participativo.

A aprovação pelas comunidades escolares tornou-se pré-requisito para a adesão das escolas de ensino médio ao PFEMTI e a promoção de sua participação nas escolas uma meta do programa. A nova Portaria do Ministério de Educação regulamentando o PFEMTI (Portaria Ministerial 727/2017) requer que as comunidades escolares sejam consultadas e aprovem a inclusão da escola no PFEMTI. Também requer que os planos de implementação do PFEMTI incluam um plano de ação para promover a participação da comunidade escolar na escola. O Ministério da Educação e as Secretarias de Estado de Educação promoverão a participação das comunidades escolares (alunos, professores, gestores educacionais, pais e responsáveis) na rotina e gestão das 1.088 unidades de ensino médio participantes do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral.

Mecanismos de monitoramento, avaliação e acesso público à informação sobre o Novo Ensino Médio também estão sendo fortalecidos. O Ministério da Educação está desenvolvendo novos canais de comunicação e atendimento à sociedade. Um desses canais é um módulo de controle social (Painel Público) dentro do seu Sistema de Gestão do Programa de Fomento do Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) – o SIMEC/Ensino Médio em Tempo Integral, que permitirá a visualização e controle social da implementação do PFEMTI. O MEC também disponibilizará canais específicos para recepção, encaminhamento e resposta a perguntas, comentários, sugestões, reclamações e denúncias sobre o PFEMTI e sobre o Novo Ensino Médio em seu portal eletrônico na Internet.

O risco de exacerbação de conflitos sociais é considerado baixo. Apesar da existência de divergências entre as partes interessadas a respeito do “Novo Ensino Médio” e os acalorados debates que ele ensejou podem obstaculizar sua implementação, a adoção de medidas que fortalecem os mecanismos de consulta pública, participação das comunidades escolares, monitoramento, avaliação e acesso às informações sobre o Novo Ensino Médio reduzem o risco de que as dissidências entre as partes interessadas possam exacerbar-se, apesar de conter elementos político-ideológicos.

Matriz de Avaliação da Probabilidade, Magnitude e Reversibilidade de Impactos e do Grau de Risco por Princípio orientador

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	
1.Procedimentos e processos de gestão socioambiental	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Moderado

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	
2. Procedimentos e processos de gestão de impactos sobre habitats naturais e recursos culturais físicos	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Baixo
3. Procedimentos e processos de gestão de impactos sobre a segurança e a saúde de trabalhadores e comunidades.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Moderado
4. Aquisição de terras e a perda de acesso aos recursos naturais.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Baixa	Baixa	Baixo
5. Adequação cultural e acesso equitativo aos benefícios do programa, (Povos Indígenas e outros grupos sociais vulneráveis).	Substancial/Positiva	Nacional	Direta	Irreversível	Permanente	Médio Prazo	Alta	Alta	Baixo
6. Conflitos sociais – Estados frágeis, áreas pós-conflitos ou áreas sujeitas a disputas territoriais.	Baixa/Adversa	Local	Direta	Reversível	Temporário	Imediata	Moderada	Baixa	Baixo
Descrição dos critérios de análise: <i>Probabilidade/Natureza</i> – Afere a probabilidade e natureza dos impactos relacionados ao princípio orientador em consideração, classificando a probabilidade em quatro níveis (baixa, moderada, substancial e alta) e a natureza em dois (positiva e adversa). <i>Escala</i> – Afere o alcance geográfico dos impactos que possam ser causados pelo Programa, classificando-o em: local, estadual, regional e nacional. <i>Incidência</i> – Afere se o impacto é direto ou indireto. <i>Reversibilidade</i> – Afere se o impacto é reversível ou irreversível. <i>Duração</i> – Afere se o impacto tem caráter temporário, cíclico ou permanente. <i>Temporalidade</i> – Afere se o impacto ocorre imediatamente após as ações do Programa, no médio ou no longo									

Princípio Orientador	Impactos								Grau de Risco
	Probabilidade/ Natureza	Escala	Incidência	Reversibilidade	Duração	Temporalidade	Significância	Magnitude	
<p>prazo.</p> <p><i>Significância</i> – Leva em conta a probabilidade, a escala, a incidência, a reversibilidade e a temporalidade dos impactos, classificando-os em desprezível, moderada ou significativa.</p> <p><i>Magnitude</i> – Leva em conta a significância e a duração dos impactos, classificando-os em baixo, médio e alto.</p> <p><i>Grau de risco</i> – Leva em conta a magnitude e natureza positiva ou negativa dos impactos, classificando o risco do Programa em relação ao princípio orientador considerado em baixo, moderado, substancial ou alto.</p>									

Capítulo 4: Análise do Sistema de Gestão Socioambiental

126. Neste capítulo se analisa o sistema de gestão socioambiental em que o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Programa) se insere. O capítulo contém três seções. Nessa introdução, se descrevem os Arranjos Institucionais da gestão socioambiental do Programa. A primeira seção sintetiza o quadro normativo legal e político relevante para a gestão de impactos socioambientais do setor educacional. A segunda seção aborda a capacidade institucional existente para cumprimento desse quadro normativo, considerando as esferas administrativas federal e estadual. A terceira seção apresenta a análise dos pontos Fortes, Frágeis, Oportunidades e Ameaças do Sistema de Gestão Socioambiental, em relação aos princípios orientadores da política de financiamento de Programas por Resultados do Banco. As seções estão organizadas de acordo com esses seis princípios.

Seção 4.1: Aspectos Normativos Relevantes do Sistema de Gestão Socioambiental

127. A Avaliação de Sistemas Socioambientais, elencou impactos potenciais e riscos de maior relevância para o Programa, especialmente no que se refere a aspectos de habitats naturais, saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade, condições de qualidade ambiental, segurança e salubridade das edificações, proteção do patrimônio histórico e prevenção de desastres. O texto a seguir apresenta um resumo dos sistemas legais e institucionais no Brasil para gestão dos referidos riscos. O texto está organizado de acordo com os seis princípios orientadores para a análise do sistema de gestão socioambiental em operações de financiamento de Programas por Resultados do Banco Mundial.

Primeiro Princípio Orientador – Normativos Gerais para Gestão de Impactos Socioambientais

128. **O Brasil possui um quadro regulatório bem desenvolvido para lidar com os impactos ambientais das intervenções de infraestrutura e obras de construção.** A Política Nacional de Meio Ambiente, instituída pela Lei 6.938 / 81 e aprovada pela Constituição Federal de 1988, possui, entre seus instrumentos, o licenciamento ambiental de projetos ou atividades que modificam o meio ambiente.

129. **O artigo 225 da Constituição Federal estabelece que** "todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, de uso comum das pessoas e essencial para uma qualidade de vida saudável, impondo ao governo e à comunidade o dever de defendê-lo e preservá-lo, para as presentes e futuras gerações". Neste texto, o conceito de desenvolvimento sustentável e a ideia de uma união entre o poder público e a comunidade para a defesa e preservação do meio ambiente aparecem claramente. A proteção ambiental é, portanto, um princípio constitucional no Brasil.

130. **A Lei da Política Nacional de Meio Ambiente, nº 6.938 / 81, visa a recuperação, preservação e melhoria da qualidade ambiental, garantindo condições para o desenvolvimento socioeconômico e garantindo os interesses da segurança nacional e proteção da dignidade humana.** Para isso, são mencionadas uma série de princípios a serem abordados, mas, especialmente, a Política Nacional de Meio Ambiente estabelece importantes instrumentos de gestão ambiental: avaliação de impacto ambiental e licenciamento de atividades, entre outros.
131. **Nos anos que se seguiram, outros instrumentos legais importantes, editados nos níveis federal, estadual e municipal, ajudaram a fortalecer e expandir o conjunto normativo brasileiro, trazendo ainda maior especificidade a esse quadro, abordando certas questões, garantindo maior alcance e fortalecendo a gestão pública.** O processo de licenciamento está bem estruturado, tanto a nível federal como nos estados e alguns municípios, mas a capacidade de execução varia muito. Assim, não é possível garantir que a execução das obras cumpra, de forma homogênea, em todos os estados e cidades, os parâmetros legais e / ou as condições estabelecidas pelo processo de licenciamento ambiental.
132. **No entanto, do ponto de vista social, o aparelho normativo não avançou tanto, e apenas recentemente as preocupações com questões sociais foram efetivamente adicionadas aos processos de licenciamento.** No entanto, o que muitas vezes é observado é o uso indevido desses processos para responder às demandas do setor público, transferindo para o privado as obrigações relativas à obtenção de direitos sociais. A obtenção de uma licença específica pode ser condicionada ao cumprimento de requisitos sociais que não estão diretamente relacionados aos impactos ambientais de uma obra.
133. **A Educação Ambiental é estabelecida na Constituição brasileira como um direito civil.** O Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA foi criado em 1994 para "assegurar, no nível educacional, a integração equilibrada de múltiplas dimensões de sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política." Em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi implementada com o entendimento de que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional e deve estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educacional. Lançada pelo Ministério da Educação em 2001, o "Programa Parâmetros em Ação" incluiu a Educação Ambiental como um tema necessário para todos os níveis de educação.
134. **Na década de 2010, já havia um quadro legal bem estruturado para regulamentar a Educação Ambiental, e as políticas públicas de Educação Ambiental avançaram.** Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE foi lançado em 2013 pelo Ministério da Educação com uma seção específica destinada a apoiar Escolas Sustentáveis. Este programa visa oferecer suporte financeiro para a melhoria da sustentabilidade ambiental nas escolas públicas, promovendo Comitês Ambientais e de Qualidade de Vida, chamados COM-VIDA, um dos principais *stakeholders* locais na transformação dessas escolas em espaços educativos sustentáveis. O COM-VIDA visa melhorar a participação da comunidade escolar buscando promover ações sociais e ambientais de sustentabilidade, bem como estabelecer relações entre a comunidade escolar e seu território. Na reforma do BNCC em discussão, a sustentabilidade é citada como um tema de integração, mas não existe uma referência específica à Educação Ambiental

135. **O Brasil tem uma série de diretrizes específicas para avaliação de impactos ambientais, licenciamento de atividades potencialmente poluidoras e padrões de qualidade ambiental obrigatórios em todo o país.** O arcabouço legal e regulatório brasileiro é extenso e complexo, e os temas definidos nos princípios básicos da política do Banco são abordados por diversos tipos de instrumentos, como leis e decretos (federais, estaduais e municipais), normas técnicas, e resoluções emitidas por ministérios e agências. A análise abordará principalmente a legislação e normas federais, que devem ser seguidas em todo o país e são, consequentemente, obrigatórias na implementação do Programa. As legislações estaduais e municipais são complementares, e não podem contrapor o definido nos instrumentos federais.
136. **A legislação ambiental brasileira é uma das mais completas do mundo.** Compreende instrumentos federais, estaduais e municipais, pois a Art. 23 da Constituição determina que é “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; e VII – preservar as florestas, a fauna e a flora”. As linhas mestras da Política Nacional de Meio Ambiente estão definidas no capítulo do Meio Ambiente da Constituição Federal no seu art. 225. A implementação da legislação tem deficiências em algumas regiões, devido a carências de alguns órgãos ambientais na fiscalização. Mas a despeito disso, o nível de implementação pode ser considerado satisfatório.
137. **Diversos temas são regidos de forma complementar por legislações estaduais e municipais.** Esses temas incluem o licenciamento ambiental, o zoneamento ecológico-econômico, a avaliação de impacto ambiental, as normas e padrões de emissão e de qualidade ambiental e o controle de agrotóxicos. Torna-se, por conseguinte, propriamente impossível detalhar toda a legislação ambiental que pode ser aplicada sobre as obras apoiadas pelo Programa. Assim sendo, a análise nessa seção será focada na legislação federal, de cumprimento obrigatório em todo o país, e que cobre pontos de grande relevância para avaliar a conformidade do Programa com os princípios das políticas ambientais do Banco.
138. **Os pontos tratados pela legislação ambiental brasileira de maior relevância para o Programa são:**
- k) **Legislação Ambiental Federal** - Licenciamento Ambiental: i) Avaliação de Impacto Ambiental; ii) Padrões de Qualidade Ambiental; iii) Interferência com Áreas Protegidas; iv) Controle de Poluição Sonora e do Ar; v) Gestão de Resíduos e Produtos Perigosos; vi) Uso de Agrotóxicos
 - l) **Normas Técnicas para Construção de Edificações:** i) Códigos de Obras e de Edificações; ii) Responsabilidade Técnica; iii) Normas Técnicas; iv) Aspectos Sanitários; v) Proteção Contra Incêndio; vi) Instalações de Gás Combustível (GLP e GN); vii) Medidas de Segurança e Pânico; viii) Proteção Contra Descargas Atmosféricas; ix) Iluminação de Emergência; x) Sinalização para Abandono de Local; xi) Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos; xii) Acessibilidade; xiii) Energia Elétrica, Gás, Água e Esgotos; xiv) Instalações Elétricas e de Comunicação; xv) Construções sustentáveis.
 - m) **Saúde e Segurança dos Trabalhadores:** i) Saúde e a integridade dos trabalhadores; ii) Atribuições e responsabilidades; iii) Previsão dos riscos; iv) Medidas de proteção e prevenção

n) **Proteção Patrimônio Histórico**

- o) **Gestão de Riscos Naturais:** i) Prevenção; ii) Monitoramento e Alerta; iii) Prevenção/Infraestrutura; iv) Resposta a Desastres.

139. **Os principais instrumentos legais que regulamentam a implantação do Programa são:** a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente; Lei das Florestas (ou Código Florestal); Lei das Unidades de Conservação; Lei (Estatuto) das Cidades; Lei do Parcelamento do Solo Urbano; Lei Patrimônio Cultural; Lei dos Agrotóxicos; Lei de Crimes Ambientais e a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Esses instrumentos são sumariamente descritos abaixo:

- **Lei da Política Nacional do Meio Ambiente** – número 6.938 de 17/01/1981. É a lei ambiental mais importante e define que o poluidor é obrigado a indenizar danos ambientais que causar, independentemente da culpa. O Ministério Público pode propor ações de responsabilidade civil por danos ao meio ambiente, impondo ao poluidor a obrigação de recuperar e/ou indenizar prejuízos causados. Esta lei criou a obrigatoriedade dos estudos e respectivos relatórios de Impacto Ambiental (EIA-RIMA).
- **Lei das Florestas** – número 12.651, de 25/05/2012. Substituiu a Lei número 4.771/1965. Determina a proteção de florestas nativas e define áreas de preservação permanente (onde a conservação da vegetação é obrigatória), nas margens dos rios, de lagos e de reservatórios, além de topos de morro, encostas com declividade superior a 45 graus e locais acima de 1.800 metros de altitude. Também exige que propriedades rurais preservem parte da cobertura arbórea.
- **Lei das Unidades de Conservação** – número 9.985 de 2000. Regulamenta o art. 225, § 10, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e dá outras providências. Em se tratando da compensação ambiental é importante mencionar a regra prevista no artigo 36 onde se estabelece o valor mínimo de 0,5% (meio por cento) dos custos totais do empreendimento para aplicação na implantação ou manutenção de unidades de conservação, cabendo ao órgão ambiental licenciador definir a sua alocação.
- **Lei (Estatuto) das Cidades** – número 10.257 de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.
- **Lei do Parcelamento do Solo Urbano** – número 6.766 de 19/12/1979. Estabelece as regras para loteamentos urbanos, proibidos em áreas de preservação ecológicas, naquelas onde a poluição representa perigo à saúde e em terrenos alagadiços
- **Lei Patrimônio Cultural** – decreto-lei número 25 de 30/11/1937. Lei que organiza a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, incluindo como patrimônio nacional os bens de valor etnográfico, arqueológico, os monumentos naturais, além dos sítios e paisagens de valor notável pela natureza ou a partir de uma intervenção humana. A partir do tombamento de um destes bens, ficam proibidas sua demolição, destruição ou mutilação sem prévia autorização do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, SPHAN.
- **Lei dos Agrotóxicos** – número 7.802 de 10/07/1989. A lei regulamenta desde a pesquisa e fabricação dos agrotóxicos até sua comercialização.

- **Lei de Crimes Ambientais** – número 9.605 de 12/02/1998. Reordena a legislação ambiental brasileira no que se refere às infrações e punições. A pessoa jurídica, autora ou coautora da infração ambiental, pode ser penalizada, chegando à liquidação da empresa, se ela tiver sido criada ou usada para facilitar ou ocultar um crime ambiental. A punição pode ser extinta caso se comprove a recuperação do dano ambiental.
- **Política Nacional de Resíduos Sólidos** - Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010 –Altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.

140. **O licenciamento ambiental de atividades potencialmente poluidoras é regulamentado pela Resolução CONAMA 237/97.** O licenciamento dessas atividades é feito, principalmente, pelas agências estaduais de meio ambiente. Obras de pequeno porte, para reforma e/ou expansão de escolas de ensino médio, não requerem licenciamento ambiental pela lei federal, mas podem ser objeto de alguma forma de licenciamento em função de legislações estaduais e municipais. No entanto, mesmo no caso de licenciamento, empreendimentos de menor porte e potencial poluidor, como escolas, utilizam procedimentos de licenciamento simplificados com licenças simplificadas ou dispensa de licenciamento após apresentar dados básicos do empreendimento.

Licenciamento Ambiental

141. **O licenciamento ambiental de atividades potencialmente poluidoras é regulamentado pela Resolução CONAMA 237/97,** que traz o seguinte conceito de licenciamento ambiental: *Procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras; ou aquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso.*

142. **O licenciamento ambiental é regulado pelas Resoluções Conama 001/86 e 237/97,** que definem licenciamento como: *Ato administrativo pelo qual o órgão ambiental competente estabelece as condições, restrições e medidas de controle ambiental que deverão ser obedecidas pelo empreendedor, pessoa física ou jurídica, para localizar, instalar, ampliar e operar empreendimentos ou atividades utilizadoras dos recursos ambientais consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou aquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental.*

143. **A licença ambiental é, portanto, uma autorização emitida pelo órgão público competente.** Ela é concedida ao empreendedor para que exerça seu direito à livre iniciativa, desde que atendidas as precauções requeridas, a fim de resguardar o direito coletivo ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Importante notar que, devido à natureza autorizativa da licença ambiental, essa possui caráter precário. Exemplo disso é a possibilidade legal de a licença ser cassada caso as condições estabelecidas pelo órgão ambiental não sejam cumpridas.

144. **O licenciamento é composto por três tipos de licença: prévia, de instalação e de operação.** Cada uma refere-se a uma fase distinta do empreendimento e segue uma sequência lógica de encadeamento. Essas licenças, no entanto, não eximem o empreendedor da obtenção de outras autorizações ambientais específicas junto aos órgãos competentes, a depender da natureza do

empreendimento e dos recursos ambientais envolvidos. Adiante, descreve-se cada etapa do licenciamento ambiental.

- **Licença Prévia (LP)** - concedida na fase preliminar do planejamento do empreendimento ou atividade, aprova sua concepção e localização, atestando sua viabilidade ambiental e estabelecendo os requisitos básicos e condicionantes a serem atendidos nas próximas fases de sua implementação, observadas as diretrizes do planejamento e zoneamento ambiental e demais legislações pertinentes.
- **Licença de Instalação (LI)** - autoriza o início da implementação do empreendimento ou atividade, de acordo com as especificações constantes dos planos, programas e projetos aprovados, incluindo as medidas de controle ambiental e demais condicionantes, das quais constituem motivo determinante.
- **Licença de Operação (LO)** - autoriza o início da atividade, do empreendimento ou da pesquisa científica, após a verificação do efetivo cumprimento das medidas de controle ambiental e condicionantes determinados para a operação, conforme o disposto nas licenças anteriores.

145. **Os sistemas de licenciamento ambiental adotados pelos estados e municípios varia de forma significativa, com exigências complementares a legislação federal.** Obras de pequeno porte, para reforma e/ou expansão de escolas de ensino médio, não requerem licenciamento ambiental pela lei federal, mas podem ser objeto de alguma forma de licenciamento em função de legislações estaduais e municipais. Por exemplo, a cidade de Recife tem legislação ambiental específica, determinando o licenciamento de escolas de ensino básico.⁴³ No entanto, mesmo no caso de licenciamento, empreendimentos de menor porte e potencial poluidor, como escolas, utilizam procedimentos de licenciamento simplificados com licenças simplificadas ou dispensa de licenciamento após apresentar dados básicos do empreendimento.

Avaliação de Impacto Ambiental

146. **A avaliação de impacto ambiental representa um dos principais instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente, conforme Lei Federal nº 6938 de 31/08/81,** e foi vinculada aos sistemas de licenciamento de atividades poluidoras ou modificadoras do meio ambiente. Tanto na Constituição Federal de 1998, no seu artigo 225 & 1º, inciso IV, como em diversas legislações estaduais que determinam a avaliação de impacto ambiental para atividades potencialmente causadoras de significativa degradação do meio ambiente. A Resolução CONAMA nº 237 *determina que* avaliações de impacto ambiental podem ser realizadas por outros estudos ambientais além do EIA/RIMA. A Resolução define que Estudos Ambientais: *são todos e quaisquer estudos relativos aos aspectos ambientais relacionados à localização, instalação, operação e ampliação de uma atividade ou empreendimento, apresentado como subsídio para a análise da licença requerida, tais como: relatório ambiental, plano e projeto de controle ambiental, relatório ambiental preliminar, diagnóstico ambiental, plano de manejo, plano de recuperação de área degradada e análise preliminar de risco.*

⁴³ Código do Meio Ambiente e do Equilíbrio Ecológico da Cidade do Recife.

147. De forma análoga ao licenciamento ambiental, a avaliação de impactos de empreendimentos de menor porte e potencial poluidor, como escolas, pode ser feita com instrumentos simplificados, quando requerido. Dentre estes, cabe mencionar relatórios ambientais simplificados e estudos técnicos, que recebem nomenclatura diversa nos estados e municípios.

Padrões de Qualidade Ambiental

148. Um ponto chave no arcabouço regulatório brasileiro é o estabelecimento de padrões de qualidade ambiental, que integram os instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente, visando a prevenção ou correção dos impactos da poluição e da contaminação do meio ambiente. Apresenta-se abaixo, a relação das principais resoluções por tema de interesse para o Programa:

Interferência com Áreas Protegidas

- Resolução CONAMA Nº 303/02 que dispõe sobre parâmetros, definições e limites de Áreas de Preservação Permanente.
- Resolução CONAMA Nº 369/06 que dispõe sobre os casos excepcionais, de utilidade pública, interesse social ou baixo impacto ambiental, que possibilitam a intervenção ou supressão de vegetação em Área de Preservação Permanente-APP.

Controle de Poluição Sonora e do Ar

- Resolução CONAMA nº 1/1990. Dispõe sobre critérios de padrões de emissão de ruídos decorrentes de quaisquer atividades industriais, comerciais, sociais ou recreativas, inclusive as de propaganda política.
- Resolução CONAMA nº 2/1990. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Educação e Controle da Poluição Sonora - Silêncio.*
- Resolução CONAMA nº 5/1989. Complementada pelas Resoluções CONAMA 3 e 8/90. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Controle da Poluição do Ar – PRONAR.*

Gestão de Resíduos e Produtos Perigosos

- Resolução CONAMA nº 7/ 1987. Alterada pela Resolução CONAMA nº 9/88. Complementada pela Resolução CONAMA nº 19/96 (art. 1o). *Dispõe sobre a alteração da Resolução no 7/87, que dispõe sobre a regulamentação do uso de amianto / asbestos no Brasil.*
- Resolução CONAMA nº 348/ 2004. · Altera a Resolução CONAMA no 307/02 (altera o inciso IV do art. 3o). *Altera a Resolução CONAMA no 307, de 5 de julho de 2002, incluindo o amianto na classe de resíduos perigosos.*
- Resolução CONAMA nº 275/2001. *Estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos a ser adotado na identificação de coletores, transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva.*
- Resolução nº 307/2002. · Alterada pela Resolução nº 448/12 (altera os artigos 2º, 4º, 5º, 6º, 8º, 9º, 10 e 11 e revoga os artigos 7º, 12 e 13). · Alterada pela Resolução nº 431/11 (alterados os incisos II e III do art. 3º). · Alterada pela Resolução nº 348/04 (alterado o inciso IV do art. 3º). *Estabelece diretrizes, critérios e procedimentos para gestão dos resíduos da construção civil.*
- Resolução nº 420/2009. *Dispõe sobre critérios e valores orientadores de qualidade do solo quanto à presença de substâncias químicas e estabelece diretrizes para o gerenciamento ambiental de áreas contaminadas por essas substâncias em decorrência de atividades antrópicas.*

Gestão Democrática e Controle Social

149. **A gestão democrática é um elemento basilar do normativo jurídico e político do sistema educacional brasileiro.** A Constituição Federal de 1988 definiu a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores do ensino público (art. 206, inc. VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996) prevê (em seu Artigo 3º, inciso VIII, e em seu Artigo 14) que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática e que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação (i) dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e (ii) das comunidades escolares e locais em conselhos escolares e equivalentes. Deste modo, a LDB confere aos estabelecimentos de ensino as incumbências de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Artigo 12). Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* reiteram que é obrigatória a gestão democrática no ensino público, implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e requer que, em seu exercício, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade.⁴⁴
150. **O fortalecimento da gestão democrática é meta explícita do normativo político da educação no Brasil.** Em observância a essas diretrizes, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) segue dez diretrizes, dentre as quais se inclui a de promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Artigo 2º) e determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios aprovem “leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade” (Artigo 9º). O PNE 2014-2024 estabelece como uma de suas metas “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Meta 19). As estratégias previstas pelo PNE para alcançar esta meta são sumarizadas no Quadro 4.1.

⁴⁴ Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 (Artigos 54 e 55). Reproduzida em *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília: 2013; disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192.

Quadro 4.1: Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação 2014-2024 ⁴⁵	
Meta 19	Estratégias ⁴⁶
Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.
	19.2. Ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) 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.
	19.3. Incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação.
	19.4. Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-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.
	19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.
	19.6. Estimular a participação e a 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, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.
	19.7. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.
	19.8. Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

⁴⁵ Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

⁴⁶ Além dessas estratégias, o PNE 2014-2024 aborda a questão da gestão democrática quando considera a Meta 7, relativa ao fomento da 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 nacionais para o Ideb. Neste contexto, o PNE 2014-2024 inclui como estratégia o apoio técnico e financeiro à gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Estratégia 7.16).

151. **Mecanismos de controle e participação social são igualmente elementares na organização da educação brasileira e há várias instâncias de participação e controle social.** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a existência de um Conselho Nacional de Educação (CNE) como parte da estrutura organizacional da educação nacional (Artigo 9º, § 1) e de conselhos escolares ou equivalentes (Artigo 14, inciso II). O CNE tem funções normativas e de supervisão, bem como atividade em caráter permanente. Em sua atual formatação, o CNE foi instituído pela Lei 9.131/1995, que lhe conferiu atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, “de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Sua estrutura organizacional abrange duas Câmaras – a da Educação Básica e a da Educação Superior – compostas cada uma por 12 conselheiros nomeados pelo Presidente da República, sendo pelo menos metade deles escolhidos a partir de listas elaboradas em consulta com a sociedade civil. Em todos os Estados e no Distrito Federal estão também constituídos Conselhos Estaduais (Distrital) de Educação com atribuições similares às do CNE e governabilidade no âmbito estadual.⁴⁷ Cerca de 85% dos municípios do país contam com Conselhos Municipais de educação. Outra instância de controle e participação social relevante é o Fórum Nacional de Educação (FNE). O FNE foi criado pela Portaria Ministério da Educação nº 1.407/2010. Tem caráter permanente e é composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público.⁴⁸ Suas atribuições estão vinculadas à organização das Conferências Nacionais de Educação e ao acompanhamento dos planos nacionais de educação decenais. No âmbito escolar, a participação e o controle social se dão através da formação de conselhos escolares. Também instituídos pela LDB, a constituição de conselhos escolares é concebida como princípio fundamental da gestão democrática do ensino público. Os conselhos escolares são previstos como princípio e condição da gestão democrática do ensino público na educação básica.

Acesso à Informação e Reparação de Queixas

152. **O Brasil aprovou uma sólida legislação que governa o acesso público à informação.** A lei brasileira de acesso à informação (Lei de Acesso à Informação - LAI – Lei 12.527 / 2011 e Decreto 7.724 / 2012) regulamenta o direito à informação previsto na Constituição Federal de 1988. A LAI estabelece que todas as informações produzidas e detidas pelas agências públicas devem permanecer acessíveis ao cidadão, a menos que estejam subordinados a algumas restrições legalmente definidas.⁴⁹ A LAI Assegura o acesso a informações públicas mediante a criação de serviço de informações ao cidadão, nos órgãos e entidades do poder público e da realização de

⁴⁷ A composição dos conselhos estaduais e municipais de educação varia, mas deve incluir, por força de lei, representantes das principais partes interessadas (o governo, a sociedade civil, organizações representativas de profissionais da educação, estudantes e pais).

⁴⁸ São 39 membros efetivos e 11 suplentes. A composição da FNE inclui organizações que representam estudantes, pais, profissionais da educação, mulheres, LGBTI, Povos Indígenas, sindicatos trabalhistas e rurais, redes de educação pública e privada, agências estaduais e municipais e o governo federal.

⁴⁹ Existem três restrições ao acesso das informações previstas na lei: (i) informações classificadas como reservadas, secretas e / ou ultrassecretas; (ii) informações pessoais relacionadas à intimidade e vida privada dos cidadãos; e (iii) informações protegidas por outra legislação relevante, como informações relacionadas à confidencialidade das informações fiscais e bancárias. Os procedimentos relativos à disponibilização, à classificação, ao tratamento e à gestão da informação de natureza restrita e sigilosa no âmbito da Controladoria- Geral da União foram regulamentados pela Portaria CGU 1.613/2012, disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/07/2012&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=260>.

audiências ou consultas públicas, incentivo à participação popular ou a outras formas de divulgação. Os procedimentos para acesso à informação devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção, divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública e desenvolvimento do controle social da administração pública.

153. **O Brasil também aprovou recentemente legislação específica que rege a participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários de serviços públicos oferecidos direta e indiretamente pela administração pública em todos os níveis.** A Constituição Federal de 1988 (Art. 37 e Art. 74) e a Emenda Constitucional 19/1988 previam o regulamento por lei da participação dos usuários na prestação de serviços públicos e a criação de Ouvidorias em todos os níveis de governo (Art. 103, Art. 130, e alteração constitucional 45/2004).

154. **Recentemente, a Lei 13.460/2017 estabeleceu os direitos dos usuários de serviços públicos.** Estes incluem, entre outros: (i) a participação na supervisão e avaliação da prestação de serviços, (ii) o acesso e uso de serviços sem discriminação e com liberdade de escolha entre os diferentes meios que eles são oferecidos, (iii) o acesso a informações pessoais em registros públicos e bancos de dados, (iv) a proteção de informações pessoais, (v) o acesso a informações acessíveis e corretas nos locais em que os serviços são prestados e através da Internet e (vi) o acesso ao agente público ou ao órgão encarregado de receber manifestações. Para garantir o cumprimento desses direitos, a lei estabelece que os usuários de serviços de administração pública podem dirigir-se aos prestadores de serviços e apresentar suas manifestações (incluindo queixas, denúncias, sugestões e elogios sobre a prestação de serviços públicos e a conduta dos servidores públicos). As manifestações dos usuários devem ser reparadas (recebidas, reconhecidas, analisadas, deliberadas e respondidas) de forma célere e efetiva. Nos termos da Lei 13.460/2017, as Ouvidorias de órgãos governamentais (em todos os níveis da administração pública) são incumbidas de: (a) promoverem a participação dos usuários na administração pública; supervisionar a prestação de serviços e propor melhorias, (b) receberem, analisarem e enviarem as manifestações dos usuários às autoridades competentes; supervisionando a resolução dos casos; (c) proporem a adoção de medidas para defesa dos direitos do usuário; e (d) promoverem a adoção de mediação e conciliação entre usuários e órgãos ou entidades públicas, sem prejuízos de outros órgãos competentes. As Ouvidorias dos órgãos de governo são obrigadas a divulgarem publicamente relatórios gerenciais anuais, abrangendo o número de manifestações recebidas, uma descrição dos motivos das manifestações, a análise dos pontos recorrentes e uma as providências adotadas pela administração pública nas soluções apresentadas. Enfim, são instituídos os “conselhos de usuários” enquanto órgãos consultivos com as atribuições de acompanhar a prestação de serviços públicos, participar em sua avaliação e propor melhorias, contribuir na definição de diretrizes para o adequado atendimento ao usuário e acompanhar e avaliar a atuação do Ouvidor. A composição desses conselhos deve observar critérios de representatividade e pluralidade das partes interessadas, cujos representantes devem ser escolhidos em processo aberto ao público e diferenciado por tipo de usuário a ser representado.

Segundo Princípio Orientador – Habitats Naturais e Patrimônio Cultural Físico

155. Essa subseção descreve os normativos para gestão de impactos ambientais associados a habitats naturais, patrimônio cultural físico e saúde e segurança de indivíduos, comunidades e trabalhadores (incluindo o controle e manejo de pragas, bem como a atividades realizadas em áreas de risco).

Habitats Naturais

156. **A proteção dos habitats naturais está presente na Legislação Brasileira desde o código florestal de 1965, quando os fundamentos mais consistentes de proteção das Florestas, Reservas e Áreas de Preservação Permanente/APP (margens de cursos d'água; todos de morros; áreas com declividade acima de 45%; restingas; bordas dos tabuleiros ou chapadas; em altitudes superiores a 1.800 (mil e oitocentos) metros) foram estabelecidos.** Porém, seus primórdios surgiram bem antes, em 1934, ano da edição do primeiro Código Florestal Brasileiro (Decreto 23.793/34). Não há que se discutir a importância de sua preservação, pois são fundamentais na gestão de bacias hidrográficas, contribuindo para a estabilidade dos ciclos hidrológicos e biogeoquímicos, que dão sustentabilidade à agricultura. Também fornecem habitat para elementos da fauna, protegem os corpos hídricos do assoreamento, da contaminação por poluentes resultantes das atividades econômicas e servem como corredor ecológico, interligando maciços florestais. A Resolução CONAMA nº 369, de 28 de março de 2006, “dispõe sobre os casos excepcionais, de utilidade pública, interesse social ou baixo impacto ambiental, que possibilitam a intervenção ou supressão de vegetação em Área de Preservação Permanente/APP”.
157. **Vários outros instrumentos normativos (como os Decretos nº 99.274/1990; 5.758/2006; e 8.972.2017) abordam a questão da preservação de habitats naturais, com diferentes enfoques, mas é a Lei 12.651/2012, o novo Código Florestal⁵⁰, que define hoje os critérios adotados nacionalmente para a proteção de habitats naturais.** A Lei “estabelece normas gerais com o fundamento central da proteção e uso sustentável das florestas e demais formas de vegetação nativa em harmonia com a promoção do desenvolvimento econômico, atendidos os seguintes princípios: (i) reconhecimento das florestas existentes no território nacional e demais formas de vegetação nativa como bens de interesse comum a todos os habitantes do País; (ii) afirmação do compromisso soberano do Brasil com a preservação das suas florestas e demais formas de vegetação nativa, da biodiversidade, do solo e dos recursos hídricos, e com a integridade do sistema climático, para o bem-estar das gerações presentes e futuras; (iii) reconhecimento da função estratégica da produção rural na recuperação e manutenção das florestas e demais formas de vegetação nativa, e do papel destas na sustentabilidade da produção agropecuária; (iv) consagração do compromisso do País com o modelo de desenvolvimento ecologicamente sustentável, que concilie o uso produtivo da terra e a contribuição de serviços coletivos das florestas e demais formas de vegetação nativa privadas; (v) ação governamental de proteção e uso sustentável de florestas, coordenada com a Política Nacional do Meio Ambiente, a Política Nacional de Recursos Hídricos, a Política Agrícola, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação

⁵⁰ O conteúdo completo do Novo Código Florestal está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm

da Natureza, a Política de Gestão de Florestas Públicas, a Política Nacional sobre Mudança do Clima e a Política Nacional da Biodiversidade; (vi) responsabilidade comum de União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em colaboração com a sociedade civil, na criação de políticas para a preservação e restauração da vegetação nativa e de suas funções ecológicas e sociais nas áreas urbanas e rurais; (vii) fomento à inovação para o uso sustentável, a recuperação e a preservação das florestas e demais formas de vegetação nativa; e (viii) criação e mobilização de incentivos jurídicos e econômicos para fomentar a preservação e a recuperação da vegetação nativa, e para promover o desenvolvimento de atividades produtivas sustentáveis.”

158. **O Brasil possui, portanto, um arcabouço regulatório bem desenvolvido para a proteção de habitats naturais, mas a capacidade de fiscalização e de aplicação desses instrumentos normativos varia muito entre os estados e municípios.** Em alguns casos, não há equipes bem capacitadas e com pessoal suficiente, mas conseguem atuar, mesmo que de forma desproporcional à demanda. Em outros casos falta estrutura mínima para qualquer uma das atividades necessárias. Entretanto, também há estados e municípios com agências muito fortes e com pessoal capacitado e muito bem treinado, que atuam de forma a garantir os princípios estabelecidos pela legislação federal e avançam ainda mais, complementando os requisitos de proteção de habitats naturais com normas complementares e mais ajustadas às suas realidades socioeconômicas e de produção.

Patrimônio Cultural Físico

159. **Existe a possibilidade que algumas escolas de ensino básico utilizem prédios “históricos”.** Esses prédios são objeto de proteção por parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) ou de entidades de proteção patrimônio histórico e cultural, de âmbito estadual ou municipal. O Programa deverá, portanto, verificar se os edifícios propostos para intervenção são “tombados”, o que pode limitar de forma significativa modificações na arquitetura e/ou estrutura dos referidos prédios.
160. **O Brasil tem um quadro regulatório bem desenvolvido para a proteção do patrimônio cultural físico, mas a capacidade de execução varia entre os estados.** A proteção do patrimônio histórico e cultural, no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, encontra respaldo em leis específicas, como o Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, e até mesmo na própria Constituição Federal e em tratados internacionais. A Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial, incluindo, por conseguinte, formas de criar, fazer e viver, criações científicas, artísticas e tecnológicas, obras, objetos, documentos, edifícios e outros espaços destinados a eventos artísticos e culturais; e também os complexos urbanos e locais históricos, naturais, artísticos, arqueológicos, paleontológicos, ecológicos e científicos. A Constituição mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública. Nos artigos 215 e 216, a Constituição reconhece a existência de material cultural e de natureza imaterial e estabelece formas de preservar esse

patrimônio: o registro, o inventário e a tutela. O principal instrumento legal sobre proteção do patrimônio histórico é o Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937.

- 161. A Lei 3924/1961 estabeleceu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura.** O IPHAN tem a responsabilidade de proteger e promover os bens culturais do País, zelando pelo cumprimento dos marcos legais, efetivando a gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro e dos bens reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como inscritas na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade - conforme estabelecido pela Convenção do Patrimônio Mundial da UNESCO de 1972 e Convenção do Patrimônio Cultural Intangível de 2003. Esse dispositivo legal também proibiu e criminalizou a exploração econômica, destruição ou mutilação para qualquer propósito de sites arqueológicos e pré-históricos conhecidos. Determina que as escavações devem ser realizadas necessariamente sob a orientação desse beneficiário e seu progresso a ele reportado trimestralmente. Finalmente, exige que qualquer chance de encontrar qualquer elemento de valor arqueológico ou pré-histórico, histórico, artístico ou numismático seja imediatamente reportada ao IPHAN, sendo o proprietário ou o ocupante do imóvel onde está o bem considerado responsável pela sua preservação provisória.
- 162. O IPHAN é sempre consultado preventivamente em processos de licenciamento ambiental conduzidos por agências federais, estaduais ou municipais (Decreto Ministerial 60/2015) porque o patrimônio cultural é uma das dimensões ambientais consideradas.** A manifestação do Instituto sempre é solicitada para garantir que um projeto ou atividade no processo de licenciamento não impactará ou destruirá os bens do patrimônio cultural (Decreto-Lei 25/1937, Lei 3924/1961, Decreto 3551/2000, Lei 11483/2007, e a Instrução IPHAN 001/2015). Consequentemente, a estrutura do IPHAN inclui uma Coordenação Nacional de Licenciamento com as principais responsabilidades de coordenar as atividades relevantes, promovendo vínculos entre o Instituto e outros órgãos e agências envolvidas no processo de licenciamento e consolidando as manifestações finais do IPHAN em processos de licenciamento ambiental. A sede desta Coordenação Nacional de Licenciamento está em Brasília sob a Presidência do IPHAN.
- 163. Nesse contexto, o Iphan compõe em parceria com os governos estaduais o Sistema Nacional do Patrimônio Cultural,** com uma proposta de avanço disseminada de maneira contínua para os estados e municípios em três eixos: coordenação (definição de instância(s) coordenadora(s) para garantir ações articuladas e mais efetivas); regulação (conceituações comuns, princípios e regras gerais de ação); e fomento (incentivos direcionados principalmente para o fortalecimento institucional, estruturação de sistema de informação de âmbito nacional, fortalecer ações coordenadas em projetos específicos). Trabalhando com esses conceitos e visando facilitar o acesso ao conhecimento dos bens nacionais, a gestão do patrimônio é efetivada segundo as características de cada grupo: Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial, Patrimônio Arqueológico e Patrimônio da Humanidade.
- 164. Os instrumentos de proteção do patrimônio material utilizados pelo Iphan visam garantir legalmente a preservação dos bens de interesse cultural para o país.** Foram estabelecidos por

diferentes legislações ao longo do tempo, e atualmente constituem uma gama de alternativas a serem empregadas a depender da natureza do bem. Dentre estes, cabe destaque o tombamento. É o mais antigo instrumento de proteção em utilização pelo Iphan, tendo sido instituído pelo Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, e proíbe a destruição de bens culturais tombados, colocando-os sob vigilância do Instituto. Para ser tombado, um bem passa por um processo administrativo, até ser inscrito em pelo menos um dos quatro Livros do Tombo instituídos pelo Decreto: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; e Livro do Tombo das Artes Aplicadas.

- 165. Diversos estados e alguns municípios tem legislação específica de proteção do patrimônio histórico,** com medidas para valorizar o patrimônio cultural existente nos estados e municípios, que não são obrigatoriamente patrimônio tombado pelo IPHAN. As legislações federais, estaduais e municipais definem procedimentos específicos para proteção e recuperação de prédios históricos.

Terceiro Princípio Orientador – Segurança e Saúde de Indivíduos, Comunidades e Trabalhadores

- 166. O Brasil possui uma série de políticas, instrumentos e regulamentações relacionadas a gestão ambiental, de saúde e segurança.** A segurança do trabalho durante a fase de execução das obras, bem como de funcionamento das escolas, é regida por diversos dispositivos legais emitidos pelo Ministério do Trabalho. Dentre esses dispositivos se destaca a Portaria GM n.º 3.214/1978 que estabelece as Normas Regulamentadoras (as chamadas NR's), que normatizam as atividades da segurança do trabalho no ambiente organizacional. As Normas Regulamentadoras, são de observância obrigatória pelas empresas privadas e públicas e pelos órgãos públicos da administração direta e indireta, bem como pelos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário, que possuam empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. A fiscalização das condições de trabalho fica a cargo das Delegacias Regionais do Trabalho, que integram o Ministério do Trabalho. A fiscalização é feita de forma regular ou por solicitação de trabalhadores ou da sociedade.
- 167. A legislação determina obrigações para empregadores e empregados.** Os empregadores são obrigados a cumprir e fazer cumprir as disposições legais e regulamentares sobre segurança e medicina do trabalho, bem como elaborar ordens de serviço sobre segurança e saúde no trabalho, dando ciência aos empregados sobre os riscos profissionais, os meios para prevenir e limitar tais riscos, entre outros aspectos. Aos empregados cabe cumprir as disposições legais e regulamentares sobre segurança e saúde do trabalho, inclusive as ordens de serviço expedidas pelo empregador e usar o equipamento de proteção individual fornecido pelo empregador.
- 168. Os objetivos da legislação são bem abrangentes.** Dentre esses objetivos pode-se destacar: evitar doenças relacionadas a atividade profissional; evitar acidentes do trabalho; minimizar as condições inseguras de trabalho; preparar o trabalhador para a prevenção dos acidentes ocupacionais; estabelecer melhores condições físicas e psíquicas no trabalho. Os principais dispositivos legais de saúde e segurança dos trabalhadores são: (i) a Portaria do Ministério do Trabalho GM n.º 3.214/1978; (ii) a Norma Regulamentadora – NR 8 - Condições e Meio Ambiente

de Trabalho na Indústria da Construção; e, (iii) a Norma Regulamentadora – NR 16 - Atividades e Operações Perigosas.

169. **Para o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio merece destaque a NR 8 (Condições e Meio Ambiente de Trabalho na Indústria da Construção).** Emitida em 1978 e com diversas atualizações, a NR 8 constitui a norma regulamentadora mais importante para o setor da construção civil, no que tange a saúde e segurança do trabalhador. A referida norma estabelece diretrizes de ordem administrativa, de planejamento e organização, que objetivam a implementação de medidas de controle e sistemas preventivos de segurança nos processos, nas condições e no meio ambiente de trabalho na indústria da construção. A NR 18 tem diversos dispositivos relevantes. Cabe destacar a vedação ao ingresso ou a permanência de trabalhadores no canteiro de obras, sem que estejam assegurados pelas medidas previstas nesta NR e compatíveis com a fase da obra. Os principais objetivos da NR 8 são:

- ✓ Garantir a saúde e a integridade dos trabalhadores;
- ✓ Definir atribuições e responsabilidades às pessoas que administram;
- ✓ Fazer previsão dos riscos que derivam do processo de execução de obras;
- ✓ Determinar medidas de proteção e prevenção que evitem ações e situações de risco;
- ✓ Aplicar técnicas de execução que reduzem ao máximo os riscos de doenças e acidentes.

170. **Outra norma regulamentadora que merece atenção para o Programa é a NR 16 - Atividades e Operações Perigosas.** Ela lista uma série de atividades e operações perigosas, quando o trabalhador tem direito ao adicional de periculosidade. Dentre estas cabe mencionar os trabalhos com energia elétrica e instalações de materiais inflamáveis. Atividades de maior risco podem ensejar a criação de comissões internas de prevenção de acidentes, conhecida pela sigla CIPA, que é uma comissão interna de segurança composta por representantes do empregador e dos empregados.

171. O Quadro 4.2 abaixo apresenta um resumo das licenças aplicáveis e entidades fiscalizadoras que atuarão na implementação do Programa, especificamente nos aspectos de saúde, segurança e meio ambiente das obras de reforma e expansão das escolas.

Quadro 4.2 – Lista de Licenças e Autorizações Requeridas para Obras e das Entidades Fiscalizadoras			
Aspecto / Tipo de Licença	Entidade(s) Fiscalizadora(s)	Legislação aplicável	Pontos Chave
Aspectos ambientais diversos/Licença Ambiental.	Agencias ambientais.	Legislação ambiental federal, estadual e municipal.	Pode ser obrigatória, dependendo da legislação estadual e municipal. Nestes casos utiliza-se licenças simplificadas ou declarações para dispensa de licenciamento.
Conformidade do projeto/ Alvará de construção.	Prefeitura - Divisão de obras e urbanismo.	Códigos de edificações locais - Leis de posturas, uso e ocupação do solo	Conformidade do projeto com gabaritos de construção, normas diversas, incluindo acessibilidade, segurança dos usuários, ventilação, iluminação, e

Quadro 4.2 – Lista de Licenças e Autorizações Requeridas para Obras e das Entidades Fiscalizadoras			
Aspecto / Tipo de Licença	Entidade(s) Fiscalizadora(s)	Legislação aplicável	Pontos Chave
		(municipais).	instalações, entre outras.
Responsabilidade técnica do projeto e obra/ Anotação de Responsabilidade Técnica.	Conselhos regionais de engenharia e arquitetura: CREA e CAU.	Legislação federal sobre a competência das profissões de engenharia e arquitetura.	Responsáveis técnicos respondem legalmente por desconformidades com as normas técnicas
Conformidade da edificação com projeto e normas/ Carta de habite-se.	Prefeitura Corpo de bombeiros (Estadual)	Códigos de edificações locais - Leis de posturas, uso e ocupação do solo (municipais).	Conformidade do edifício, obra concluída, com projeto aprovado e normas diversas, incluindo acessibilidade, segurança dos usuários, ventilação, iluminação, e instalações, entre outras.
Proteção contra incêndio/Aprovação corpo de bombeiros.	Corpo de bombeiros (estadual).	Normas da ABNT e legislação estadual de proteção contra incêndio.	Tipicamente é um condicionante para emissão da carta de habite-se.
Conformidade com normas sanitárias/ Aprovação da fiscalização sanitária.	Entidade de vigilância sanitária.	Normas sanitárias diversas (ABNT) e legislações federais, estaduais e municipais.	Pode ser um condicionante para emissão da carta de habite-se.
Conformidade com normas das concessionárias de água, esgoto, energia e gás encanado.	Concessionárias de eletricidade e saneamento e gás.	Normas de ligação energia, água, esgotos e gás específicas de cada concessionária.	Tipicamente é um condicionante para emissão da carta de habite-se e acesso as redes públicas.
Conformidade com legislação trabalhista.	Delegacia regional do trabalho	Normas de saúde e segurança, especialmente a Norma Regulamentadora 18 do Min. Trabalho.	Não requer licença prévia, mas a obra pode ser embargada no caso de não conformidade significativa com a legislação.
Proteção do patrimônio histórico/ Autorização prévia.	IPHAN e Secretarias Estaduais de Patrimônio Histórico.	Legislação de proteção do patrimônio histórico.	Somente em casos de edificações tombadas (protegidas) por algum dispositivo legal, federal, estadual ou municipal.
Vulnerabilidade a	Sistema Nacional de	Não existe legislação	Os dados disponíveis no Centro Nacional

Quadro 4.2 – Lista de Licenças e Autorizações Requeridas para Obras e das Entidades Fiscalizadoras			
Aspecto / Tipo de Licença	Entidade(s) Fiscalizadora(s)	Legislação aplicável	Pontos Chave
riscos naturais.	Proteção e Defesa Civil – SINPDEC e Unidades de defesa civil dos municípios.	requerendo qualquer tipo de licença.	de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais (CEMADEN) permitem avaliação de riscos naturais das escolas propostas para intervenção.

Normas para Construção de Edificações

172. **Projetos de edificações e execução de obras no Brasil são regidos por diversos dispositivos legais, incluindo leis de uso e ocupação dos solos, códigos de edificações, legislação de responsabilidade técnica, normas técnicas diversas e normas de saúde e segurança.** As leis de uso e ocupação dos solos e os códigos de edificações são de competência municipal, mas os demais instrumentos legais e regulatórios são principalmente federais, aplicando-se a todas as obras executadas no país.
173. **A principal legislação federal é o Estatuto das Cidades**, Lei 10.257/2001 referenciada acima, que determina diversos instrumentos, como planos diretores, leis de parcelamento, uso e da ocupação do solo e zoneamento ambiental, além dos códigos de edificações e obras. Dentre estes, merece maior atenção, para o Programa em questão, os códigos de obras.

Códigos de Obras

174. **Todos os projetos de obras e instalações deverão estar de acordo com os códigos municipais e, no que couber, com a legislação vigente sobre Ocupação, Uso do Solo e Zoneamento, Parcelamento do Solo e com os Códigos de Meio Ambiente, e posturas de saúde dos municípios.** A diversidade de códigos de edificação constitui um dos principais entraves para a industrialização e a otimização de projetos. O Governo Federal está propondo a aprovação de um Código Nacional de Obras, visando facilitar a implantação de programas de abrangência nacional como o programa habitacional "Minha Casa, Minha Vida". Esta questão não deve constituir problema para o Programa, visto que os projetos de reforma/expansão das escolas serão desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação que tem familiaridade com os requisitos dos municípios beneficiados.
175. **Os códigos variam de instrumentos simples, (cidades de pequeno porte), até leis de grande complexidade, com o Código de Obras e Edificações de São Paulo.** No entanto, os códigos têm escopo similar abordando dentre outros temas: Direitos e responsabilidades; Documentos para controle da atividade de obras e edificações; Preparação e execução de obras; Procedimentos fiscais, Uso das edificações, Componentes - materiais, elementos construtivos e equipamentos; Implantação - aeração e insolação das edificações; Compartimentos; Circulação e segurança; Estacionamento; Instalações sanitárias; Condições de instalação e armazenagem de produtos químicos, inflamáveis e explosivos; Procedimentos administrativos: alvarás de autorização, aprovação, funcionamento de equipamentos, certificado de conclusão (habite-se), entre outros.

Responsabilidade Técnica

176. Projetos arquitetônicos, estruturais, de instalações, entre outros, bem como obras diversas só podem ser executadas no Brasil por profissionais habilitados e devidamente registrados nos conselhos profissionais, como o CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia) e o CAU (Conselho de Arquitetura e Urbanismo).
177. **Todas as obras e projetos devem ser registradas nos conselhos profissionais, por meio de Anotações de Responsabilidade Técnica (ART).** A Anotação de Responsabilidade Técnica – ART, definida pela Lei nº 6.496/77, é obrigatória para obras e serviços sujeitos à fiscalização do Sistema Confea/Crea. Quando o profissional é registrado, ele está submetido às regras do Sistema Confea/Crea, que estão em consonância com o Código de Ética Profissional. Ser registrado significa que o órgão regulador, Confea/Crea (ou CAU), habilitou aquele profissional para trabalhar na área. Sem o registro, o profissional não consegue emitir a ART. Para a sociedade, a ART serve como um instrumento de defesa, pois formaliza o compromisso do profissional com a qualidade dos serviços prestados, e conformidade com as normas técnicas aplicáveis. O profissional responsável responde civil e penalmente pelos serviços executados.

Normas Técnicas

178. **Os projetos e obras devem considerar também as normas técnicas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que é o Foro Nacional de Normalização, conforme disposto pelo governo federal por meio de diversos instrumentos legais.** A ABNT é membro fundador da International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização - ISO), da Comisión Panamericana de Normas Técnicas (Comissão Pan-Americana de Normas Técnicas - Copant) e da Asociación Mercosur de Normalización (Associação Mercosul de Normalização - AMN). A ABNT é responsável pela elaboração das Normas Brasileiras (ABNT NBR), elaboradas por seus Comitês Brasileiros (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE).
179. Diversas normas técnicas são de aplicação direta ao Programa, pois deverão ser seguidas nos projetos e obras de reforma e expansão das escolas. Apresenta-se, abaixo, uma relação das principais normas técnicas aplicáveis:

Aspectos Sanitários

180. Os aspectos sanitários das edificações são regidos por diversas normas técnicas e regulamentos de caráter estadual, cabendo destacar: ABNT-NBR 5626/98 - Instalação predial de água fria; ABNT-NBR 8160/99 - Sistemas prediais de esgoto sanitário; e ABNT-NBR 9814/87 - Projeto de rede de distribuição de água para abastecimento público.
181. Alguns estados e municípios também tem legislação específica sobre instalações hidrosanitárias, bem como a exigência de obtenção de Alvará Sanitário, (emitidos pelos departamentos de vigilância sanitária e saúde pública), para o funcionamento de atividades. O tema é regulamentado de forma complementar pelas concessionárias de água e esgotos que tem normas específicas para ligações de água e esgoto com as redes públicas.

Proteção Contra Incêndio

182. A proteção contra incêndio é regulamentada por diversas normas técnicas e por regulamentações específicas dos Corpos de Bombeiro estaduais, que emitem disposições legais relativas aos sistemas e medidas de segurança contra incêndios e pânico. Alguns estados também têm exigências de segurança para estabelecimentos ou eventos de grande concentração pública. As principais normas técnicas estão listadas: ABNT – NBR 12.693 - Sistema de proteção por extintor de incêndio; ABNT – NBR 15.808 - Extintores de incêndio portáteis; ABNT– NBR 15.809 - Extintores de incêndio sobre rodas; ABNT– NBR 13.714 – Sistemas de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio; ABNT– NBR 11.861 – Mangueira de incêndio – Requisitos e métodos de ensaio; ABNT– NBR 14.870 – Esguicho de jato regulável para combate a incêndio; ABNT– NBR 12.779 – Mangueiras de incêndio – Inspeção, manutenção e cuidados; e ABNT– NBR 13.434 – Sinalização de segurança contra incêndio e pânico.

Instalações de Gás Combustível (GLP e GN)

183. Normas técnicas para instalações de gás e combustíveis são: ABNT NBR 13103:2013 – Instalação de aparelhos a gás; ABNT NBR 13523:2008 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP); ABNT NBR 14024:2006 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP) – Sistema de abastecimento a granel – Procedimento operacional; ABNT NBR 15526:2009 – Redes de distribuição interna para gases combustíveis em instalações residenciais e comerciais – Projeto e execução; e ABNT NBR 7240:2010 Sistema de detecção e alarme de incêndio.

Medidas de Segurança e Pânico

184. Normas técnicas relacionadas às medidas de segurança e pânico são: ABNT NBR 9077:2001 – Saídas de Emergência em Edifícios; ABNT NBR 14880:2014 – Saídas de Emergência em Edifícios - Escada de Segurança - Controle de fumaça por Pressurização; ABNT NBR 10636:1989 – Paredes Divisórias sem função estrutural – Determinação de resistência ao fogo; ABNT NBR 8042:1992 – Bloco Cerâmico para alvenaria – formas e dimensões; ABNT NBR 7173:1982 – Bloco de Concreto vazado simples para alvenaria sem função estrutural; e ABNT NBR 13714:2000 - Sistema de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio.

Proteção Contra Descargas Atmosféricas

185. ABNT NBR 5419/05 – Proteção de estruturas contra descargas atmosféricas.

Iluminação de Emergência

186. ABNT NBR 10.898 - Sistema de Iluminação de Emergência.

Sinalização para Abandono de Local

187. ABNT - NBR 13.434 - Sinalização de segurança contra incêndio e pânico; ABNT - NBR 10.898 - Sistema de iluminação de emergência; ABNT - NBR 9.050-3 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; e ABNT NBR 9077 – Saídas de Emergência em edifícios;

Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos

188. ABNT NBR 7199 – Projeto, execução e aplicações de vidros na construção civil; ABNT NBR 8660 – Revestimento de piso – determinação da densidade crítica de fluxo de energia térmica – método de ensaio; ABNT NBR 9442 – Materiais de construção – determinação do índice de propagação

superficial de chama pelo método do painel radiante – método de ensaio; ABNT NBR 13818 – Placas cerâmicas para revestimento – Especificações e métodos de ensaio; ABNT NBR 14697 – Vidro laminado; ABNT NBR 14698 – Vidro temperado; ABNT NBR 14718 – Guarda-corpos para edificação; ABNT NBR NM 295 – Vidro aramado; ABNT- NBR 14.276/ 2006 – Brigada de Incêndio – Requisitos; ABNT - NBR 15.219/ 2005 – Plano de Emergência contra Incêndio – Requisitos; e ABNT - NBR 15219:2005 – Plano de Emergência Contra Incêndio – Requisitos.

Energia Elétrica, Gás, Água e Esgotos

189. Os padrões das instalações de águas, esgoto e gás combustível são regulamentados principalmente por dispositivos estaduais, normas técnicas e padrões definidos pelas concessionárias de serviços públicos, água, esgotos, energia elétrica e gás encanado. As principais normas técnicas de instalações estão listadas abaixo:

Água e Esgoto

190. ABNT - NBR 9649/1986 – Projeto de Redes Coletoras de esgoto sanitário; ABNT - NBR 6493 / 1994 – Emprego de cores para identificação de tubulações; ABNT - NBR 132969 / 1997 – tanques sépticos; ABNT – NBR5626/98 que estabelece exigências e recomendações relativas ao projeto, execução e manutenção da instalação predial de água fria. As exigências e recomendações aqui estabelecidas emanam fundamentalmente do respeito aos princípios de bom desempenho da instalação e da garantia de potabilidade da água no caso instalação de água potável; ABNT – NBR 8160/99 que estabelece as exigências e recomendações relativas ao projeto, execução, ensaio e manutenção dos sistemas prediais de esgoto sanitário, para atenderem às exigências mínimas quanto à higiene, segurança e conforto dos usuários, tendo em vista a qualidade destes sistemas.

Instalações Elétricas e de Comunicação

191. ABNT - NBR 5410/04 - Instalações Elétricas de baixa tensão; ABNT -NBR 5413/86 - Iluminância de Interiores; e ABNT - NBR-14565 - Procedimento básico para elaboração de projetos de cabeamento de telecomunicações para rede interna estruturada.

Construções Sustentáveis

192. A determinação de medidas, visando a sustentabilidade das edificações (minimização dos impactos negativos sobre o meio ambiente além da promoção de economia dos recursos naturais e a melhoria na qualidade de vida dos seus ocupantes) ainda não é normatizada no Brasil.
193. Apesar do tema construções e reformas sustentáveis não ser novo, a maioria dos prédios públicos não foi desenvolvido de forma sustentável com aproveitamento dos recursos naturais como, por exemplo, o uso de energia solar ou das correntes de vento. Na administração pública poucas foram as edificações projetadas de maneira sustentável. Porém, mesmo em um prédio já construído, é possível adotar medidas que visem a melhoria da eficiência no uso dos recursos naturais. Algumas medidas que podem ser adotadas são o incentivo a materiais de construção com certificado de origem que atestem a produção através de uma cadeia “limpa” na fase de construção, a adoção de um sistema de reaproveitamento e reuso das águas e a adoção de um sistema de iluminação eficiente. Essas últimas medidas podem ser adotadas em qualquer fase da obra inclusive após a construção.

194. Atualmente as duas certificações ambientais mais utilizadas na construção civil brasileira são o LEED - Leadership in Energy and Environmental Design, emitido pelo United States Green Building Council, e o Processo AQUA (Alta Qualidade Ambiental), certificação brasileira baseada na francesa HQE (Haute Qualité Environnementale) e implantada no país pela Fundação Vanzolini. Ambas se preocupam com os principais aspectos de uma construção sustentável, atribuindo pontos a cada item de sustentabilidade conquistado na obra. São considerados aspectos que abrangem desde a escolha do terreno, que, entre outros aspectos, deverá priorizar a preservação de áreas naturais, a proximidade de serviços básicos, uma vez que inibe a necessidade do uso de automóveis para os deslocamentos cotidianos.
195. A preservação do habitat natural que implica no uso de espécies nativas no paisagismo, o que também pode diminuir a necessidade de irrigação, já que estas espécies estariam acostumadas ao regime de chuvas da região e minimizar ao máximo a impermeabilização do terreno. Estes e outros aspectos que garantam o mínimo impacto nas construções deverão ser adotados pelo gestor como critérios fundamentais para a tomada de decisões para aquisição de materiais ou para a contratação de obras públicas, aspectos atualmente inclusive, respaldados pela legislação vigente.

Uso, Comercialização e Armazenamento de Agrotóxicos

196. **O eventual uso de agrotóxicos em atividades apoiadas pelo Programa, notadamente controle de pragas nas escolas, deve estar em total conformidade com a legislação brasileira sobre agrotóxicos e normas da Organização Mundial de Saúde.**⁵¹ Os produtos fitossanitários, também denominados agrotóxicos, defensivos agrícolas, praguicidas, pesticidas ou agroquímicos são regidos pela Lei nº 7.802 de 11 de julho de 1989 – “Lei dos Agrotóxicos” no que diz respeito à pesquisa, experimentação, produção, embalagem, rotulagem, transporte, armazenamento, comercialização, propaganda comercial, utilização, importação, exportação, destino final de resíduos e embalagens, registro dos produtos, classificação, controle, inspeção e fiscalização. Esta Lei teve sua regulamentação inicial baseada no Decreto nº 98.816, de 11/01/90, posteriormente alterado, estabelecendo entre outros requisitos que produtos só podem ser comercializados diretamente ao usuário, mediante apresentação de receituário próprio emitido por profissional legalmente habilitado.
197. O registro de agrotóxicos no Brasil é realizado no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, Ministério da Saúde (Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa) e no Ministério do Meio Ambiente (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama).
198. Na Anvisa são realizados estudos para a determinação da toxicologia do produto, determinando-se a classificação toxicológica e a avaliação toxicológica. A Classificação Toxicológica é realizada de acordo com parâmetros similares aos recomendados pela Organização Mundial da Saúde – OMS (Portaria SNVS nº 3/92, do Ministério da Saúde), sendo a classificação do

⁵¹ World Health Organization's Recommended Classification of Pesticides by Hazard and Guidelines to Classification (Geneva: WHO 1994-95)

produto, em: Classe I – Extremamente Tóxico; Classe II – Altamente Tóxico; Classe III – Medianamente Tóxico; Classe IV – Pouco Tóxico. A seguir, é listado a Legislação brasileira sobre agrotóxicos:

- Lei nº 7.804, de 18 de julho de 1989 – Dispõe sobre o Cadastro Técnico Federal, entre outras alterações da Política Nacional do Meio Ambiente.
- Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989 – Dispõe sobre o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins.
- Lei nº 9.974 de 6 de junho de 2000 – Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização a propaganda comercial a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.
- Decreto nº 4.074 de 4 de janeiro de 2002 – Regulamenta a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.
- Resolução nº 334, de abril de 2003 – Conama – Dispõe sobre os procedimentos de licenciamento ambiental de estabelecimentos destinados ao recebimento de embalagens vazias de agrotóxicos.

199. Propriamente, todos os estados têm legislação de controle de agrotóxicos, bem como instituições responsáveis por fiscalizar o uso dos agrotóxicos nos respectivos territórios. Esses órgãos tem o propósito de administrar as questões de competência específica nos aspectos da agricultura, da saúde, e do meio ambiente, relativos à utilização, transporte, armazenamento e comercialização dos agrotóxicos, seus componentes e afins. O controle de agrotóxicos é geralmente executado em cooperação com outras entidades como as secretarias de saúde, delegacias regionais do trabalho, secretarias de meio ambiente, conselho estaduais de saúde, empresas de assistência técnica e extensão rural, órgãos das secretarias de agricultura e ministério público.

Gestão de Riscos Naturais

200. **A legislação também estabelece medidas de prevenção a desastres naturais e proteção da população.** A implementação dessas medidas está a cargo do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINADEC. A vistoria prévia de edificações, (e liberação de uso), por parte das entidades de defesa civil não é obrigatória pela lei brasileira. As entidades federais, estaduais e municipais atuam de forma ampla, em acordo com o Plano Nacional de Gestão de Riscos e Resposta a Desastres. No caso de identificação de riscos significativos, o governo pode executar medidas preventivas, como a execução de obras de contenção. O principal instrumento legal para gestão de riscos naturais é a Lei nº 12.608 de 10 de abril de 2012 que instituiu o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINADEC.

201. **São significativos, no Brasil, o número e a intensidade dos desastres naturais provocados, especialmente, por inundações, enxurradas e deslizamentos, que ocasionam, além de mortes, severas perdas econômicas, destruição de moradias e de infraestrutura.** Isso levou, em 2011, o Governo Federal a consolidar um programa multissetorial, que permitisse a atuação coordenada entre os órgãos envolvidos nas questões relativas à gestão de monitoramento e alertas, alarme e articulação, resposta e mobilização. No Brasil as ações de prevenção a desastres naturais e proteção da população ficam a cargo do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC, constituído pelos órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e pelas entidades públicas e privadas de atuação significativa na área de proteção e defesa civil. A Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil - SEDEC, representante do órgão central do SINPDEC, é o órgão responsável por coordenar as ações de proteção e defesa civil em todo o território nacional. Sua atuação tem o objetivo de reduzir os riscos de desastres. Também compreende ações de prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação, e se dá de forma multissetorial e nos três níveis de governo federal, estadual e municipal - com ampla participação da comunidade.

202. **O SINPDEC foi instituído pela Lei nº 12.608 de 10 de abril de 2012, e atua em acordo com o Plano Nacional de Gestão de Riscos e Resposta a Desastres, que tem 4 eixos:**

- Mapeamento – voltado à produção de mapas de suscetibilidade, mapas de setorização de riscos e cartas geotécnicas,
- Monitoramento e Alerta - Tem a função de estruturar a Rede Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais,
- Prevenção/Infraestrutura – atividades voltadas à execução de obras, que foram incorporadas ao Programa de Aceleração do Crescimento e configuram a carteira PAC-Prevenção,
- Resposta a Desastres – com ações direcionadas ao socorro, assistência e reconstrução das áreas atingidas pelos desastres naturais.

203. **O sistema é apoiado pela Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil, Ministério da Integração Nacional,** que vem incentivando, em parceria com os Estados, a implantação de órgãos municipais de proteção e defesa civil. A criação de órgãos específicos que tratem da gestão de risco e da gestão do desastre nos municípios é de grande importância. A principal atribuição do órgão municipal de proteção e defesa civil é conhecer e identificar os riscos de desastres no município.

204. **O Sistema conta também com uma instituição responsável pelo monitoramento e emissão de alertas de desastres naturais,** visando salvaguardar vidas e diminuir a vulnerabilidade social, ambiental e econômica decorrente desses eventos. O Centro Nacional de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais (Cemaden) — órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), foi criado em julho de 2011, foi criado pelo Decreto Presidencial nº 7.513, e adota uma estrutura técnico-científica especializada, desenvolvendo capacidade científica.

205. **O Cemaden opera em parceria com várias instituições,** visando implementar, complementar e consolidar a rede de instrumentos meteorológicos, hidrológicos e geotécnicos para monitoramento ambiental. Os dados providos pela rede do Cemaden e pelas redes de outras instituições federais e estaduais permitem o envio antecipado de alertas de desastres naturais

para áreas de risco localizadas em todas as regiões do território nacional, abrangendo uma população estimada em 90 milhões de habitantes. O Cemaden opera 24 horas por dia, sem interrupção, monitorando, em todo o território nacional, as áreas de risco de 957 municípios classificados como vulneráveis a desastres naturais. Entre outras competências, envia os alertas de desastres naturais ao Centro Nacional de Gerenciamento de Riscos e Desastres (Cenad), do Ministério da Integração Nacional (MI), auxiliando o Sistema Nacional de Defesa Civil. Os alertas elaborados pelo Cemaden, baseados em análises de risco de condições potencialmente adversas, por meio de estudos de modelagem e acompanhamento sistemático de dados oriundos das redes geo-hidro-meteorológicas distribuídas pelo país, são repassados de forma imediata ao Cenad. Em casos de potenciais desastres, o Cenad encaminha os alertas recebidos do Cemaden e aciona os órgãos de defesa civil nos estados e municípios, oferecendo apoio às ações de resposta a desastres.

Quarto Princípio Orientador – Aquisição de Terras

206. **O Brasil não tem uma legislação nacional específica que aborde questões de reassentamento involuntário.** O quadro normativo brasileiro não tem dispositivos com o objetivo específico de restaurar renda e meios de subsistência de pessoas deslocadas por projetos de desenvolvimento. Questões de reassentamento involuntário em decorrência de processos de aquisição de terras são tratados de acordo com a legislação que rege os processos de desapropriação de terras por motivos de utilidade pública ou interesse social. A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF 1988) fornece o quadro abrangente ao determinar que os procedimentos de expropriação para fins públicos mediante compensação justa e anterior em dinheiro sejam definidos em lei (CF 1988, Artigo 5, inciso XXIV, e Artigo 182, §3). Ela define que somente o governo federal pode legislar em matérias relacionadas à expropriação de terras (CF 1988, Artigo 22). Estabelece igualmente que o direito à propriedade é um direito social garantido para todos e que a expropriação do imóvel deve cumprir uma finalidade social (CF 1988, Artigos 5 e 6). No entanto, não trata de situações em que o montante das compensações a serem pagas seja insuficiente para, no mínimo, restaurar os padrões de vida da população afetada.
207. **Os processos de aquisição de terras através do exercício do poder de eminente domínio dos entes estatais continuam a serem regidos por dois instrumentos principais: o Decreto-Lei Federal 3.365/1941 sobre expropriação para fins públicos e a Lei Federal 4.132/1962.** O primeiro instrumento descreve os procedimentos de expropriação para projetos de interesse público. Estabelece que todos os bens podem ser expropriados pela União (Governo Federal), Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios por meio de declaração de sua utilidade pública ou interesse social (Artigo 2). As concessionárias de serviços públicos ou entidades que desempenham funções delegadas pelo governo estão habilitadas a realizarem desapropriações mediante autorização expressa da própria agência (Artigo 3). A desapropriação pode incluir a área adjacente à área onde ocorrerá o projeto atual, bem como áreas que podem aumentar extraordinariamente de valor como resultado do projeto (Artigo 4). A declaração de utilidade pública é válida por cinco anos. Após o término deste período de cinco anos, o decreto expira, e a mesma propriedade só pode ser objeto de uma nova declaração de utilidade pública ou interesse social após um ano. O segundo instrumento define os casos de interesse social, que incluem: (i) a instalação ou expansão de culturas em áreas onde a exploração terrestre não está em

conformidade com o plano de zoneamento agrícola; (ii) a manutenção de posseiros em terrenos urbanos onde, com o consentimento expresso ou tácito do proprietário, os ocupantes construíram habitações para dez famílias ou mais; (iii) a construção de habitações públicas; (iv) as terras e águas sujeitas a valorização extraordinária devida à conclusão de infraestrutura e serviços públicos, como saneamento, portos, transporte, eletrificação, armazenamento de água e irrigação, nos casos em que tais terras não sejam utilizadas pelas comunidades; e, (v) a proteção do solo e a preservação da água e dos recursos florestais. A declaração de interesse social é válida por dois anos.

208. **O procedimento para a desapropriação segue duas etapas: a fase declaratória e a etapa executiva.** Esta última pode ser efetuada de forma judicial ou extrajudicial. Na fase declaratória, há uma manifestação da vontade da Autoridade Pública para desapropriar uma propriedade de modo a satisfazer uma necessidade de utilidade pública ou de interesse social. A declaração de utilidade pública ou de interesse social é feita através de um decreto promulgado pela autoridade executiva federal, estadual ou municipal, transferindo para si própria, de forma unilateral e compulsória, o território de um terceiro, mediante compensação monetária anterior. Na fase executiva, a Autoridade Pública realiza as medidas necessárias para desapropriar a propriedade. Se o proprietário concordar com o laudo de avaliação e o valor da compensação que lhe é oferecida pela Autoridade Pública, o processo será implementado por meios extrajudiciais. Se não houver consenso sobre o valor da compensação, a Autoridade Pública pode ativar a Autoridade Judicial para fazer cumprir sua conformidade, tendo como objetivo principal a discussão do valor da compensação. Se a parte expropriante alegar urgência e depositar o montante arbitrado de acordo com o Código de Processo Civil, o juiz pode atribuir-lhe a posse do imóvel provisoriamente. A defesa da parte expropriada só pode alegar um defeito no processo judicial ou contestar o valor da compensação. O desapropriado pode receber os recursos depositados, sem perder o direito a contestar o valor da compensação em juízo. Qualquer outra questão deve ser decidida por um processo separado (Decreto-Lei nº 3.365 / 1941, artigo 20).
209. **Os conflitos decorrentes do processo de desapropriação e reassentamento involuntário podem ser resolvidos no âmbito judicial ou extrajudicial.** Na esfera judicial, dependendo da natureza do conflito, é possível submeter o processo a Tribunais Especiais. Na esfera extrajudicial, é possível levar as disputas às câmaras de arbitragem. O Ministério Público e a Defensoria Pública desempenham papel relevante na proteção dos interesses da população afetada durante a desapropriação e o reassentamento involuntário – tanto na esfera judicial, quanto na extrajudicial. Além disso, as pessoas afetadas têm o direito de acessar os tribunais para resolver queixas relacionadas a problemas de reassentamento. Todavia o conhecimento sobre esses mecanismos, bem como o acesso a eles, varia muito no país.
210. **A desapropriação em virtude de utilidade pública ou interesse social está sujeita a regras que definem valores justos de compensação** (Decreto-Lei nº 4.365/1941, Artigo 5). A indenização dos imóveis afetados é baseada no "valor de mercado" do bem desapropriado, que é determinado com base em padrões técnicos estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que seguem padrões internacionais. O valor inicial, conforme proposto pelo Governo, é depositado em juízo, e o juiz pode autorizar a imissão provisória da posse. No entanto, os processos legais continuam até que o Judiciário estabeleça o valor definitivo da compensação. Em caso de conflito, os valores são estabelecidos por peritos nomeados pelo juiz do processo. As

partes podem indicar outros peritos. O valor da compensação geralmente leva em consideração os preços de mercado prevalecentes na vizinhança do imóvel, o número de benfeitorias feitas e a situação de conservação e uso da propriedade. A desapropriação se torna efetiva após acordo entre a entidade expropriadora e o proprietário afetado ou após a sentença judicial, dentro de cinco anos a partir da data de emissão da declaração de utilidade pública ou interesse social (Decreto-Lei nº 3.365 / 41, artigo 10).

211. O cálculo do valor dos bens afetados segue metodologias internacionalmente reconhecidas.

Seguindo os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para avaliação de propriedades afetadas (ABNT/NBR 14.653), a compensação é calculada de acordo com o Método da Comparação Direta dos Valores de Mercado. Esta metodologia afere o valor de mercado de uma propriedade expropriada, comparando-a com os valores obtidos no mercado aberto para propriedades similares. Existem três etapas básicas para se chegar ao valor da propriedade: (i) a identificação do mais alto e melhor valor de uso da propriedade em questão; (ii) a identificação de propriedades similares que foram vendidas no passado recente (isto é, "as vendas comparáveis"); e (iii) o ajuste do valor das vendas comparáveis, que leva em consideração uma avaliação do setor de construção civil para estabelecer parâmetros comparativos. Ao identificar as vendas comparáveis, as variáveis relacionadas com localização, topografia, zoneamento urbano, distância e acesso a serviços urbanos são tomadas em consideração e preços unitários paramétricos para a avaliação de diferentes tipos de edificações de acordo com a qualidade dos materiais de construção e o tamanho de as instalações são estabelecidos. Anualmente, esses preços das unidades paramétricas são atualizados pelo Índice Nacional de Construção Civil (INCC) da Fundação Getúlio Vargas.⁵² Fatores para depreciação ou escalonamento dos diferentes elementos de construção (matérias de acabamento do piso, materiais de telhado, janelas e portas, sistemas hidráulicos, de encanamento e elétricos, etc.) também são considerados. Além disso, a compensação pelas perdas de terrenos e ativos com base no "valor de mercado" não cobre os custos de transação, como as taxas cobradas.

212. Não há legislação no país que exija compensação pelo custo total de reposição do bem afetado ou prestação de assistência para o reassentamento de pessoas que sejam fisicamente deslocadas. A compensação da terra baseada no valor de mercado não cobre os custos de transação, nem corresponde ao custo de substituição do bem. O cálculo da compensação para casas e outras estruturas leva em consideração sua depreciação e, portanto, muitas vezes também não é suficiente para adquirir os materiais de construção que são necessários para reconstrução das habitações ou para adquirir uma habitação de características similares no mercado. Isto seria particularmente válido no caso das famílias afetadas serem de baixa renda. Em consequência, a desapropriação muitas vezes leva os desafios da habitação inadequada e da informalidade a novas áreas, alimentando a expansão das favelas existentes e a ocupação de áreas de risco. Além disso, a compensação muitas vezes não leva em consideração a necessidade de qualificar as pessoas afetadas para novas atividades econômicas que permitam restaurar suas condições de renda e de vida aos patamares anteriores ao processo de reassentamento. Essas diferenças no método de avaliação da compensação (valor de mercado versus custo de substituição) limitam a capacidade das pessoas afetadas de obterem bens de igual valor de uso. Essas avaliações apontam que a atual

⁵² O INCC estima a evolução dos custos do setor da construção e se baseia em preços coletados em seis capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre e Recife) e no Distrito Federal.

prática de reassentamento no Brasil se concentra quase que exclusivamente naqueles que perdem suas terras devido a projetos de desenvolvimento e têm títulos legais sobre as mesmas, sendo incapaz de capturar adequadamente toda a gama de impactos adversos associados ao processo de aquisição de terras por meio do exercício do poder de eminente domínio do Estado. Aqueles que usam a terra de modo informal ou temporariamente não têm direito a qualquer assistência de reassentamento, embora alguns casos de compensação envolvam ocupantes de boa-fé que residem nas áreas requeridas pelos projetos. O Judiciário entende que, embora esses ocupantes ilegais não sejam os proprietários legais da terra a ser desapropriada, eles têm direito a compensações pelas benfeitorias feitas na terra. No entanto, o montante da compensação leva em consideração a depreciação dessas benfeitorias. Da mesma forma, o impacto sobre os meios de subsistência e os fluxos de renda das pessoas afetadas não é adequadamente levado em consideração ao determinar a compensação que lhes é oferecida.⁵³

213. **Um novo regulamento sobre reassentamento involuntário foi recentemente emitido pelo Ministério das Cidades – Portaria Ministerial 317/2013.** Em muitos aspectos, essa portaria se assemelha à Política de Reassentamento Involuntário do Banco Mundial. A portaria regula questões recorrentes relacionada a ao reassentamento involuntário encontradas no portfólio do Ministério das Cidades. Faz referência explícita e reconhece direitos que vão além da substituição de recursos perdidos no contexto do deslocamento involuntário por obras de infraestrutura. Afirma que o direito à habitação, além da mera habitação física, exige medidas para restaurar as condições sociais e econômicas das famílias e indivíduos afetados. O foco nas condições econômicas, juntamente com a conexão com o programa de habitação social do governo federal “Minha Casa, Minha Vida”, constitui uma das principais características desse normativo. Ele requer a realização de uma análise de alternativas para os projetos de infraestrutura que tenham impactos de reassentamento involuntário e enfatiza a necessidade de participação de pessoas afetadas na elaboração dos planos de ação de reassentamento. Exige que o orçamento desses planos de ação seja incluído no orçamento principal do projeto. Uma de suas limitações é que as pessoas só podem ser beneficiárias do programa de habitação social do governo federal uma vez. No caso de pessoas afetadas que não são socialmente vulneráveis, esse vínculo pode impedir o atendimento do princípio do custo de reposição dos bens afetados. Nesses casos, a compensação monetária a ser oferecida é calculada de acordo com os métodos e referências estabelecidos pelos estados, o distrito federal ou os municípios, deixando aberta a possibilidade de compensação abaixo dos custos de substituição. Os títulos de terra inseguros, como em áreas de favelas nas regiões metropolitanas, também representam um desafio de implementação significativo. O desenvolvimento de projetos de trabalho social em paralelo e como parte do plano de ação de reassentamento - conforme exigido pela Portaria – permite abordar temas relevantes como a necessidade de se protegerem as redes sociais existentes, restaurarem os meios de subsistência, capacitar as pessoas afetadas e apoiar sua adaptação às novas condições de vida.⁵⁴

⁵³ The World Bank, *Involuntary Resettlement in Brazil: A Review of Policies and Practices*. March 26, 2011.

⁵⁴ World Bank, *Urban Land Acquisition and Involuntary Resettlement Linking Innovation and Local Benefits*, 2017.

Quinto Princípio Orientador – Adequação Cultural e Inclusão Social

214. **Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios.** A cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). No tocante à Educação Básica, a LDB incumbe Estados e Distrito Federal a responsabilidade de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Cabe ao Distrito Federal e aos Municípios oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.
215. **A legislação e a política educacional brasileira confere especial atenção a grupos socialmente vulneráveis - incluindo os pobres, as pessoas com deficiência, as mulheres, os idosos ou grupos étnicos e minorias marginalizadas.** A Constituição Federal de 1988 (CF 1988) estabeleceu que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental deveriam ser determinados para garantir tanto um núcleo comum de formação, quanto o respeito aos valores culturais e regionais. Ela também regeu que o ensino fundamental fosse fornecido aos povos indígenas, garantindo o uso de sua língua nativa e seguindo seus processos de aprendizagem (CF 1988, Art. 210, § 2). Determinou, enfim, que a oferta de educação especial para pessoas com deficiência é um dever do Estado (CF 1988, Art. 208, III). É nesse quadro normativo e político, que o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio se insere.
216. **Os princípios inextricáveis do respeito pelos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais no ensino fundamental e da necessidade de definição de conteúdos mínimos para assegurar a aprendizagem elementar comum foram reforçados por todos os principais instrumentos do subsequente enquadramento jurídico infraconstitucional.** Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996) reiterou que os currículos para educação pré-escolar, ensino fundamental e médio deviam incluir dois elementos - um núcleo comum nacional e currículos diversificados que refletissem as características das sociedades, culturas, economias e populações escolares regionais e locais (LDB, Artigo 26). Já em 2010, as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) reforçaram esses princípios e definiram o conceito de contextualização em termos de inclusão, valorização da diversidade, respeito ao pluralismo cultural, recuperação e respeito às manifestações comunitárias.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – Diversidade e Inclusão

217. **Refletindo os princípios elementares do respeito e valorização da diversidade e de promoção da inclusão social, o sistema de Educação Básica está organizado em etapas em cuja oferta pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino.** Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende a: Educação Infantil – que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses e a Pré-Escola, com duração de

2 (dois) anos; o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, que é organizado e tratado em duas fases – a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; e o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Já as modalidades da Educação Básica abrangem: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância.

218. **Para cada uma das modalidades de ensino há diretrizes curriculares nacionais que devem ser respeitadas pela União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.** As características e a base legal que sustentam essas modalidades de ensino são sumarizadas no Quadro 4.2, a seguir. Importante mencionar que: (i) a elaboração desse conjunto de diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica abrangeu um amplo processo de consulta às partes interessadas em cada uma das modalidades de ensino e (ii) a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular não interfere, altera ou anula as diretrizes das modalidades especiais de ensino.⁵⁵

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão		
Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, inciso I); Lei nº 9.394/96 – LDB (Artigo 37, § 3º incluído pela Lei nº 11.741/2008); Resolução CNE/CBE nº 4/2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Artigos 28 a 41); Resolução Nº 3/2010 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância	Destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça processos de exclusão social. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente. Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos. Preferencialmente, os jovens e adultos tenham a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica.

⁵⁵ O conjunto das diretrizes e maiores informações sobre o processo de consulta empregado para sua elaboração podem ser encontradas no documento básico Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e Inclusão. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília: 2013; disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192.

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão

Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
<i>Educação Especial</i>	Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, inciso I); Lei nº 9.394/96 – LDB (Artigo 60); Decreto nº 6.571/2008 – regulamenta o Artigo 60 da LDB e prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Resolução CNE/CBE nº 4/2010 (Artigo 29); Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;	Modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento segundo as seguintes orientações fundamentais (i) o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular; (ii) a oferta do atendimento educacional especializado (AEE); (iii) a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; (iv) a participação da comunidade escolar; (v) a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; e (vi) a articulação das políticas públicas intersetoriais.
<i>Educação Profissional e Tecnológica</i>	Lei nº 9.394/96 – LDB (Artigo 36B, Artigo 39, § 2º) Lei nº 11.741/2008; Resolução CNE/CBE nº 4/2010 (Artigos 30 a 34);	Integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. <i>Abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de Educação Profissional Técnica de nível médio e de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.</i> É desenvolvida de formas <i>articulada</i> com o Ensino Médio, de maneira (i) <i>integrada</i> , na mesma instituição, (ii) <i>concomitante</i> , na mesma ou em distintas instituições, ou (iii) <i>subsequente</i> , em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.
<i>Educação Básica do Campo</i>	Lei nº 9.394/96 – LDB (Artigo 28); Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008; Resolução CNE/CEB nº 2/2008 Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Artigos 35 e 35); Resolução CNE/CEB 1/2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Define adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região para atendimento à população rural. Considera três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: (i) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; (ii) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e (iii) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão

Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
Educação escolar indígena	<p>Constituição Federal de 1988 (Artigos 210 e 231); Lei nº 9.394/96 – LDB (Artigos 5,9, 10, 11, 78 e 79, inciso VIII do Artigo 4); Resolução CNE/CEB nº 3/99; Parecer CNE/CEB nº 14/99; Lei 10.172/2001; Decreto 5.051/2004 – Ratifica a Convenção 169/1989 da OIT; Decreto 6.861/2009 – Estabelece os princípios dos territórios etnoeducacionais; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Artigos 37 e 38); Parecer CNE/CEB nº 1/2011 – trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas; Parecer CNE/CEB nº 10/2011 - orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio; Parecer CNE/CEB no. 14/2011; Parecer CNE/CP no. 8/2012; Resolução CNE/CEB no. 2/2012; Resolução CNE Nº 5/2012 – <i>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</i></p>	<p>A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas. Requer, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p> <p>São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: (i) a localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; (ii) a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; (iii) o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; (iv) a organização escolar própria, em que deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão; (v) a organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e (vi) a duração diversificada dos períodos escolares, ajustados às condições e especificidades próprias de cada comunidade.</p> <p>Portanto, as escolas indígenas possuem projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. A formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantindo-se a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.</p>

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão		
Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
Educação a Distância	Lei nº 9.394/96 – LDB (artigo 80); Decreto nº 5.622/2005, Parecer CNE/CEB nº 41/2002; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Artigos 39 e 40);	Caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Educação Escolar Quilombola	Constituição Federal de 1988 (Artigo 68); Leis nº 9394/96, 10.639/2003 e 11.645/2008 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 sobre a garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena Decreto 6040/2007 sobre comunidades e territórios tradicionais; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (artigo 41); Resolução CNE/CEB nº 8/2012.	Compreende: escolas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Requer projeto pedagógico próprio em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. Requer também formação específica de seu quadro docente, produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos e adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais. Perpassa todas as etapas de ensino e requer consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas. Assegura que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. Assegura que os modelos de organização e gestão dessas escolas considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças. Determina a inclusão abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro. Enfim, determina que os Estados elaborem as Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão

Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	Resolução CNE/CEB Nº 2/2010; Lei nº 7.210/84; Resolução nº 14/994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.	Essa resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Promove o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e prevê atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. Pode contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância. O Censo Escolar 2016 aponta a existência, no país, de 514 escolas em unidades prisionais e 266 escolas em unidades de internação socioeducativa, matriculando 349.500 estudantes.

Quadro 4.2: Modalidades de Ensino na Perspectiva da Diversidade e Inclusão		
Modalidades	Quadro Normativo Fundamental	Caracterização
Educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	Resolução CNE/CEB Nº 3/2012; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002); Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710/1990.	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Considera crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. Determina que os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes sejam elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais. Determina que as instituições de ensino que matriculam crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem, realizem avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem e ofereçam atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

219. **Em complementação a esse conjunto de diretrizes que regem a oferta da Educação Básica a grupos sociais vulneráveis, há uma diretriz específica para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Estas diretrizes têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. Requer que os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.⁵⁶

⁵⁶ Resolução CNE/CEB Nº 1/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Reproduzida em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e Inclusão. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília: 2013; disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192.

Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Indígena

220. **O quadro normativo legal e político brasileiro define a educação escolar indígena como uma modalidade específica do sistema nacional de educação.** Esse quadro foi constituído com ampla participação dos povos indígenas e consolidou-se através do estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena de caráter mandatório e que têm por objetivos: (i) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; (ii) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; (iii) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; (iv) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; (v) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; (vi) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; (vii) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; e, (viii) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.
221. **Fruto do protagonismo dos povos indígenas, o modelo da educação escolar indígena define a escola indígena como espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural.** Por meio da educação escolar indígena almeja-se proporcionar aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Assim sendo, a educação escolar indígena no Brasil reconhece diferentes concepções pedagógicas e tem por elementos básicos: (i) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a

localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos (territórios etnoeducacionais); (ii) a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; (iii) a organização escolar própria, nos termos detalhados; (iv) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade; e (v) a necessidade de reivindicação, iniciativa ou anuência da comunidade interessada (respeitadas suas formas de representação) para a criação de escolas indígenas.

222. **A educação escolar indígena está fundamentada no direito dos povos indígenas à educação escolar diferenciada.** Assegura-se que as escolas indígenas de todos os níveis e modalidades devam: (i) o acesso a outros conhecimentos deve se ancorar em nos saberes e práticas indígenas; (b) a educação escolar deve contribuir para o projeto societário e o bem-viver da comunidade indígena (contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas) e (c) disponha de materiais didáticos diferenciados para todas as áreas de conhecimento, produzidos na língua indígena, em português e bilíngues; (d) a autonomia das escolas indígenas para organizarem suas práticas pedagógicas em ciclos, serialização, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena, bem como para fazê-lo em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes; e (e) a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas seja feita com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena;
223. **A efetivação das políticas de educação escolar indígena se dá através da organização dos territórios etnoeducacionais.** A organização da educação escolar indígena em territórios educacionais foi definida pelo Decreto 6.861/2009, que propôs um modelo diferenciado de gestão visando fortalecer o regime de colaboração na oferta da educação escolar indígena pelos sistemas de ensino e determinou que a mesma seria organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade, as relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados e independentemente da divisão político-administrativa do país. Assim sendo, execução da educação escolar indígena deve organizar-se em torno de territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, inter-culturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas.
224. **Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena e garantir a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.** O quadro normativo define as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal. O arranjo institucional da educação escolar indígena confere à União as atribuições de legislar sobre diretrizes e políticas nacionais, coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais, ofertar programas de formação de gestores e

docentes indígenas, promover a elaboração sistemática de material didático específico e diferenciado destinado às escolas indígenas e realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, entre outras. Atribui aos Estados a oferta e execução, diretamente ou por meio de colaboração com seus municípios (desde que ouvidas as comunidades indígenas), da educação escolar indígena. Para tanto, os Estados estruturaram instâncias administrativas de educação escolar indígena em suas Secretarias de Educação e devem prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais necessários.

225. Especificamente em relação ao Ensino Médio, o quadro normativo brasileiro exige que os sistemas de ensino promovam, por meio de ações colaborativas, a consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas sobre o tipo de Ensino Médio que é adequado às diversas comunidades indígenas. Requer-se a realização de diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena (Resolução CNE/CEB no. 5/2012, Artigo 10, § 3º) e rege-se que, por meio de seus projetos de educação escolar, as comunidades indígenas têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária (Resolução CNE/CEB nº 2/2012. § 5º). O quadro normativo brasileiro também garante aos estudantes indígenas que são obrigados a procurar escolas não-indígenas o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças. Exige-se, para tanto, que as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola.

226. As comunidades e povos indígenas têm a prerrogativa de decidirem o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária. Os projetos de Ensino Médio na modalidade da educação escolar indígena devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais (Resolução CNE/CEB nº 2/2012. As comunidades escolares decidem sobre os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais. Nesses projetos, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira (Parecer CNE/CEB nº 10/2011).

Plano Nacional de Educação 2014-2024

227. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) também enfatiza o respeito à diversidade regional, estadual e local e a necessidade de um pacto federativo para estabelecer as diretrizes pedagógicas do ensino fundamental. No Brasil, a preparação dos planos decenais de educação nacional é um requisito constitucional (Emenda Constitucional 59/2009). Também é necessário que os planos educacionais estaduais e municipais estejam alinhados com o PNE. O PNE define as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O PNE 2014-2024 compreende 20 metas que estão organizadas em quatro diretrizes estruturantes. Uma dessas

diretrizes se refere explicitamente à redução das desigualdades à valorização da diversidade como caminhos imprescindíveis para a equidade. Essa diretriz compreende dois objetivos que abordam diretamente a questão da atenção para grupos vulneráveis e minorias étnicas. Assim, a Meta 4 se refere à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As principais estratégias previstas incluem a abertura de salas de aula com recursos multifuncionais e a formação contínua de professores. Já a Meta 8 visa (i) elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de pobres, populações rurais e moradores da região de menor escolaridade no país, de modo a alcançarem no mínimo 12 anos de estudo até 2024, e (ii) igualar a escolaridade média entre negros e não-negros. As estratégias para alcançar esta última Meta incluem a implementação de programas para a educação de jovens e adultos (Estratégia 8.2), a expansão da educação profissional e técnica (Estratégia 8.4) e a busca ativa de jovens fora da escola em parceria com agências de assistência e proteção social e de saúde da juventude (Estratégia 8.6).

228. **O PNE 2014-2024 dá grande destaque aos grupos vulneráveis e às minorias étnicas em outras diretrizes.** Pelo menos três das metas estruturantes destinadas a assegurar o direito à educação básica de qualidade, considerando estratégias para promover o acesso universal à educação, dedicam especial atenção às necessidades especiais de grupos vulneráveis e minorias étnicas. As estratégias para a universalização do acesso ao ensino fundamental (Meta 2) incluem o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas capazes de combinar o tempo necessário para as atividades escolares com o ambiente comunitário, levando em consideração as normas tradicionais de organização social e o calendário anual de povos indígenas, quilombolas e comunidades rurais (Estratégias 2.6 e 2.7), favorecendo a oferta de educação escolar nessas comunidades (Estratégia 2.10) e considerando opções para oferecer educação elementar a crianças cujos parentes têm atividades econômicas itinerantes (Estratégia 2.11).⁵⁷ Além disso, a Meta 5 visa garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental e inclui a provisão de que é necessário apoiar a alfabetização de crianças rurais, indígenas, quilombolas e itinerantes com características específicas materiais pedagógicos que levam em consideração a linguagem materna dos povos indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Estratégia 5.5). Finalmente, a Meta 10 relacionada à oferta de educação profissional também enfatiza a necessidade de se desenvolverem atividades que levem em consideração as necessidades especiais das populações itinerantes, das populações rurais, dos povos indígenas e das comunidades de quilombolas (Meta 10, Estratégia 10.3). Finalmente, o terceiro grupo de diretrizes do PNE compreende quatro metas que se concentram na valorização dos profissionais do setor educacional. Neste grupo, apenas a Meta 15 – que se refere à formação de professores e outros profissionais da educação – está relacionada com grupos vulneráveis e minorias étnicas. Exige que as unidades da federação ofereçam programas específicos para a formação de professores que trabalham com populações rurais, comunidades quilombolas e povos indígenas. O grupo final de diretrizes do PNE compreende três objetivos

⁵⁷ Ministério da Educação (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

relacionados com a educação superior e é o único que não menciona questões relacionadas com a atenção a grupos vulneráveis.⁵⁸

229. O Plano Nacional de Educação 2014-2025 (PNE 2014-2024) faz 27 menções a povos indígenas.

A primeira menção determina que é obrigação de Estados, Distrito Federal e Municípios levarem em consideração as necessidades específicas das comunidades indígenas e quilombolas e das populações do campo, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural quando da elaboração de seus planos de educação e em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014, Artigo 8, inciso iii). As demais menções são feitas no Anexo que descreve suas metas e estratégias. O PNE 2014-2024 compreende 20 metas que devem ser alcançadas através de um conjunto de 254 estratégias. As metas e estratégias que fazem menção aos povos indígenas e outros grupos socialmente vulneráveis (quilombolas, comunidades do campo, etc.) são reproduzidas no Quadro 4.3. Elas realçam a oferta da educação infantil e fundamental nas próprias comunidades: a expansão do acesso ao ensino em tempo integral, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional técnica; o uso das línguas maternas e o respeito à identidade cultural na produção de material pedagógico e na formação do corpo docente, bem como o princípio da consulta prévia e informada no que se refere à educação infantil, ao ensino em tempo integral e ao ensino médio.

Quadro 4.3: Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 Relacionadas à Educação Escolar Indígena	
Metas	Estratégias
1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	1.10) 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.
2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.6) Desenvolver 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.
	2.10) Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

⁵⁸ Adicionalmente, é importante mencionar que cada uma das metas do PNE é monitorada por um conjunto de indicadores, cuja evolução é divulgada publicamente através do sítio eletrônico do PNE (<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>). Informações adicionais sobre esses indicadores estão disponíveis em <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/monitoramento-das-metas-do-pne-2014-2024>. O Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, elaborado pelo INEP está disponível na página http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732.

Quadro 4.3: Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 Relacionadas à Educação Escolar Indígena	
Metas	Estratégias
3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	3.7) Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.
4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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.	4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental	5.5) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	6.7) Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir metas de médias nacionais para o Ideb.	7.25) Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 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.
	7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades 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 as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

Quadro 4.3: Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 Relacionadas à Educação Escolar Indígena

Metas	Estratégias
	<p>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.</p> <p>7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades 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 as 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.</p>
10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	11.9) Expandir o atendimento o ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12: elevar 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 e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público	<p>12.5) Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.</p> <p>12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a</p>

Quadro 4.3: Metas e Estratégias do PNE 2014-2024 Relacionadas à Educação Escolar Indígena	
Metas	Estratégias
	acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.
14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	14.5) Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional 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.	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.
18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.6) Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Proposta da Base Nacional Comum Curricular

230. **O respeito à diversidade cultural e social e atenção aos grupos vulneráveis e às minorias étnicas também fazem parte da Base Nacional Comum Curricular - BNCC) atualmente em debate.** A BNCC é uma normativa que define os direitos e os objetivos da educação básica. Ela reitera princípios básicos estabelecidos no quadro jurídico brasileiro. É conduzida pelos objetivos de equidade na educação e respeito ao pluralismo cultural e à diversidade. Justifica-se nos termos de que, em um país como o Brasil – onde as unidades federativas possuem autonomia e em que a sociedade é caracterizada pela diversidade cultural e por profundas desigualdades e pela exclusão histórica de grupos minoritários (incluindo povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) – o próprio objetivo da equidade na educação requer currículos que sejam diversificados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Assim, a BNCC tem como objetivo promover a equidade educacional e estabelecer diretrizes gerais com este objetivo. Todavia, ela transfere para professores, escolas, sistemas educacionais municipais e estaduais as decisões sobre os itinerários formativos específicos, as metodologias de ensino, as abordagens

pedagógicas mais apropriadas para refletir realidades locais e respeitar diferentes valores culturais. Com esses mesmos objetivos, a BNCC abraça adicionalmente um conjunto de temas integradores ou transversais que são contemporâneos e afetam a vida humana em escalas globais, regionais e locais. Esses temas integradores incluem os direitos das crianças e jovens, conservação ambiental e sustentabilidade, educação nutricional, envelhecimento, saúde, sexualidade e diversidade cultural entre outros. De acordo com a BNCC, eles devem ser tratados em todas as disciplinas.

Acessibilidade

231. **O Brasil dispõe uma legislação abrangente e avançada sobre acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência.** Esta legislação compreende dois principais instrumentos jurídicos: a Lei nº 10.098/2000 e a Lei nº 13.146/2015. A primeira dessas leis estabelece os padrões gerais e os principais critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência através da eliminação de obstáculos e barreiras nos espaços públicos, instalações urbanas, modais de transporte e comunicação. A segunda lei expande a primeira e relaciona questões de acessibilidade aos direitos humanos das pessoas com deficiência. Pretende assegurar e promover o exercício em condições iguais de direitos humanos e liberdade por pessoas com deficiência, contribuindo para inclusão social e cidadania. Aborda o direito à educação, exigindo um sistema educacional inclusivo em todos os graus e modalidades, garantindo acessibilidade e permanência, planos pedagógicos especializados e currículos, participação nas decisões escolares, dando prioridade à educação superior e exigindo apoio pessoal da equipe profissional para cuidar da nutrição, higiene e locomoção dos alunos com deficiência em todas as escolas públicas e privadas (Lei 13.146/2015, Capítulo IV). Além disso, esta lei impõe o cumprimento de regras de acessibilidade que estabelecem uma grande quantidade de procedimentos de planejamento, licenciamento e regulamentação do espaço público – incluindo: a aprovação de projetos arquitetônicos e urbanísticos; a concessão e renovação de licenças de operação; os planos diretores municipais, os planos de mobilidade urbana e do patrimônio cultural; os códigos municipais de obras e posturas; as leis sobre uso e ocupação do solo, os estudos de impactos de vizinhança e a legislação sobre prevenção de incêndios; a aprovação do financiamento público e as garantias federais ao financiamento internacional para instituições públicas e privadas.
232. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva foi lançada em 2008 e visa garantir o acesso à educação regular para estudantes com deficiência.**⁵⁹ A Política tem por objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares. Ela orienta os sistemas educacionais para garantirem: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos

⁵⁹ A Política Nacional de Educação Especial pode ser encontrada em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Maiores informações sobre essa política podem ser encontradas em MEC/SECADI, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Este documento está disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

233. **O Programa de Escolas Acessíveis foi lançado em 2013 pelo Ministério da Educação para promover a acessibilidade dos edifícios escolares.** As principais barreiras identificadas referem-se quer ao ambiente escolar, quer a seus arredores. Referem-se tanto à acessibilidade e orientação espacial, às possibilidades de deslocamento dentro e fora da escola, às condições de uso e à possibilidade de troca de informação entre pessoas, com ou sem auxílio de meios de comunicação alternativa. A lista de barreiras físicas, arquitetônicas e de comunicação identificadas é ampla e inclui a inexistência de faixas de predestre e de paradas de ônibus próximas à entrada da escola; a inexistência de vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos próximos; os caminhos estreitos e a pavimentação escorregadia, as calçadas sem pavimentação ou com buracos e degraus; a inexistência de pisos táteis direcionais e/ou de alerta e a existência de escolas com mais de um andar sem rampas ou com rampas muito inclinadas; os móveis, equipamentos e bebedouros mal localizados ou muito altos para uso das crianças e pessoas em cadeira de rodas; a inexistência de mapa tátil ou de placas de orientação; as maçanetas redondas e de difícil manuseio, as carteiras com dimensões inadequadas e a inexistência de computadores com programa acessível a pessoas com deficiência visual; a localização de sanitários em andares inacessíveis e as portas de sanitários muito estreitas, etc. O programa identifica atribuições claras para o seguimento em sua implementação pelo Ministério, a FNDE e as Secretarias Estaduais de Educação e fornece financiamento para escolas para a aquisição de materiais e bens e / ou contratação de serviços para construção e adaptação de rampas, ampliação de portas e passagens, instalação de corrimãos, construção e adaptação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; e a aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, mobiliário e tecnologias assistivas.⁶⁰

Sexto Princípio Orientador – Resolução de Conflitos

234. **Recentemente, o Brasil passou a dispor de normativo específico sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito**

⁶⁰ O Programa Escola Acessível é orientado pelo *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas* do Ministério da Educação, que foi preparado em 2009. O referido manual contém explicações detalhadas sobre os problemas mais comuns de acessibilidade encontrados em estabelecimentos escolares e soluções sobre como os prédios escolares podem ser adaptados para se tornarem espaços mais acessíveis. O referido manual está disponível na página: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4793-manual-acessibilidade&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

da administração pública. A Lei 13.140/2015 define os princípios, procedimentos e modalidades de mediação e estabelece que A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública, onde houver, com competência para dirimir conflitos entre órgãos e entidades da administração pública, avaliar a admissibilidade dos pedidos de resolução de conflitos, por meio de composição, no caso de controvérsia entre particular e pessoa jurídica de direito público; e promover, quando couber, a celebração de termo de ajustamento de conduta (Artigo 32). Estabelece também que a Advocacia Pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, onde houver, poderá instaurar, de ofício ou mediante provocação, procedimento de mediação coletiva de conflitos relacionados à prestação de serviços públicos (Art. 33, parágrafo único). Esta lei reitera que a mediação nas relações de trabalho continua a ser regulada por legislação própria. A Ouvidoria Geral da União (OGU) tem uma atribuição específica de julgar recursos de acesso à informação em 3ª instância e, neste trabalho, identificou a oportunidade de realizar uma interlocução entre o órgão demandado e o cidadão, para buscar resoluções pacíficas de conflitos, que atendam os interesses de demandantes e demandados.

Seção 4.2: Avaliação da Capacidade institucional e da Performance Operacional para Gestão de Impactos Socioambientais

Sistema de Gestão de Impactos Socioambientais

235. **A gestão de impactos ambientais e o processo de licenciamento ambiental são compartilhados entre as diferentes esferas administrativas.** No âmbito federal, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional do Meio Ambiente e da preservação, conservação e uso racional, fiscalização, controle e fomento dos recursos naturais brasileiros são o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, que é responsável pela administração das unidades de conservação (UCs) federais. O IBAMA foi criado pela Lei nº 7.735 de 22/02/89, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente e o ICMBio pela Lei 11.516/2007. Cada estado tem, comumente, secretarias de meio ambiente e agências ambientais, que são responsáveis pela execução das políticas estaduais de meio ambiente, bem como a proteção e conservação dos recursos naturais dos estados.
236. **Há uma grande heterogeneidade entre as unidades da federação brasileira em termos de sua capacidade para gestão de impactos socioambientais.** Durante a preparação do ASGS, uma consulta abordando vários aspectos da gestão de impactos socioambientais de obras de estabelecimentos estaduais de ensino foi encaminhada para um grupo de nove estados. As questões apresentadas aos estados foram ponderadas pelos seis Princípios-Basilares destacados pela Política do Banco e Diretiva para Financiamento de Programas-por-Resultado.
237. **As respostas recebidas mostram que há uma grande diversidade entre os diferentes estados,** na forma como seus sistemas de gestão de impactos socioambientais: (i) trabalham com o conjunto normativo para promover a sustentabilidade, evitando, minimizando e mitigando os efeitos adversos dos impactos sobre o meio ambiente e a sociedade; (ii) como esse processo

acontece na prática e quais são as agências e órgãos estaduais envolvidos; (ii) como lidam com aspectos de saúde e segurança do trabalhador e das comunidades, além de treinamento para situações de risco; (iv) como acontece a aquisição de áreas; e (v) qual a abordagem e o tratamento dado a grupos vulneráveis e povos indígenas. Para lidar com essas diferenças, um Plano de Ação será proposto, considerando cada um dos Princípios Orientadores destacados pela Política do Banco e Diretiva para Financiamento de Programas-por-Resultado, indicando responsáveis, prazos e métodos de verificação.

Gestão de Impactos Ambientais

238. **A gestão dos impactos ambientais deve focar sua atenção nas obras de reforma e recuperação das unidades escolares, uma vez que outras atividades do Programa têm impactos ambientais negligenciáveis.** Para que essa gestão seja adequada, importa a complexidade e a capacidade institucional revelada pelo desempenho das agências estaduais de implementação para garantir que as regras e os procedimentos ambientais necessários sejam seguidos. Com base em experiências anteriores de envolvimento com outras operações do Banco e na pesquisa realizada, observa-se: (i) realidades econômicas e sociais distintas; (ii) capacidade das agências de implementação para garantir o cumprimento do arcabouço jurídico/normativo muito diversa; (iii) há desafios importantes para atingir os objetivos estabelecidos pela legislação ambiental, políticas e programas, de forma mais homogênea.

Gestão de Impactos Sociais

Acessibilidade

239. O Ministério da Educação em parceria com os Sistemas de Ensino tem uma política específica para assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar, “Programa Escola Acessível”.
240. O referido programa tem como base legal o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000, e nº 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
241. O Programa disponibiliza recursos para diversas ações e tem os seguintes objetivos específicos:
- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
 - Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
 - Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.
242. O Programa Escola Acessível segue as normas técnicas que tratam da acessibilidade nas edificações, notadamente: ABNT - NBR 9050/2015 – Norma Brasileira de Acessibilidade a

edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; ABNT – NBR 13994/2000 – Norma Brasileira para Elevadores de passageiros - Elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência; ABNT - NBR nº 14718 – Guarda-Corpos-Edificações; ABNT - NBR nº 16537 / 2016 – Sinalização Tátil; e ABNT - NBR nº 9386.1/2013 – Plataformas Elevatórias.

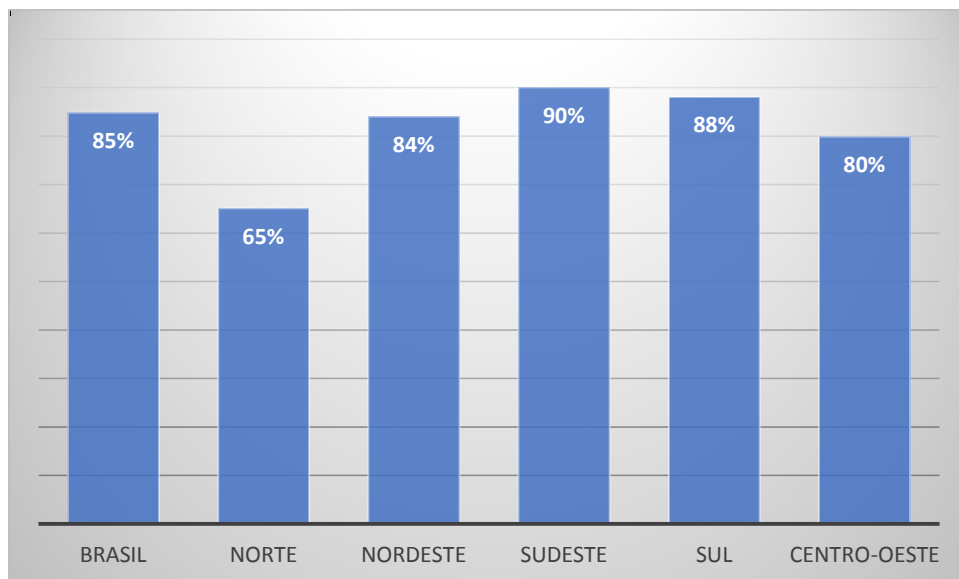
Gestão Democrática

243. **Como mencionado, a gestão democrática é um elemento basilar do normativo jurídico e político do sistema educacional brasileiro e este inclui diversos canais de participação da sociedade civil.** No âmbito escolar, promove-se a participação da comunidade escolar e local na escola e requer-se a constituição dos conselhos escolares. Nos âmbitos municipal, estadual e federal, prevê-se a formação de conselhos municipais, estaduais e federais de educação.
244. **Aos conselhos escolares cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola,** além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.
245. **O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído, em sua forma atual, pela Lei 9.131/1995** e tem por missão a assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Suas atribuições são normativas e de assessoramento ao MEC, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Como órgão normativo do sistema nacional de educação, o CNE é o responsável por acompanhar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação (PNE); regulamentar diretrizes; assegurar a participação da sociedade; dar suporte ao MEC no diagnóstico de problemas e participar ativamente da promoção de debates que auxiliem na busca de melhorias. Compete-lhe e a suas Câmaras (de Educação Básica e de Educação Superior) emitir pareceres e decidir privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes e que devem ser seguidos por estados, municípios e União, após homologação do MEC. Cabe-lhe enfim fazer a apreciação da proposta de BNCC elaborada pelo MEC, produzir um parecer e um projeto de resolução que, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, se transformam em norma nacional. Apesar de estar associado ao MEC, o CNE é um órgão independente.
246. **O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, formadas cada uma delas por doze conselheiros,** que são escolhidos e nomeados pelo presidente da República, observada a necessidade de representação de todas as regiões do país e das diversas modalidades de ensino. Os secretários de Educação Básica e de Educação Superior do MEC têm assento garantido na composição do órgão e, pelo menos metade dos membros das câmaras devem ser indicados a partir de consultas feitas a entidades da sociedade civil da área de educação. Para a escolha dos membros das câmaras, deve ser observada pela presidência da República a necessidade de estarem representadas todas as regiões do Brasil e as diversas modalidades de ensino existentes. Os conselheiros têm mandato de quatro anos, sendo permitida uma

recondução para o cargo no período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das câmaras a cada dois anos.

247. **Todas as unidades da federação – Estados e Distrito Federal – instituíram por lei seus Conselhos Estaduais de Educação.** Os conselhos estaduais de educação (CEEs) são responsáveis pela definição de normas que devem ser seguidas na área educacional, em cumprimento das diretrizes propostas pelo MEC e pelo CNE. Foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefas regulamentar as bases e diretrizes emanadas CNE e ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis. Em 2011, 4.718 municípios (cerca de 85% dos municípios brasileiros) contavam com Conselhos Municipais de Educação (CMEs) compostos por representantes do governo municipal, da comunidade escolar e da sociedade civil. A existência de CMEs apresentava significativas diferenças regionais, com a região Norte encontrando-se bem abaixo das demais (Gráfico 4.1). As cidades que não contam com conselhos municipais seguem as deliberações dos CEEs.

Gráfico 4.1: Parcela de Municípios com Conselhos Municipais de Educação – Brasil e Regiões - 2011



Fonte: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, <http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379>.

248. **Recentemente instituiu-se, por mandato legal, o Fórum Nacional da Educação (FNE).** O FNE foi criado pela Portaria Ministério da Educação nº 1.407/2010. Tem por atribuições: (i) planejar e coordenar as conferências nacionais de educação, elaborar seu regimento interno, divulgar suas deliberações, acompanhar e avaliar o processo de implementação de suas deliberações; (ii) oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação e zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação; (iii) acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação; e, (iv) participar do processo de concepção e acompanhar a execução dos Planos Nacionais de Educação decenais e o cumprimento de suas metas. É concebido como

espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação 2010. Tem caráter permanente e é composto por entidades representantes da sociedade civil e do poder público.

Processo de Consulta Pública e Engajamento dos Cidadãos e Partes Interessadas

249. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi minuciosa e amplamente consultada com as principais partes interessadas.** Ela está prevista na Constituição Federal de 1988 (Artigo 210). Vem sendo debatida desde a Conferência Nacional de Educação de 2010. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação iniciou os primeiros estudos para sua elaboração, que foi incluída como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação em 2014. A Portaria MEC 592/2015 constituiu um grupo de trabalho responsável pela primeira minuta da BNCC, que foi divulgada publicamente em setembro de 2015 e submetida à consulta pública on-line entre outubro de 2015 e março de 2016. Durante esse período, foram recebidos mais de 12 milhões de comentários de órgãos representativos de entidades estaduais e municipais de educação pública e particular, organizações de classe e da sociedade civil, organizações representativas de pais e estudantes, instituições científicas e acadêmicas, bem como do público em geral. Os comentários e sugestões assim coligidos foram considerados na elaboração da segunda minuta da BNCC, que se tornou público em maio de 2016 e foi consultado em 27 seminários estaduais, congregando mais de 9 mil pessoas. Até essa etapa, o documento abrangia todo o Ensino Básico (Fundamental e Médio). As contribuições coligidas por meio dos seminários estaduais foram consolidadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional das Secretarias Municipais de Educação (Undime). Com base nessa consolidação, o Ministério da Educação preparou uma terceira minuta da BNCC e a enviou para avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Essa terceira versão já não incluía os aspectos que dizem respeito ao Ensino Médio. Em junho de 2017, o CNE iniciou uma última rodada de consultas abrangendo cinco audiências públicas regionais, que deverá ser realizada até setembro de 2017. Essas audiências públicas não têm caráter deliberativo, mas fornecerão insumos que possam garantir que a redação final do BNCC reflita a diversidade e a pluralidade das necessidades, desafios e interesses da educação no Brasil.
250. **As mudanças propostas no novo currículo do ensino secundário foram consideradas nas duas primeiras etapas da consulta do BNCC.** Nessas etapas, 12 milhões de comentários e sugestões foram recebidos através de canais on-line e 27 seminários estaduais reuniram mais de 9 mil pessoas. Devido ao processo de aprovação pelo Congresso do MP 746, as alterações propostas à BNCC não foram incluídas na terceira versão da BNCC divulgada pelo Ministério da Educação e submetida à avaliação final do Conselho Nacional de Educação (CNE). As primeiras etapas das consultas contaram com a participação de entidades representativas de Povos Indígenas, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais, comunidades do campo, pessoas portadoras de deficiências, movimentos sociais de afirmação da diversidade de gênero e de orientação sexual. O MEC publicou um estudo abrangente comparando a segunda e a terceira versões do documento da BNCC, onde se demonstra as sugestões oriundas desse processo de consulta que foram incorporadas e as mudanças que foram feitas.⁶¹ Como parte da revisão da

⁶¹ O Estudo Comparativo está disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf

terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental, duas comissões técnicas foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação para lidar especificamente com aspectos relacionados à interação entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena e a educação quilombola. O time de preparação da ASGS foi informado de que essas comissões devem propor a inclusão de referências a essas modalidades de ensino no capítulo introdutório da BNCC.

251. **O processo de consulta sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio será concluído.** Uma vez concluída a última rodada de consultas sobre a BNCC do Ensino Fundamental, ora em andamento, o MEC apresentará uma minuta com a proposta da BNCC do Ensino Médio e esse documento passará pelas mesmas etapas de análise, validação e aprovação realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação à BNCC do Ensino Fundamental. Essas etapas compreendem: (i) a submissão da minuta inicial ao CNE; (ii) a realização de ciclos de discussão e seminários envolvendo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), os estabelecimentos de ensino, professores e especialistas em educação; (iii) a realização de audiências públicas regionais; (iv) a emissão de parecer do CNE sobre a minuta com ajustes propostos, levando-se em consideração os resultados das audiências públicas regionais; e (v) a aprovação final do documento pelo Ministério da Educação. Quando o CNE relançar as consultas sobre o BNCC do Ensino Médio, as propostas recebidas durante os seminários estaduais realizados para discussão da BNCC do Ensino Fundamental e Médio serão consideradas.
252. **Especial atenção vem sendo dada aos mecanismos de engajamento do cidadão.** A consulta e a participação das comunidades escolares estão no cerne do PFEMTI. A Portaria do Ministério da Educação (MEC) que o regulamenta (Portaria 727/2017) determina que, para que as escolas continuem recebendo apoio e para que novas escolas participem do PFEMTI, sua indicação pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) deve ter sido aceita pela comunidade escolar antes da apresentação do Plano de Implementação (Portaria 727/2017, Art. 10). Determina também que as SEEs devem incluir em seus planos de implementação a um plano de ação para promover a participação da comunidade nas escolas (Portaria 727/2017, Art. 12). Portanto, prova de um amplo apoio comunitário pelas comunidades escolares são um pré-requisito para seleção das escolas de ensino médio que participarão do PFEMTI e para envio dos Planos de Implementação estaduais ao MEC. Além disso, esses planos devem incluir disposições para melhorar a participação da comunidade escolar na escola (Portaria 727/2017, Art. 12, VIII).
253. **Foram tomadas medidas para fortalecer os processos de consulta sobre o Novo Ensino Médio.** Essas medidas abordam questões relacionadas com a consulta das partes interessadas, a participação cidadã e o controle social na definição da BNCC do Ensino Médio e no processo de seleção de escolas para participarem no Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI). Assim, o Ministério da Educação vai relançar o processo de consulta da BNCC do Ensino Médio e seguir todas as etapas cumpridas para a consulta da BNCC do Ensino Fundamental. A Portaria 727/2017 do Ministério da Educação (que regulamenta o PFEMTI) requer que as comunidades escolares sejam consultadas e aprovem a inclusão de suas escolas nesse programa. Ela também requer que os planos de implementação do ensino médio em tempo integral incluam ações para promoverem a participação das comunidades escolares na vida cotidiana e gestão das escolas. O progresso e os resultados da implementação serão monitorados e as escolas que não seguirem as regras estabelecidas podem ser excluídas do PFEMTI se não atingirem os objetivos estabelecidos em seus planos de implementação.

Transparência, Controle Social e Reparação de Queixas

254. **Mecanismos de transparência, envolvimento dos cidadãos e reparação de reclamações também serão reforçados.** As medidas tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) para garantir a responsabilidade social foram discutidas durante a preparação do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Essas medidas têm o potencial de promover o envolvimento dos cidadãos e a participação das partes interessadas em níveis adequados. O MEC está desenvolvendo um módulo de controle social (Painel Público) dentro do seu Sistema de Gestão do Programa de Fomento do Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) – o SIMEC - Ensino Médio em Tempo Integral. Este módulo permitirá a visualização e controle social da implementação do PFEMTI e consecução de seus objetivos pela sociedade civil. O Painel Público pretende dar transparência às atividades e resultados do PFEMTI. O MEC também disponibilizará canais específicos para recepção, encaminhamento e resposta a perguntas, comentários, sugestões, reclamações e denúncias sobre o PFEMTI e sobre o Novo Ensino Médio em seu portal eletrônico na Internet. Assim sendo, O Novo Ensino Médio e o PFEMTI terão mecanismos de recepção e resposta a reclamações exclusivos, que serão incluídos no portal eletrônico do MEC na Internet para coletar, tratar e responder a reclamações e comentários de pessoas que possam ser afetadas negativamente pela implementação de ambos. Finalmente, como parte do Programa de Reforma do Ensino Médio Superior, o MEC monitorará e avaliará um indicador sobre o envolvimento dos cidadãos.
255. **Os escritórios de Ouvidoria dos órgãos e agências federais estão integrados em um sistema digital (e-OUV) gerenciado pela Ouvidoria Geral da União (OGU).** A OGU é o órgão poder executivo federal responsável por receber, analisar e processar denúncias, queixas, sugestões, elogios e solicitações de informação relacionadas ao uso irregular de fundos públicos, procedimentos e ações de agentes públicos e agências do Poder Executivo Federal. A OGU também tem a missão de supervisionar o trabalho dos escritórios de Ouvidoria setoriais dos órgãos e agências federais. O sistema e-OUV é um sítio eletrônico integrado e disponível 24 horas por dia, sete dias por semana, para receber as manifestações dos cidadãos e encaminhá-las para as agências competentes por sua resolução. O prazo de resposta é de vinte dias, prorrogável por mais dez dias, quando justificado. Se não for possível cumprir este prazo, o Ouvidor deve comunicar ao solicitante as referências, etapas e prazos necessários para uma resposta conclusiva ou solicitar informações adicionais. Um manual passo-a-passo para usuários do e-OUV pode ser encontrado em <http://www.ouvidorias.gov.br/e-ouv/manual-cidadao>. As Ouvidorias setoriais publicam periodicamente relatórios nas páginas das instituições a que pertencem. Atualmente, as estatísticas sobre o atendimento das manifestações registradas no e-OUV podem ser consultadas no sítio eletrônico da OGU através da página <https://sistema.ouvidorias.gov.br/salaouvidorias/index.html>.
256. **As informações disponibilizadas pela Ouvidoria Geral da União são atualizadas diariamente.** Entre dezembro de 2014 e 4 de setembro de 2017 (quando a equipe do ASGS consultou a página), os 153 escritórios de ouvidoria integrados ao e-OUV registravam mais de 121 mil manifestações de cidadãos, tendo-as resolvido em um prazo médio de 18,09 dias. Manifestações relacionadas à Educação contavam por quase 10% deste total, foram enviadas por 111 escritórios de Ouvidoria e levaram em média 22,94 dias para serem resolvidos. A Ouvidoria do Ministério da Educação

recebera apenas 5.808 manifestações e levava em média 25,49 dias para resolvê-las. As queixas e denúncias representavam 40,3% das manifestações registradas no e-OUV, 51,5% das manifestações relacionadas à educação e 47,7% das manifestações recebidas pela Ouvidoria do MEC.⁶²

257. **O Ministério da Educação também recebe e publica relatórios periódicos com dados relevantes sobre os atendimentos efetuados por seus canais de registro e reparação de queixas.** Os dados de 2012-2015 publicados no último relatório disponível mostram que foram feitos 334.463 atendimentos e respondidos 333.854 (99,8%). Dessas solicitações, 76,5% foram total ou parcialmente atendidas, 10,0% foram negadas e 14,0% ainda não foram atendidas.⁶³

Monitoramento e Avaliação

258. **O Ministério da Educação (MEC) realizou pesquisas de opinião que sugerem um amplo apoio ao Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI).** No final de 2016, o MEC encomendou uma pesquisa de opinião pública sobre o Novo Ensino Médio a um instituto de pesquisa. Foram consultadas 1.200 pessoas e 72% expressaram aprovação ao Novo Ensino Médio, 85% aprovaram a expansão do número de escolas que oferecem ensino médio em tempo integral, 77% aprovaram a proposta de que as escolas tenham liberdade para organizarem e definirem seus currículos, 70 por cento concordaram em que os estudantes do ensino médio tenham a opção de selecionar seus itinerários formativos, e 56% apoiaram a extensão do número de horas na sala de aula (de 800 a 1.400 horas por ano).⁶⁴ O MEC também está atualmente realizando uma segunda pesquisa para avaliar as percepções de interesse e a influência das principais partes interessadas do Programa, incluindo o FNDE, CONSED, o Ministério das Finanças e as principais organizações da sociedade civil que trabalham com a Educação no Brasil (como o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e Instituto Sonho Grande, entre outros). O MEC também desenvolveu uma estratégia para avaliar on-line e duas vezes por ano as opiniões de alunos, professores e gestores das escolas de ensino médio em tempo integral. Até agora, apenas uma rodada dessas consultas on-line foi realizada, aferindo a opinião de 329 gestores escolares e gerentes regionais de educação sobre o posicionamento de alunos, pais e professores sobre o ensino médio em tempo integral. Os achados desta pesquisa mostram que, 85% dos entrevistados acham que os professores apoiam e aprovam o ensino médio em tempo inteiro teria aprovação e apoio de 85%, 88% dos alunos e 92% dos pais também o fazem. Além disso, o MEC está atualmente desenvolvendo dentro do Sistema de Monitoramento do Programa uma página dedicada para controle público, que permitirá que público acompanhe o progresso feito em cada uma das oito dimensões e indicadores e monitore a implementação do programa.
259. **O Ministério da Educação desenvolveu um sistema para monitorar o cumprimento das regras e diretrizes do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) e para avaliar seus resultados.** Oito dimensões estão sendo monitoradas. Elas incluem: (i) a utilização dos critérios corretos no processo de seleção de escolas realizado pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEEs); (ii) a existência de processos de gestão adequados nas SEEs; (iii)

⁶² Dados obtidos em consulta realizada no dia 4 de setembro de 2014 na página <https://sistema.ouvidorias.gov.br/salaouvidorias/index.html>.

⁶³ http://www.acessoainformacao.gov.br/central-de-conteudo/publicacoes/relatorio_4anos_web.pdf

⁶⁴ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>.

dedicação necessária do Secretário e sua equipe à implantação do PFEMTI; (iv) existência de mecanismos efetivos para promover a participação da comunidade e dos professores; (v) aprovação conforme planejado dos marcos legais necessários; (vi) início das aulas na data planejada e com a carga horária correta; (vii) seleção bem sucedida de professores e gestores; e (viii) evolução conforme planejada das obras de reabilitação / construção das infraestruturas necessárias. Todas as escolas participantes do PFEMTI serão monitoradas segundo um conjunto de indicadores-chave de desempenho. Em termos de resultados, o objetivo do PFEMTI é reduzir a soma das taxas de abandono e reprovação em 3,5 pontos percentuais nos dois primeiros anos de sua implementação.

260. **Adicionalmente, um Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) foi estabelecido.** É composto por seis membros que representam o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Fazenda e o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed). Indicadores e metas de progresso que serão monitorados incluem aspectos legais, técnicos e fiduciários, bem como metas relacionadas à inscrição, infraestrutura disponível e redução de taxas de abandono e repetição. As escolas participantes podem ser excluídas do PFEMTI de acordo com seu desempenho anual e qualquer unidade da federação que tenha mais de metade de suas escolas excluídas também podem ser excluídas do PFEMTI pelo MEC (Ministério da Educação, Portaria 727/2017).

Sistema de Gestão de Impactos Ambientais

261. Essa subseção descreve o sistema de gestão ambiental que será empregado pelo Programa para lidar com os impactos associados ao segundo e terceiro princípios orientadores incorporados pela Política de Financiamento de Programas por Resultados do Banco Mundial, reitere-se: (i) impactos sobre habitats naturais e recursos culturais físicos e (ii) segurança e saúde de indivíduos, comunidades e trabalhadores (incluindo aspectos relacionados ao controle e manejo de pragas, bem como a atividades realizadas em áreas de risco).
262. **A análise do sistema de gestão ambiental, de saúde e segurança demonstrou que não existe diferença significativa nos padrões a serem utilizados no Programa e nos Princípios Orientadores 1, 2 e 3 das Políticas do Banco para Programas Por Resultados.** Na verdade, o Brasil tem um sistema bastante completo, detalhado e, até mesmo, complexo, impondo vários requisitos legais e regulatórios, de caráter federal, estadual e municipal, para a implementação do Programa.
263. **O maior desafio na implantação do Programa, em consonância com os princípios orientadores, talvez seja a complexidade dos diversos requisitos legais aplicáveis, associado a diversidade de capacidade institucional das diversas entidades implementadoras envolvidas.** A existência de regulamentações estaduais e municipais, licenciamento ambiental e códigos de obras respectivamente, impõe uma dificuldade adicional nas atividades de monitoramento e avaliação da capacidade de gerenciamento ambiental das diversas entidades implementadoras envolvidas. No entanto, as diversas normas e regulamentações estão dispersas, de difícil acesso e compreensão. Em função disto, foram identificadas áreas-chave de ação para garantir que as

intervenções do Programa estejam alinhadas com os Princípios Fundamentais da Política do Banco. O texto a seguir indica as ações a serem incluídas no Plano de Ação do Programa, considerando os diferentes princípios orientadores. Essas ações devem ser aperfeiçoadas e ajustadas durante o processo de consulta e durante a implementação do Programa.

264. **A única lacuna legal talvez seja a não obrigatoriedade de análises de risco (desastres naturais e outros fatores), na decisão de ampliação das escolas.** No entanto, o MEC está consultando o CEMADEN sobre o perfil de risco das escolas beneficiadas pelo Programa, o que mitiga parcialmente a questão. Enfim, o desafio do Programa não está no sistema legal do país, requerendo uma análise da capacidade institucional das diversas partes envolvidas para a efetiva implementação das normas existentes. Este tema será abordado na próxima seção.

Habitats Naturais e Patrimônio Cultural Físico

265. **Desde a fase de projetos das intervenções, uma caracterização ambiental das áreas de influência direta e indireta dos empreendimentos deve ser construída a partir de observações in loco, com detalhe suficiente para permitir a análise dos recursos ambientais de um sítio específico e das suas interações, tal como existem no presente, observada a situação dos meios físico, biótico, socioeconômico e cultural.** A caracterização dos cursos d'água, perenes ou não, e da vegetação de suas áreas de preservação permanente - APP têm especial importância, tanto maior, quanto mais próximos estiverem das unidades escolares que irão sofrer reformas e ampliações. Os cuidados com achados fortuitos, principalmente em atividades de escavação, devem seguir as recomendações do IPHAN.
266. **Todas as características técnicas e locais das obras devem ser detalhadamente descritas nos projetos, incluindo as coordenadas geográficas dos locais em que irão ocorrer e as respectivas bacias hidrográficas.** Projetos diversos e planos de gestão de impactos ambientais são obrigatórios para a execução adequada das obras e para sua estabilidade e durabilidade.
267. **Entre os aspectos mais importantes que devem ser considerados na elaboração dos projetos destacam-se:** impactos provocados sobre recursos hídricos de qualquer porte; remoção de árvores e vegetação no local ou no entorno das obras, apenas com a devida autorização; existência de locais vulneráveis e de risco ambiental (cavidades naturais e cavernas, erosão, deslizamento, áreas de inundação, etc.); impactos na qualidade do ar; incremento na poluição sonora durante as obras e suas influências; resíduos sólidos e efluentes gerados pelas obras; presença de fragmentos florestais ou áreas de proteção ambiental (Unidades de Conservação); presença de patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso; e uso de produtos químicos de qualquer natureza durante as obras.
268. **A proposição de medidas mitigadoras para os impactos negativos e potencializadoras dos efeitos positivos deve ser feita para cada uma das atividades potencialmente impactantes ao meio ambiente.** Neste contexto, a partir da identificação e classificação dos potenciais impactos ambientais decorrentes das ações e processos das fases de implantação e operação dos empreendimentos, alguns programas ambientais para acompanhamento e monitoramento das áreas de influência direta e indireta podem se tornar necessários.

Diretrizes para Execução:

269. **A caracterização ambiental é um importante subsídio para a avaliação geral dos impactos potenciais da instalação do empreendimento, desde a fase de projeto.** Esta avaliação, tratada de forma mais ampla nos documentos preliminares (Estudo Ambiental Preliminar, etc.), uma vez detalhada na execução dos projetos, resulta em medidas preventivas e mitigadoras específicas que serão concretizadas durante a execução das obras. Assim, é possível prevenir e tratar os principais impactos ambientais decorrentes das obras, tanto na fase de construção, quanto durante a operação, a partir das condições observadas na caracterização realizada antes.
270. **Para a etapa de construção, o controle ambiental das atividades de obra deverá orientar-se pelo conjunto de especificações consolidadas nos estudos preliminares, nos planos ali propostos e nas especificações originadas da elaboração dos projetos específicos.** Todas as especificações deverão ser parte integrante dos editais de contratação das obras. As especificações de controle ambiental, agrupadas em torno dos aspectos citados acima, estabelecem um conjunto de boas práticas a serem adotadas na execução dos serviços e atividades de obra, e devem abranger os meios: físico (solo, ar e água); biótico (flora e fauna) e socioeconômico (população de entorno, funcionários e usuários das unidades escolares), visando a prevenção e redução dos impactos socioambientais negativos. Mais detalhes dos principais aspectos são apresentados a seguir.
271. **As medidas de Controle Ambiental para Atividades de Supressão de Vegetação e Intervenção em Áreas de Preservação Permanente – APP (se houver), objetivam liminar ou minimizar potenciais impactos ambientais relacionados.** Também incluem, os serviços referentes ao corte de árvores isoladas, que ensejam cuidados específicos quanto aos procedimentos, normas e a prevenção a acidentes com usuários e trabalhadores. Os principais procedimentos associados:
- Evitar iniciar as frentes de limpeza nos períodos chuvosos;
 - Delimitar fisicamente a área de intervenção previamente autorizada em APP (quando for o caso) ou na vegetação antes do início dos serviços, por meio de estaqueamento bem visível;
 - Delimitar também, por meio de estaqueamento bem visível, as Áreas de Preservação Permanente – APPs, cuja intervenção não tenha sido autorizada, quando houver necessidade de serviços próximos;
 - Marcar com tinta ou fita visível, previamente os indivíduos arbóreos isolados a serem cortados, evitando danos à vegetação, cuja intervenção não está autorizada;
 - É expressamente proibida a queima do material vegetal proveniente dos serviços de limpeza. Os restos (raízes e parte aérea) deverão ser encaminhados para aterros que aceitem resíduos orgânicos (Classe II – resíduos não inertes), pois nos depósitos de material excedente (bota-foras) é permitido somente a deposição de resíduos inertes (Classe III).
272. **Medidas de Controle Ambiental para Proteção de Recursos Hídricos buscam garantir que a qualidade das águas, encontrada antes das obras nos corpos hídricos próximos do empreendimento, não venha sofrer alterações em função do aporte de sedimentos e da alteração de regime hídrico em decorrência das obras.** Os recursos hídricos sob influência das obras podem vir a apresentar problemas como: assoreamento, turbidez em função do aporte de

material ou mesmo contaminação por produtos perigosos comprometendo o abastecimento público e a biota aquática. Os principais procedimentos associados:

- Delimitar fisicamente a área de intervenção, segregando as áreas de preservação permanente a serem preservadas, utilizando-se de estacas bem visíveis (se for o caso);
- Adotar procedimentos de controle de assoreamento e formação de processos erosivos;
- Evitar a permanência de máquinas, veículos e equipamentos em áreas próximas a corpos d'água, que poderão sofrer algum tipo de vazamento de combustíveis ou lubrificantes;
- Proibir terminantemente e de forma clara a todos os envolvidos nas obras, a disposição de resíduos sólidos ou efluentes líquidos de qualquer origem nos corpos d'água ou próximo deles;
- Evitar supressão de vegetação e limpeza de terreno em locais externos aos previstos para as obras, minimizando a área de intervenção;
- Evitar iniciar a limpeza, a supressão da vegetação nos períodos chuvosos;
- Implantar dispositivos provisórios de contenção e de direcionamento ordenado de águas pluviais para o controle de processos erosivos superficiais;
- Instalar dissipadores de energia hidráulica visando atenuar a velocidade de escoamento da água para evitar/minimizar a ocorrência de processos erosivos;
- Checar as especificações de projeto para as obras de drenagem e proteção superficial em relação aos serviços executados e realizar as adequações/correções sempre que necessário.

273. Medidas para Controle de Resíduos Sólidos objetivam garantir que todos os resíduos gerados durante a instalação, execução e desmobilização das obras sejam acondicionados e dispostos corretamente em locais apropriados. Resíduos sólidos são todos os restos de materiais sólidos provenientes das atividades do canteiro de obras, frentes de obras e instalações auxiliares. Todos envolvidos na obra devem receber instruções quanto à utilização controlada de materiais, visando a menor produção possível de resíduos a serem dispostos. É recomendável, também, o incentivo à coleta seletiva de resíduo, segregando ao menos papel, metal, plástico e orgânico. Todos os resíduos sólidos devem ter seu destino final em locais apropriados e regulamentados nos municípios. Os principais procedimentos associados:

- Distribuir, em todas as frentes de obras, recipientes para coleta dos resíduos não perigosos gerados nesses locais, preferencialmente possibilitando a coleta seletiva;
- Dispor o resíduo doméstico orgânico recolhido nas obras e nas áreas de apoio, em aterros licenciados Classe II (NBR 10.004) ou entregue à coleta pública de lixo;
- Depositar em bota-foras somente materiais classificados na Norma NBR 10.004, inertes, de Classe III compostos essencialmente de solos;
- Dispor o resto de vegetação (folhas, galhos, troncos e raízes) em aterros licenciados Classe II (NBR 10.004);
- Proibir a permanência de resíduos sólidos depositados junto às edificações por períodos superiores a três dias, pois há exalação de mau cheiro e atração de moscas e outros vetores de doenças;

- Estabelecer uma frequência para que os resíduos sólidos sejam destinados a aterros sanitários licenciados;
- Os resíduos de óleos e graxas coletados, inclusive as estopas sujas de óleos e graxas devem ser acondicionados em tambores e retirados e transportados por empresas especializadas neste tipo de disposição;
- O mesmo deve ser observado para embalagens de produtos tóxicos, venenos e outros resíduos perigosos;
- Manter condições para pronto atendimento a situações de emergência envolvendo resíduos perigosos.

274. Medidas para Controle da Poluição Sonora objetivam garantir o bem-estar da população residente próxima das obras e evitar reclamações que possam vir a ocasionar embargos, mesmo que temporários, das obras. Nas aglomerações urbanas muito densas, reduzir ao máximo os ruídos decorrentes da operação de máquinas e equipamentos utilizados nas obras, por meio de procedimentos de controle. Os principais procedimentos associados:

- Evitar a operação de máquinas e equipamentos em horários de repouso;
- Realizar manutenção periódica de equipamentos e máquinas visando os mais baixos níveis de ruído possíveis;
- Manter um canal de diálogo para que a população possa registrar queixas de poluição sonora. Em caso de reclamações fundamentadas, deverão ser implantadas medidas de controle de ruídos eficazes.

275. Medidas de Controle de Efluentes Líquidos buscam evitar impactos ambientais no solo e/ou nos recursos hídricos, além de mitigar e/ ou eliminar possíveis problemas de contaminação provenientes da emissão de efluentes. Efluentes consistem nos esgotos sanitários das edificações do canteiro de obras e dos edifícios auxiliares, entre outros. O tratamento e a disposição corretos dos efluentes líquidos originados das atividades, veículos, equipamentos, incluindo o esgoto doméstico, envolvidos nas obras são de vital importância para que o solo e os recursos hídricos, sob influência do empreendimento, não sejam contaminados. O controle de efluentes líquidos envolve a preservação do solo e da água e deve contar com sistemas de coleta de esgoto doméstico, bem como visar o recolhimento das águas superficiais. Os principais procedimentos associados:

- **Prevenção de poluição da água:** conduzir de forma a preservar, sempre, caminhos para as águas superficiais, evitando a formação de áreas alagadiças nas áreas de apoio às obras; não lançar, sob qualquer hipótese, esgotos de qualquer natureza nos cursos d'água ou em Áreas de Preservação Permanente – APP; dispor de caixas separadoras de óleos e graxas e de retenção de sedimentos nos pátios e evitar derramamentos de óleos, graxas, combustíveis, cimento, substâncias tóxicas em geral nos sistemas de drenagem; instalar equipamentos sanitários, caixas de gorduras, etc., de acordo com a normatização legal aplicável. Os efluentes gerados devem ser encaminhados de forma compatível com a legislação ambiental e com as normas técnicas;

- **Prevenção de poluição do solo:** dotar os pátios de manutenção e lavagem de máquinas de dispositivos de separação e retenção de óleos, graxas e sedimentos, impedindo que estes resíduos sejam lançados na rede pública; quando for necessária a manutenção de equipamentos, como trocas de óleo, abastecimento de combustível ou lubrificação, devem ser tomadas medidas de proteção no local; os resíduos de óleos e graxas, coletados na área das obras, devem ser acondicionados em tambores e retirados e transportados por empresas especializadas neste tipo de disposição.
- **Sistema de esgotos sanitários:** adotar, nas frentes de obras, a utilização de sanitários químicos, na proporção de um sanitário para cada grupo de 50 operários, conforme a norma NBR 9050; coletar as águas servidas, se for o caso, por meio de redes coletoras apropriadas.

276. Medidas de Controle de Emissões Atmosféricas objetivam garantir o padrão de qualidade do ar das áreas sob influência direta das obras, reduzindo ao mínimo a emissão de poluentes atmosféricos, relacionados com material particulado e CO (monóxido de carbono), através das medidas de controle ambiental. Os principais procedimentos associados:

- Aspergir periodicamente com água o local das obras, para evitar emissão de material particulado;
- Recobrir o material a ser transportado com lona e/ou umectação do mesmo, quando possível;
- Realizar as manutenções periódicas das condições mecânicas das máquinas, equipamentos e veículos das obras.

Contratos com as Empreiteiras:

277. Os itens a serem considerados na elaboração dos editais de licitação das obras e nos contratos com as empreiteiras compreendem:

- impactos sobre recursos hídricos de qualquer porte;
- necessidade de remoção de árvores e vegetação no local ou no entorno das obras;
- existência de locais vulneráveis e de risco ambiental (cavidades naturais e cavernas, erosão, deslizamento, áreas de inundação, etc.);
- impactos na qualidade do ar;
- incremento na poluição sonora durante as obras e suas influências;
- resíduos sólidos e efluentes gerados pelas obras;
- presença de áreas de proteção ambiental ou de alto valor ambiental (Unidades de Conservação);
- presença de patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, ou achados fortuitos;
- uso de produtos químicos de qualquer natureza durante as obras.

278. A proposição de medidas mitigadoras para os impactos negativos e potencializadoras dos efeitos positivos deve ser feita para cada uma das atividades potencialmente impactantes ao

meio ambiente. Neste contexto, a partir da identificação e classificação dos potenciais impactos socioambientais decorrentes das ações e processos das fases de implantação e operação dos empreendimentos, alguns programas socioambientais para acompanhamento e monitoramento da área de influência direta podem ser necessários. As medidas previstas nos Planos de Controle Ambiental, um dos produtos das avaliações preliminares (Estudos Ambientais preliminares ou outros), e planos resultantes dessas avaliações são os instrumentos chave que devem orientar as ações de controle e providências específicas.

Segurança e Saúde de Indivíduos, Comunidades e Trabalhadores

279. **A Política do Banco para o Financiamento de Programas Por Resultados determina a avaliação dos procedimentos e processos de gerenciamento ambiental e social, visando proteger a segurança dos trabalhadores e do público** contra os riscos potenciais associados a (a) construção e / ou operações de instalações ou outras práticas operacionais desenvolvidas ou promovidas sob o programa; (b) exposição a produtos químicos tóxicos, resíduos perigosos, e de outra forma, materiais perigosos; e (c) reconstrução ou reabilitação de infraestruturas localizadas em áreas propensas a riscos naturais. O referido Princípio Orientador é aplicável ao Programa de Ensino Médio, que abrange obras civis diversas para reabilitação, renovação e expansão das escolas existentes, podendo gerar impactos e riscos localizados aos trabalhadores e a comunidade. O uso de material tóxico é muito restrito. Os impactos potenciais das obras estão descritos em detalhe no capítulo 3.
280. **Como visto na seção anterior, o Brasil tem uma legislação madura e detalhada no que se refere a saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade,** incluindo normas de segurança do trabalho emitidas pelo Ministério do Trabalho e normas técnicas emitidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas. Além disso, a fiscalização dos aspectos de saúde e segurança é feita pelas delegacias regionais do trabalho, órgão federais, subordinados ao Ministério do Trabalho, com atuação em todo o território nacional. A regulamentação de resíduos e materiais perigosos, incluindo pesticidas, é feita pela legislação federal (incluindo resoluções dos ministérios do Meio Ambiente e da Agricultura), complementada por dispositivos legais dos estados. A fiscalização é feita por entidades diversas, federais e estaduais. A legislação Brasileira também é bem detalhada no que se refere a controle da poluição ambiental, regulamentos de saúde e segurança ocupacional, bem como padrões para emissões e descargas ambientais no local de trabalho. A fiscalização é feita de forma complementar pelos órgãos de meio ambiente, vigilância sanitária, e normas trabalhistas.
281. **O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficará a cargo de efetuar os repasses e monitoramento do uso de recursos do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI).** A capacidade institucional do FNDE é elevada. O FNDE é uma autarquia federal que tem larga experiência na avaliação de projetos de engenharia e monitoramento de obras, em acordo com as normas técnicas aplicáveis, (incluindo normas de saúde e segurança). O FNDE conta com uma Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais – DIGAP responsável por investimentos em infraestruturas de escolas. A referida diretoria tem quatro coordenações com a responsabilidade de avaliar projetos técnicos e

acompanhar a implementação de obras: Coordenação-Geral de Infraestrutura Educacional – CGEST, Coordenação de Análise de Infraestrutura – COINF, Coordenação de Desenvolvimento de Infraestrutura – CODIN, e Coordenação-Geral de Implementação e Monitoramento de Projetos Educacionais – CGIMP. As referidas coordenações têm um quadro de mais de 200 funcionários, incluindo dezenas de engenheiros e arquitetos. O FNDE é responsável pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC, que engloba um componente de infraestrutura física, incluindo a construção de mais de 8000 escolas de ensino infantil em todo o país. Para implantar programa de tal monta e complexidade, o FNDE desenvolveu e gere o Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (módulo Obras 2.0), que possui mais de 50 módulos para maior e melhor interação entre as instituições e o MEC, agilizando os processos de avaliação de projetos e monitoramento de obras.

282. Os indicadores de eficiência do FNDE merecem destaque, com pequena porcentagem de obras não concluídas. Os procedimentos do FNDE estão disponíveis no site da instituição⁶⁵, incluindo Orientações ao Gestor Público – Metodologia Construtiva Convencional, Cartilha de orientação para projetos de obras Convencionais e Manual de Monitoramento de Obras 2.0, entre outros documentos. A equipe do FNDE informou que o Sistema de Monitoramento pode ser complementado com módulos de monitoramento dos aspectos ambientais, de saúde e segurança.

283. A execução das obras ficará, contudo, a cargo de 27 secretarias estaduais de educação, com capacidade institucional distinta. De fato, algumas secretarias dependem de outras entidades dos governos estaduais para elaboração de projetos arquitetônicos, contratação e supervisão de obras. A despeito da legislação de saúde e segurança ser de abrangência nacional, alguns estados têm deficiências no monitoramento destes quesitos.

284. A conscientização da importância das questões de saúde pública e segurança não é uniforme no país. Tipicamente, os estados mais desenvolvidos dão maior atenção a questão, enquanto os estados mais carentes, priorizam outros pontos. A problemática se repete no que tange à exposição a materiais perigosos, e condições de salubridade em locais de trabalho. A diversidade de capacidade institucional e interesse das entidades implementadoras sobre o tema ficou evidente nas respostas ao questionário enviado pelo Banco sobre as medidas de gestão ambiental e social adotados pelas secretarias de educação dos estados. Algumas entidades, como a Secretaria de Educação de Santa Catarina, demonstraram domínio do tema, enquanto as respostas de outras entidades indicam a falta de conhecimento sobre os requisitos legais aplicáveis. A implementação do Programa pelas diversas secretarias estaduais de educação, sem a implementação do Plano de Ação proposto neste instrumento, coloca em risco o cumprimento das diretrizes do Banco para o Financiamento de Programas para Resultados. Ações específicas são necessárias, especialmente, para promover a saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade.

⁶⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/par/areas-para-gestores/monitoramento> - Manual de Monitoramento de Obras 2.0, de 03/2014

285. Além das lacunas de capacidade institucional das secretarias estaduais de educação, cabe destacar a questão de risco a desastres naturais. O Brasil conta com um sistema avançado de monitoramento de riscos, no entanto a legislação não determina a avaliação de riscos naturais para escolas.

Sistema de Gestão de Impactos Sociais

286. Essa subseção descreve o sistema de gestão social que será empregado pelo Programa para lidar com os impactos sociais associados ao quarto, quinto e sexto princípios orientadores incorporados pela Política de Financiamento de Programas por Resultados do Banco Mundial – reitere-se: (i) gestão dos processos de aquisição de terras, (ii) consideração das necessidades dos grupos sociais vulneráveis e (iii) consideração de riscos de conflitos sociais e de sua exacerbação.

Gestão dos processos de aquisição de terras

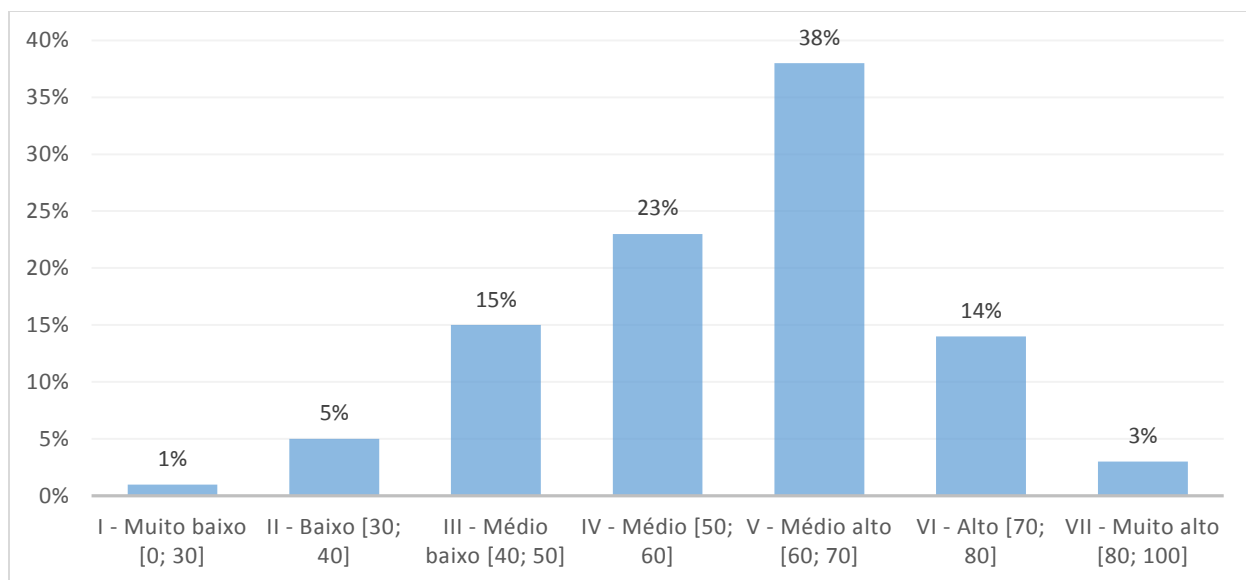
287. **Há lacunas significativas entre a legislação brasileira que se aplica à aquisição de terras por meio do exercício do poder de eminente domínio dos entes estatais e os requisitos e diretrizes do princípio orientador sobre aquisições de terra.** A Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental (ASGS) revisou o quadro legal brasileiro que se aplica à aquisição de terras através do exercício do poder de eminente domínio por entes estatais e algumas avaliações anteriores de suas lacunas e equivalências com o quarto princípio orientador da avaliação do sistema de gestão socioambiental para Programas por Resultados do Banco Mundial. A principal lacuna refere-se ao princípio do Banco de compensação das pessoas afetadas pelos custos totais de reposição dos ativos perdidos. Em contraste, a legislação brasileira exige compensação de acordo com o valor de mercado e considera os fatores de depreciação na avaliação dos ativos perdidos. Para cálculo dos valores de compensação, utilizam-se usualmente uma de duas metodologias consagradas. Mais comumente, recorre-se ao Método de Comparações Diretas de Preços de Mercado. Quando não há informações suficientes sobre o mercado imobiliário, recorre-se ao Método Evolutivo. Os procedimentos que são adotados em ambas metodologias estão estabelecidos pela norma da ABNT-NBR 15-563-2/2011. Seguindo-se essas metodologias, que levam em conta fatores depreciativos, chega-se, muitas vezes, a valores de compensação que permanecem abaixo do valor de reposição dos bens afetados.
288. **Não há uma estratégia específica para lidar com a aquisição de terras que possa eventualmente ser necessária para obras de melhoria da infraestrutura das escolas que participarão do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral.** A aquisição de terrenos para construção e / ou expansão de escolas estaduais é ordinariamente realizada pelos próprios Estados e o Ministério da Educação não tem governança sobre esses procedimentos. Os arranjos e responsabilidades institucionais pela execução de processos de desapropriação de terras por razões de utilidade pública e/ou interesse social variam de estado para estado, mas o processo de desapropriação em si mesmo é regido pela legislação brasileira e os laudos de avaliação também seguem padrões técnicos para avaliação de ativos imobiliários que são regulamentados por normas de aplicação nacional.

289. No entanto, a aquisição de terra não é esperada no âmbito do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral e serão incluídos na segunda área de resultados dessa operação. Consequentemente, os riscos associados ao deslocamento físico e/ou econômico involuntários devido à aquisição de terras são considerados mínimos.

Atenção às necessidades dos grupos sociais vulneráveis

290. **Procedimentos especiais foram adotados para assegurar o respeito aos princípios de inclusão social e redução de desigualdades em oportunidades educacionais no Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Programa).** A vulnerabilidade social dos alunos e das comunidades em que as escolas estão localizadas é o principal critério de elegibilidade e seleção para participação no Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) apoiado pela segunda área de resultados do Programa. O PFEMTI requer que as escolas não utilizem outros critérios para matrícula dos estudantes do Ensino Médio que não seja o da residência na vizinhança da escola. Adicionalmente, o PFEMTI prioriza as escolas localizadas em vizinhanças com altos níveis de vulnerabilidade social. Para aferir a vulnerabilidade social das vizinhanças, o PFEMTI recorre ao Índice de Desenvolvimento Socioeconômico das Escolas (Inse). O Inse foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e classifica escolas, vizinhanças e municípios segundo um conjunto de indicadores socioeconômicos (renda familiar, recursos familiares níveis de realizações escolares dos parentes dos alunos matriculados em cada escola, etc.). O cálculo do Inse utilizou informações de quase 11 milhões de estudantes de mais 73.577 escolas no país. A escala do Inse varia de zero a 100 e as escolas são, então, classificadas de acordo com sua pontuação em uma escala contínua de sete categorias. O Inse foi validado através do cálculo do índice de correlação de Pearson entre observado entre ele e outros indicadores de desenvolvimento social, como o Índice Municipal de Desenvolvimento Humano (Pearson = 0,93). O alto nível de correlação com esses outros indicadores indica que o Inse é capaz de descrever as condições socioeconômicas dos alunos, escolas e municípios de forma altamente satisfatória. O resultado da classificação das escolas do país pelo Inse é apresentado no Gráfico 4.2.

Gráfico 4.2: INSE – parcela dos alunos por nível socioeconômico – Brasil



Fonte: INEP, *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas*

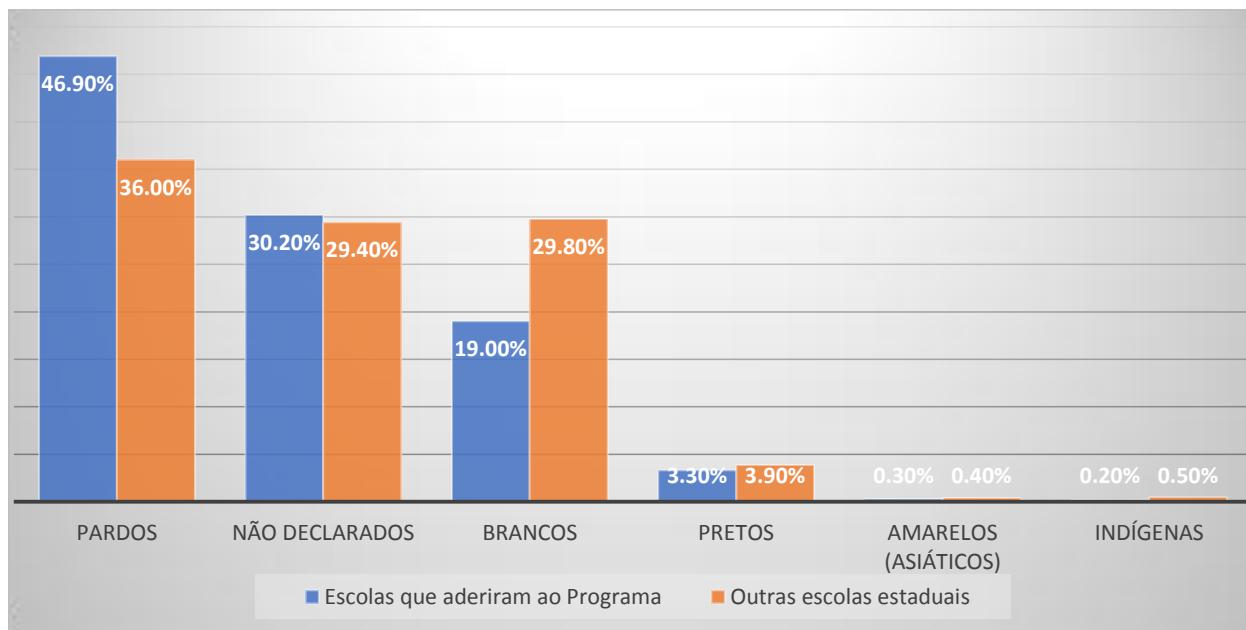
291. **O foco do Programa Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) em áreas e populações socialmente vulneráveis tem sido amplamente alcançado.** Considerando-se as 516 escolas participantes do PFEMTI como resultado da primeira rodada de seleção, apenas em 9,5% delas outro critério de matrícula além do de “residência do aluno em suas vizinhanças” foram considerados. A maioria (60%) dessas escolas estão localizadas principalmente nas duas regiões mais pobres do país – o Norte e Nordeste – e 40% estão localizadas em cidades com mais de 300 mil habitantes. Há grande concentração em vizinhanças que na classificação do Inse pertencem às camadas inferiores de sua escala – ou seja, as categorias: médio, médio baixo, baixo e muito baixo – e que apresentam maior vulnerabilidade. Conforme apresentado no Gráfico 4.3 e com base nos dados disponíveis no Censo Escolar de 2016 (INEP), demonstra-se que a parcela de estudantes “não-brancos” matriculados nessas escolas é 10 pontos percentuais maior que a população “não-branca” matriculada em todos os estabelecimentos de ensino médio do país (50,8 *vis-à-vis* 40,8% dos estudantes que declararam a cor da pele no Censo Escolar 2016).⁶⁶ Todos os alunos matriculados nas escolas já participantes do PFEMTI – com exceção dos estudantes indígenas – apresentam taxas de distorção idade-série que são maiores do que as encontradas nas outras escolas do país e que tendem a coloca-los numa situação de maior risco ou probabilidade de abandono escolar (conforme visto na Seção 3 dessa ASGS).⁶⁷ Vale destacar que - quer nas escolas

⁶⁶ É importante enfatizar que uma grande parcela de estudantes (cerca de 30%) não declarou a cor da pele no Censo Escolar 2016. Em consequência, as parcelas de estudantes “brancos” e “não-brancos” quer nas escolas participantes do Programa em questão, quer não participantes do mesmo são menores do que a percentagem de jovens “brancos” e “não-brancos” na população brasileira (41,2 e 58,8%, respectivamente).

⁶⁷ Entre os estudantes indígenas apresentava-se uma tendência inversa. A taxa de distorção série-idade entre os estudantes indígenas matriculados nas escolas já participantes do PFEMTI era menor do que a dos matriculados em outras escolas de ensino médio. Assim, estudantes indígenas do sexo masculino matriculados em escolas já participantes apresentavam uma taxa de distorção série-idade igual a 46,6% e esta se elevava a 62,0% entre seus pares matriculados em escolas não participantes. O mesmo ocorria entre as estudantes indígenas do sexo feminino que apresentavam taxas de distorção série-idade iguais a 41,7% quando matriculadas nas escolas já participantes e 54,7% quando matriculadas em outras escolas de ensino médio (INEP: Censo Escolar 2016, tabulação dos autores).

já participantes do PFEMTI, quer nas não participantes – a distorção idade-série era muito menor entre os estudantes “brancos” do que entre os seus pares “não-brancos”.⁶⁸

Gráfico 4.3 – Percentagem de Estudantes em Escolas Participantes e Não-Participantes do PFEMTI por Cor da Pele Declarada (2016)



Fonte: INEP, Censo Escolar 2016, Tabulação de Dados dos Autores

292. **No lançamento da segunda rodada de adesão ao PFEMTI foram introduzidas mudanças no processo de seleção de escolas que reforçam o mecanismo de focalização em áreas socialmente vulneráveis.** Essas mudanças incluem: (i) a extensão do período de aplicação; (ii) a definição de procedimentos e fluxos claros visando melhorar o planejamento de atividades e o planejamento financeiro; (iii) a expansão do tempo de apoio ao financiamento aos Estados de 4 para 10 anos após a adesão das Secretarias Estaduais de Educação programa, ajudando-as a melhor planejarem a rede escolar pública; (iv) o novo requisito de que as propostas curriculares estaduais sejam aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação; (v) a redução do número mínimo de alunos a serem matriculados durante o primeiro ano de participação no PFEMTI (de 120 para 60); e (vi) a elaboração pelo Ministério da Educação de uma lista preliminar de escolas que se enquadram nos critérios de elegibilidade do PFEMTI, priorizando-se as escolas que apresentam (a) maior número de estudantes de estratos socioeconômicos mais baixos, (b) maior número de alunos a serem matriculados e (c) melhor disponibilidade das infraestruturas necessárias ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Povos Indígenas

293. **Na estrutura do Ministério da Educação é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que planeja, coordena e implementa as políticas educacionais**

⁶⁸ IBGE, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2015, disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/brasil_default.xls.shtm.

para grupos socialmente vulneráveis. Em articulação com os sistemas de ensino, a SECADI implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A SECADI está organizada em quatro diretorias que abrangem 11 coordenadorias, incluindo a *Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais* que encampa a *Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena*.

Organograma SECADI

DIRETORIA	Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais	Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania	Políticas de Educação Especial
COORDENADORIA GERAL	Educação Escolar Indígena	Alfabetização	Acompanhamento da Inclusão Escolar	Política Pedagógica da Educação Especial
	Educação para as Relações Étnico-Raciais	Educação de Jovens e Adultos	Direitos Humanos	Política de Acessibilidade na Escola
	Políticas de Educação do Campo	Política Educacional para a Juventude		Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

294. **O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.** Sua tarefa é a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. A SECADI prioriza o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às especificidades das populações do campo, das comunidades remanescentes de quilombo e demais povos, para as relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos, de gênero e diversidade sexual, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a alfabetização, a elevação de escolaridade, qualificação profissional e a participação cidadã, bem como a implementação de estratégias específicas para a juventude e as pessoas em privação de liberdade. Essas políticas têm por objetivo reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

295. **A consulta e participação de Povos Indígenas no planejamento de políticas educacionais está garantida em diversas instâncias consultivas e deliberativas.** Representantes de povos indígenas estão presentes no CNE, em sua Câmara da Educação Básica e no FNE. Adicionalmente, a *Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)* foi instituída pela Portaria MEC nº 734/2010. A CNEEI é um órgão colegiado, de caráter consultivo, e uma instância de controle social do MEC. Tem a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes indígenas, representantes governamentais e de organizações da sociedade civil.
296. **No âmbito estadual, todas as Secretarias Estaduais de Educação incluem setores especializados para promoção das políticas educacionais de diversidade e inclusão social.** Durante a preparação do ASGS, o time realizou consultas às Secretarias Estaduais de Educação a respeito de temas relacionados à educação escolar indígena e de outros grupos socialmente vulneráveis. Os quesitos abordados tratavam sobre (i) os órgãos responsáveis pela gestão de estabelecimentos escolares indígenas, (ii) a magnitude da rede escolar indígena, (iii) a existência de escolas de ensino médio com grande concentração de alunos pertencentes a povos indígenas ou outros grupos sociais minoritários, (iv) a existência de matrizes curriculares e propostas político pedagógicas diferenciadas e culturalmente adequadas para as escolas indígenas, (v) a produção de materiais didáticos específicos e culturalmente adequados para a educação escolar indígena, (vi) as instâncias de consulta aos povos indígenas e outros grupos sociais minoritários e (vii) a formação especial de gestores e docentes para atuarem em escolas indígenas. As Secretarias Estaduais de Educação de oito estados (Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Santa Catarina) e o Distrito Federal responderam à consulta.
297. **Como esperado, observa-se grande heterogeneidade entre esses estados em termos de capacidade institucional instalada para implementação das políticas de educação escolar indígena.** Em parte, essa heterogeneidade se deve à representatividade dos povos indígenas na população escolar e ao número de escolas indígenas sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação. Constata-se, porém, que em todos os estados de que se obtiveram as informações solicitadas que a matriz curricular abrange elementos comuns ao do ensino regular e disciplinas específicas da comunidade indígena, incluídas por solicitação da própria comunidade. Todos também dispõem de programas e recursos para a formação específica de docentes para escolas indígenas. Todos ressaltam a existência de mecanismos de consulta e participação das comunidades indígenas na deliberação sobre projetos político-pedagógicos e matrizes curriculares das escolas indígenas. Na maioria deles, há produção de material didático específico, embora seja frequente a constatação de que essa produção não tem sido suficiente para atender toda a demanda.

298. **Como mencionado anteriormente, o quadro normativo do Novo Ensino Médio não altera as diretrizes curriculares nacionais de modalidades especiais de ensino.** Essas incluem diretrizes especiais para a educação escolar indígena, das comunidades quilombolas e do campo. Por conseguinte, o Programa não interfere com a educação escolar indígena e não fere os direitos de povos indígenas. Os princípios e procedimentos estabelecidos na Resolução CNE Nº 5/2012 – que requerem a consulta livre, prévia e informada dos povos indígenas na definição do plano político-pedagógico, da grade e conteúdo curricular, do calendário e carga horária escolares, na gestão das escolas e dos territórios etnoeducacionais – continuam vigentes e devem ser cumpridos por todos os entes federados. O mesmo é válido para as comunidades quilombolas, conforme previsto na Resolução CNE Nº 8/2012.

Risco de Conflitos Sociais e sua Exacerbação

299. **O risco de exacerbação de conflitos sociais é considerado baixo.** Houve e há severas críticas à proposta do Novo Ensino Médio e a forma como a mesma foi por parte de algumas partes interessadas. Reconhece-se que: (i) os requisitos do Novo Ensino Médio colocam grandes desafios de execução para as Secretarias Estaduais de Educação e unidades educacionais,⁶⁹ (ii) o posicionamento das partes interessadas pode obstaculizar a implantação do Novo Ensino Médio e (iii) que há grande disparidade na capacidade institucional dos entes federados para lidar com essas divergências.

300. **Todavia, há inúmeros canais institucionalizados para lidar com esses riscos.** Esses canais incluem instâncias internas sob a governança das agências implementadoras do Programa, e instâncias independentes, vinculadas ou não ao Poder Judiciário. Elas respondem eficazmente às necessidades de acesso à informação, à apresentação de denúncias e queixas e à resolução de conflitos.

301. **Medidas internamente adotadas e a serem adotadas pelo MEC como parte do plano de ação para gestão de impactos socioambientais reforçarão essa capacidade institucional e minimizarão os riscos causados por visões divergentes do ensino médio entre partes interessadas.** As medidas utilizadas e propostas para regulamentação quer dos processos de elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, quer de participação no Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) irão aprimorar os processos de consulta pública e participação social em diversos níveis, bem como de fortalecer os mecanismos de transparência, controle social e reparação de queixas – em conformidade com o normativo legal e político que rege o sistema educacional brasileiro – são consideradas suficientes para minimizar esse risco e garantir a resolução de divergências de forma democrática. A adoção dos instrumentos de transparência, engajamento dos cidadãos e reparação de queixas propostos para lidar com os efeitos sobre o primeiro princípio orientador terão grande influência na redução das dissidências e disputas entre partes interessadas com visões distintas a respeito do Programa.

⁶⁹ Tais desafios estão associados à de disponibilidade de infraestruturas, uma vez que a maioria das escolas de ensino médio oferece o ensino regular nos turnos matutino e vespertino e das qualificações necessárias do corpo docente (professores e gestores) para viabilizar a oferta dos diferentes itinerários formativos.

Seção 4.3: Resumo da Avaliação do Sistema – Análise de Lacunas e Equivalências

302. A análise da capacidade institucional para a gestão socioambiental que segue está baseada na revisão do arcabouço normativo e legal relevante, na análise dos arranjos e responsabilidades institucionais para a gestão socioambiental do Programa e na análise detalhada de seus riscos e impactos socioambientais. Esta análise utiliza a abordagem FOFA (Pontos Fortes, Oportunidades, Pontos Frágeis e Ameaças). Para tal análise as fortalezas do sistema se referem à sua capacidade do sistema de funcionar efetiva e eficientemente e sua consistência com os requerimentos das políticas do Banco Mundial para operações de financiamento de Programas por Resultados foram consideradas como suas fortalezas e as lacunas ou inconsistências entre os processos e procedimentos do sistema com os requerimentos do Banco Mundial foram consideradas como suas fragilidades.

Pontos Fortes do Sistema:

O país possui um quadro normativo amplo, detalhado e consolidado em todas as áreas relevantes para a gestão de impactos socioambientais do Programa (a exceção do que se refere à compensação de perdas decorrentes de processos de reassentamento involuntário em virtude do exercício do poder de eminente domínio pelo Estado para a aquisição de áreas necessárias à realização de obras).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fruto de um amplo e prolongado processo de consulta pública, que continua, com muitas oportunidades de participação das partes interessadas e da sociedade civil em geral, que se deu de forma intensa.

O Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral tem um sólido mecanismo de focalização de suas intervenções em comunidades escolares marcadas por níveis mais elevados de vulnerabilidade socioeconômica.

As regras e diretrizes do Novo Ensino Médio não interferem com modalidades especiais de ensino, como a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola, que se norteiam pelos princípios da consulta livre, prévia e informada, da participação da comunidade escolar indígena e quilombola na definição da matriz curricular e do plano político-pedagógico, da valorização da diversidade e do respeito dos conhecimentos, da cultura e da organização cultural desses povos.

Há mecanismos de acesso à informação e de reparação de queixas que são amplamente conhecidos, eficazes e consolidados.

A capacidade institucional da entidade que ficará a cargo de efetuar os repasses e monitoramento do uso de recursos - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – é muito elevada. Esta autarquia federal tem larga experiência na avaliação de projetos de engenharia e monitoramento de obras, em acordo com as normas técnicas aplicáveis, e um quadro de mais de 200 funcionários, incluindo dezenas de engenheiros e arquitetos. Responsável pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC, que financia a construção de mais de 8.000 escolas em todo o país, o FNDE desenvolveu e gere o Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (módulo Obras 2.0), que possui mais de 50 módulos para maior e melhor interação entre as instituições e o MEC, agilizando os processos de avaliação de projetos e monitoramento de obras.

Pontos Frágeis do Sistema

A fragilidade mais relevante para a gestão de impactos socioambientais do Programa relaciona-se à grande heterogeneidade que as unidades da federação apresentam em termos de sua capacidade institucional para fazerem cumprir um quadro normativo que é amplo, detalhado e de grande complexidade.

Outro ponto frágil importante está relacionado aos riscos de desastres naturais e à capacidade de resposta a eventos dessa ordem, que também varia enormemente entre as unidades da federação. As políticas públicas de educação devem considerar, para a gestão de risco de desastres, três aspectos básicos:

- a) instalações seguras – há um levantamento do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais – CEMADEN que aponta algumas escolas selecionadas para investimentos do Programa já localizadas em áreas de risco (geológico e hidrológico). Outras unidades também podem estar em situação semelhante, ou vir a estar, em função de eventos relacionados ou não com as mudanças climáticas;
- b) gestão de risco de desastres nas escolas – embora existam muitas experiências e exemplos de gestão de risco de desastres nas escolas do país, essa questão não está sistematizada; e
- c) formação curricular em prevenção de desastres – é necessário tratar da questão como parte das disciplinas do ensino fundamental e médio no país, incluindo o tema das mudanças climáticas, adaptação e resiliência.

Oportunidades

O processo de consulta sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio continua em andamento e permite ampliar a participação das diversas partes interessadas e da sociedade civil, em geral.

Mecanismos de acesso à informação, controle social e reparação de queixas estão sendo fortalecidos e desenhados especificamente para servir à implementação do Novo Ensino Médio.

Atividades de assistência técnica estão sendo propostas para aperfeiçoar os instrumentos de diagnóstico da demanda por itinerários formativos com ampla consulta às partes interessadas, de provisão dos itinerários formativos de acordo com essa demanda, de monitoramento e avaliação continuada do Novo Ensino Médio.

O Programa pode ser importante instrumento para a melhoria de capacidade de gestão ambiental, de saúde e segurança, das secretarias estaduais de educação, bem como da adoção de procedimentos de avaliação e mitigação de riscos naturais nas escolas.

Propõe-se, ainda, o aprimoramento do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC, com a inclusão de módulos específicos para gestão ambiental, de saúde e segurança.

O trabalho com a questão dos riscos de desastres naturais pode ser desenvolvido dentro das atividades de assistência técnica para integrá-la ao ensino no Brasil, respondendo a um dos pontos frágeis do sistema de forma objetiva e adequada. Bases para o desenvolvimento dessa ação podem

Oportunidades

ser: o conjunto de referências produzido pelo Ministério da Integração Nacional e o trabalho desenvolvido pelo CEMADEN/Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações, sem prejuízo de outras fontes de relevância.⁷⁰

Ameaças

A baixa capacidade institucional de alguns entes federados pode comprometer a avaliação dos impactos socioambientais e, conseqüentemente, a adoção das medidas preventivas, minimizadoras, mitigatórias e compensatórias necessárias.

A conscientização da importância das questões de saúde pública e segurança não é uniforme no país. A problemática se repete no que tange à exposição a materiais perigosos, e condições de salubridade em locais de trabalho.

O Novo Ensino Médio foi e é objeto de controvérsias e debates entre diferentes partes interessadas, que podem influenciar no seu êxito ou fracasso.

Visões diferentes, razões ideológicas, interesses corporativos podem obstaculizar sua implementação.

⁷⁰ Materiais acessíveis em:

- <http://www.mi.gov.br/documents/3958478/0/I+-+Gestao+de+Risco+-+Livro+Base.pdf/7f00f4ac-14ba-4813-b3d3-561a703d62a7>
- <http://www.integracao.gov.br/documents/3958478/0/I+-+Gestao+de+Risco+-+Livro+do+Aluno.pdf/5fa2057b-9524-4761-b81b-b898372a47eb>
- http://www.mi.gov.br/pt/c/document_library/get_file?uuid=759c31f7-57ad-469e-b29c-1fcd478f5e91&groupId=10157
- <http://educacao.cemaden.gov.br/>

Capítulo 5: Medidas Recomendadas para Aprimorar a Gestão de Impactos Socioambientais

303. Nessa seção, as medidas necessárias para aprimorar o sistema de gestão de impactos socioambientais do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação que são responsáveis pela execução das atividades incluídas nas duas áreas de resultados do Programa de Apoio Implementação do Novo Ensino Médio (Programa) são apresentadas. Tais recomendações decorrem da (i) análise de riscos e impactos socioambientais que estão potencialmente associados, em diversos graus de probabilidade, significância e magnitude ao Programa, (ii) análise do quadro normativo legal e político brasileiro em que o Programa se insere, (iii) análise da capacidade institucional das instâncias e órgãos envolvidos na implementação do Programa, suas fortalezas e fragilidades em termos de gestão de riscos e impactos socioambientais e (iv) a análise das lacunas e equivalências entre os traços desse sistema e os requisitos das políticas operacionais do Banco Mundial para operações de financiamento de Programas por Resultados, que foram apresentadas nas seções anteriores. Treze ações foram propostas e acordadas. Essas ações e suas justificativas são apresentadas a seguir.

Ação 1: Aprimoramento do Arranjo Institucional do Programa. Os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal está regulamentado pela Resolução Nº 7, de 3/11/2016. A referida Resolução determina no Parágrafo Único do Art. 5º que: *“Após a aprovação dos planos de implementação dos estados e do Distrito Federal pela SEB, o FNDE publicará, como anexo a esta Resolução, as categorias de despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, passíveis de execução no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, bem como regras complementares para repasse dos recursos financeiros e para prestação de contas.”*

Determina também, no seu Art. 5º, que cabe:

“I – à SEB/MEC: d) oferecer aos estados e ao Distrito Federal assistência técnica quanto ao desenvolvimento das ações do Programa; e) monitorar a execução das ações do plano de implementação aprovado; e f) analisar as prestações de contas dos estados e do Distrito Federal, do ponto de vista do atingimento das metas físicas e da adequação das ações desenvolvidas, emitindo, no Sistema de Gestão de Prestação de Contas - SiGPC, parecer conclusivo sobre sua aprovação ou rejeição.

II - ao FNDE: e) prestar assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto à correta utilização dos recursos transferidos;”

Por fim, a Resolução estabelece no Art. 9º, que: *“§ 15. Ao FNDE é facultado estornar ou bloquear valores creditados na conta corrente dos estados e do Distrito Federal, por meio do autoatendimento ao Setor Público do Banco do Brasil, ou solicitação direta ao Banco do Brasil S.A, ou ainda, conforme o caso, solicitar que o ente os devolva, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União - GRU, nas seguintes hipóteses:*

III - se constatadas irregularidades na execução das ações.”

A referida resolução, bem como os outros dispositivos do Programa não fazem referência explícita

aos requisitos ambientais de saúde e segurança, mas pode ser aprimorado, contemplando os pontos listados a seguir: i) Revisão das regras complementares para repasse dos recursos financeiros e para prestação de contas, como definido no Art. 5, detalhando os requisitos ambientais, de saúde e segurança a serem seguidos pelas entidades beneficiadas pelos recursos; ii) Previsão de uma unidade no Programa com a missão específica de oferecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto a implementação dos requisitos ambientais, de saúde e segurança; iii) Definição da estrutura, responsabilidades institucionais e orçamento da referida unidade, visando atender efetivamente as ações de meio ambiente, saúde e segurança requeridas pelo Programa; e iv) Determinação que o não cumprimento integral da legislação aplicável, (aspectos ambientais, saúde e segurança, proteção do patrimônio histórico, normas técnicas diversas), constitui irregularidade na execução das ações, podendo acarretar até o bloqueio dos valores creditados, como definido no Art. 9º.

Ação 2: Elaboração de Guia de Gestão Socioambiental, incluindo a formulação de Diretrizes e Manuais Específicos. A elaboração do Guia de Gestão Socioambiental e das Diretrizes e Manuais deve ser subsidiada por uma caracterização ambiental das áreas de influência direta e indireta dos empreendimentos, construída a partir de observações in loco e detalhada (em escala) o suficiente para permitir a análise dos recursos ambientais e das suas interações, tal como existem, considerando a situação dos meios físico, biótico, socioeconômico e cultural. A caracterização dos cursos e coleções d'água, perenes ou não, e da vegetação das áreas de preservação permanente - APP tem importância tanto maior, quanto mais próximos estiverem das áreas de intervenção. Todas as características técnicas e locais das obras devem ser detalhadamente descritas nos projetos, incluindo as coordenadas geográficas dos locais em que irão ocorrer e as respectivas bacias hidrográficas. Estudos hidrológicos, projetos de drenagem, de sinalização e planos de gestão ambiental são obrigatórios para a execução adequada das obras e para sua estabilidade e durabilidade. Entre os aspectos mais importantes que devem ser considerados na elaboração dos projetos destacam-se: (a) impactos provocados aos recursos hídricos de qualquer porte; (b) remoção de árvores e vegetação no local ou no entorno das obras; (c) existências de locais vulneráveis e de risco ambiental (cavidades naturais e cavernas, erosão, deslizamento, áreas de inundação, etc.); (d) possíveis impactos sobre a qualidade do ar; (e) incremento na poluição sonora durante as obras e suas influências; (f) impactos em áreas de apoio, jazidas, caixas de empréstimo, canteiro de obras e bota-fora a serem instalados; (g) resíduos sólidos e efluentes gerados pelas obras; (h) uso de produtos químicos de qualquer natureza durante as obras.

A elaboração do Guia de Gestão Socioambiental e das Diretrizes e Manuais deve considerar também potenciais efeitos adversos sobre o patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso. Embora não sejam esperados impactos sobre recursos culturais físicos, medidas adequadas para evitar, minimizar ou mitigar seus efeitos adversos devem ser consideradas. Se houver achados fortuitos durante as obras, especialmente em atividades de escavação, os cuidados necessários, estabelecidos por lei e pelas normas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional /IPHAN, devem ser tomados.

O Brasil conta com uma legislação abrangente e madura de saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade, bem como diversas medidas legais relativas a exposição a produtos químicos tóxicos,

resíduos perigosos e outros materiais perigosos. No entanto, a implementação das referidas normas não é simples, cabendo a preparação de manuais e diretrizes para facilitar o trabalho das entidades implementadoras. O Brasil conta com um Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC, responsável por avaliar riscos de desastres naturais, no entanto, a escala de detalhamento do sistema de monitoramento nacional, gerido pelo CEMADEM, pode não ser suficiente para avaliar em detalhe o risco a desastres naturais de algumas escolas.

Os Manuais e Diretrizes abordariam os seguintes temas, relacionados a: (a) Preservação do patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, seguindo a legislação aplicável; (b) preservação da vegetação de áreas legalmente protegidas, seguindo a legislação aplicável; (c) avaliação de impactos ambientais; (d) utilização de produtos químicos tóxicos para controle de pragas; (e) gerenciamento de riscos ambientais, de saúde e segurança; (f) gestão ambiental de obras e edificações; (g) melhores práticas nos projetos de reforma e expansão das escolas (considerando a sustentabilidade das edificações); (h) avaliação e mitigação de riscos de desastres naturais; (i) elementos necessários para assegurar a acessibilidade nos prédios escolares.⁷¹

Ação 3: Implantação de Procedimentos de Triagem Ambiental com a Aplicação da Ficha de Verificação. O preenchimento das fichas de triagem ambiental, de saúde e segurança deverá ser obrigatório, visando a identificação dos efeitos ambientais e sociais do Programa, bem como a identificação das medidas para mitigar impactos ambientais ou sociais adversos que não podem ser evitados ou minimizado. As fichas servirão também de referência para o programa de monitoramento dos impactos socioambientais do Programa. Uma minuta da ficha de triagem ambiental é apresentada em anexo, mas deverá ser aprimorada pela Unidade de Gestão Ambiental do Programa. A ficha também incluirá informações sobre a necessidade de aquisição de terras e sobre a situação fundiária dos terrenos ocupados pelas escolas que passarão por reforma e/ou ampliação.

Ação 4: Reforço Institucional das Entidades Implementadoras. A análise realizada revelou uma grande disparidade na capacidade institucional das diversas entidades implementadoras, secretarias estaduais de educação, no que se refere a práticas de gestão ambiental, saúde e segurança. Algumas instituições têm maior dificuldade para seguir as leis e regulamentos existentes, e a implementação deficiente das diretrizes e manuais de gestão ambiental do Programa constitui um risco. Visando mitigar este risco, propõe-se que o Programa desenvolva atividades de capacitação das equipes de engenharia, gestão ambiental e de saúde e segurança de algumas secretarias estaduais de educação.

Ação 5: Implementação do Sistema de Monitoramento dos Aspectos Socioambientais. O Programa deverá contar com um sistema de monitoramento e avaliação dos efeitos ambientais, que poderá ser associado a outros sistemas de monitoramento, como o sistema de avaliação de desempenho social. Esse Sistema de Monitoramento e Avaliação incluirá o acompanhamento de indicadores sobre a participação das comunidades escolares na implementação do Programa de Fomento do Ensino

⁷¹ Os Planos de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação deverão considerar as necessidades de adaptação dos prédios escolares e de suas vias de acesso de modo a assegurarem que as unidades educacionais participantes do Programa ofereçam condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

Médio em Tempo Integral (PFEMTI). O quadro normativo do Novo Ensino Médio (Ministério da Educação, Portaria 727/2017) determina que as Secretarias Estaduais de Educação devem (i) evidenciar o apoio das comunidades escolares à participação no PFEMTI e (ii) propor um plano de ação para envolver comunidades escolares no cotidiano das escolas. Essa ação documentará a efetividade desses planos de ação de engajamento da comunidade escolar e seu impacto sobre a opinião das partes interessadas a respeito do PFEMTI. É imprescindível monitorar e avaliar periodicamente o grau de participação das comunidades escolares nas atividades previstas nesses planos de ação e os resultados das ações implementadas, bem como o apoio de estudantes, pais, professores e profissionais da educação ao programa.

Ação 6: Incentivo a Certificação Ambiental das Edificações. A adoção de medidas com o objetivo de melhorar a sustentabilidade das edificações ainda não é mandatória no Brasil. No entanto a adoção de medidas visando a minimização de impactos negativos sobre o meio ambiente, promoção de economia dos recursos naturais e melhoria na qualidade de vida dos seus ocupantes pode trazer benefícios diversos. Propõe-se, portanto, que o Programa incentive práticas com uso de energia solar, ventilação natural, sistemas de reaproveitamento e reuso das águas e a adoção de sistemas de iluminação eficiente, entre outras práticas sustentáveis. A identificação de oportunidades para melhoria das condições de sustentabilidade das edificações poderá ficar a cargo da unidade de gestão ambiental do Programa. Algumas ações também são necessárias para que o Programa evite, minimize e mitigue potenciais impactos sociais adversos, bem como potencialize seus benefícios sociais. As ações propostas são consistentes com o quadro normativo legal e político da educação brasileira.

Ação 7: Adoção de procedimentos específicos de avaliação e enfrentamento de riscos. Esses procedimentos envolverão: (i) Avaliação de riscos de desastres naturais; (ii) gestão ambiental das edificações (incluindo melhores práticas para gestão de pragas e vetores de doenças); e (iii) planos de evacuação e treinamentos.

Os planos de gestão ambiental, preparados juntamente com os projetos das intervenções, devem considerar as questões de saúde e segurança dos trabalhadores e da comunidade. Algumas dessas medidas podem ser itens dos contratos a serem estabelecidos pelas SEEs e outras agências com as empreiteiras envolvidas nas obras. Devem ser observadas as diretrizes das Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e a legislação em vigor. Aos trabalhadores deve ser garantido o direito de organização e livre associação aos seus sindicatos.

Os planos de gestão ambiental devem trazer uma lista dos produtos químicos tóxicos a serem utilizados, especialmente aqueles indicados para controle de pragas (insetos, roedores, etc.). O plano de gestão ambiental deve se referir à classificação de pesticidas da Organização Mundial de Saúde - World Health Organization's Recommended Classification of Pesticides by Hazard and Guidelines to Classification (Geneva: WHO 1994-95) para propor medidas adequadas para lidar com os produtos em questão, além das normas nacionais (ANVISA, IBAMA, etc.). Pode ser necessário estabelecer um conjunto de medidas e condições específicas para lidar com produtos químicos considerados extremamente tóxicos ou altamente tóxicos pela WHO, se um substituto menos tóxico para a mesma finalidade não estiver disponível, ou se não houver técnica adequada de manejo de pragas para ser

aplicada. O uso desses produtos deve ser aprovado pela ANVISA e/ou IBAMA, necessariamente.

Os planos de gestão ambiental devem conter medidas eficazes para evitar, minimizar ou mitigar riscos pessoais, comunitários e dos trabalhadores, quando obras do Programa estiverem localizadas em áreas sujeitas a riscos de desastres naturais, como inundações, deslizamentos ou eventos climáticos extremos. Dependendo da magnitude dos riscos a que determinadas unidades educacionais estiverem sujeitas eles podem não ser elegíveis para participarem do Programa.

Ação 8: Operacionalização de mecanismos de atendimento a solicitações de informação e reparação de queixas. Essa ação tem por objetivo assegurar a disseminação adequada e o conhecimento público dos mecanismos de reparação de queixa, bem como o acesso amigável a eles pelas principais partes interessadas nas comunidades escolares. O Ministério da Educação está empenhado em criar dois novos mecanismos de reparação de queixa para o Novo Ensino Secundário e o Programa de Fomento da Educação Secundária em Tempo Integral. A confiança nesses mecanismos aumentará na medida em que (i) as queixas sejam eficientemente tratadas, (ii) as informações sobre solicitações de informação, sugestões, elogios e queixas recebidos, e (iii) os indicadores sobre os prazos de atendimento e resposta e sobre a eficácia do processo de reparação sejam mantidos atualizados e publicamente disponíveis. A operacionalização desses mecanismos terá sua eficiência aumentada na medida em que as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação atuem de forma integrada para tratar rápida e adequadamente as questões levantadas.

Ação 9: (a) Varredura da situação fundiária das escolas participantes do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e (b) Elaboração e execução (eventual e quando as obras de reforma e ampliação dos prédios escolares demandem aquisição de terras) de plano de mitigação de impactos adversos relacionados à aquisição de terrenos. As Secretarias Estaduais de Educação deverão apresentar evidências do direito. A necessidade de aquisição de terras para obras de reforma e/ou ampliação de prédios de escolas de ensino médio participantes do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral não é esperada. O objetivo dessa ação é garantir que as intervenções sejam feitas em imóveis com titularidade segura. O objetivo dessa ação é assegurar que as obras realizadas pelo PFEMTI com recursos do Programa não tenham ou tenham apenas impactos mínimos relacionados a aquisição de terras e reassentamento involuntário.

Nos casos em que a reforma e adequação das unidades educacionais ao Ensino Médio em Tempo Integral venham a requerer aquisição de novas áreas de terra por meio do exercício do poder de eminente domínio pelo Estado e causem impactos adversos relacionados ao reassentamento físico e econômico involuntário, as Secretarias Estaduais de Educação responsáveis deverão tomar medidas apropriadas para determinar se o processo de desapropriação pode levar ao reassentamento ou perda de abrigo, à perda de ativos ou de acesso a ativos ou à perda de fontes de renda ou meios de

sobrevivência. Duas ações são propostas para minimizar riscos associados à aquisição de terras.

Caso se identifique esse tipo de impacto adverso, *as unidades educacionais consideradas não serão elegíveis para participarem do Programa, a menos que esses impactos sejam menores.*⁷²

Quando estiverem lidando com impactos menores, as Secretarias Estaduais de Educação deverão assegurar que as pessoas afetadas sejam: (i) informadas sobre suas opções e direitos relacionados ao reassentamento, (ii) consultadas sobre o respectivo reassentamento, (iii) compensadas imediatamente e eficazmente de forma (a) a serem capazes de substituírem os bens afetados, (b) receberem assistência (tal como pagamento dos custos transacionais) durante o reassentamento, e, nos casos de impactos econômicos adversos, receberem apoio durante um período de transição razoável para (c) melhorarem seu modo e condições de vida ou, pelo menos, para restaurarem as condições em que viviam previamente ao reassentamento.

Estas regras não se aplicarão retroativamente. No caso das escolas de ensino médio já participantes do PFEMTI (primeira rodada de adesão), as Secretarias Estaduais de Educação informarão sobre sua situação fundiária, sobre a necessidade ou não de aquisição de terras para as obras de reforma e/ou ampliação já realizadas e, se estas tiveram impactos adversos relacionados a reassentamento involuntário, reportarão sobre os procedimentos seguidos e os impactos causados.

Ação 10: Realização de Estudo sobre a Oferta de Itinerários Formativos. O quadro normativo do Novo Ensino Médio (Ministério da Educação, Portaria 727/2017) propõe cinco itinerários formativos, mas as unidades educacionais são obrigadas, inicialmente, a oferecerem apenas dois destes. Há grandes desafios em termos de disponibilidade de infraestrutura e, principalmente, de corpo docente qualificado para a oferta de alguns itinerários formativos em certas regiões do país. Combinada com a regra da matrícula escolar com base exclusivamente na residência no bairro da escola, a oferta limitada de itinerários formativos dificulta a liberdade de escolha dos alunos entre eles, privando muitos alunos de, ao cursarem as escolas apoiadas pelo Programa, seguirem o caminho de aprendizagem de sua preferência.⁷³

Ação 11: Focalização de investimentos em comunidades escolares socialmente vulneráveis. As Secretarias de Estaduais de Educação devem ser incentivadas a levarem em consideração o conjunto de fatores socioeconômicos e culturais que determinam o abandono escolar – renda, raça, identidade étnica, gênero, taxas de vitimização de jovens e de gravidez precoce entre jovens, etc. – quando da elaboração de seus Planos de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. O Programa estabeleceu critérios de elegibilidade que visam beneficiar os grupos juvenis mais vulneráveis.

⁷² Os impactos são considerados menores se as pessoas afetadas não forem fisicamente deslocadas e só tiverem perdido menos de dez por cento de seu patrimônio produtivo.

⁷³ Atividades já consideradas: (i) estudo sobre potenciais parcerias para oferta de itinerários formativos; (ii) estudo sobre potenciais parcerias para oferta de itinerários formativos técnicos; (iii) levantamento das expectativas dos estudantes e proposta para coleta sistemática e contínua dessa informação, (iv) módulo de escuta e análise da rede com os jovens; (v) mapeamento da capacidade de oferta da rede estadual, (vi) módulo de oferta de itinerários formativos; e (vii) desenvolvimento de modelos de currículo para o Novo Ensino Médio.

Ação 12: Promoção da equidade de gênero e raça. Realização de diagnóstico sobre os fatores determinantes das desigualdades de gênero em educação, que são particularmente acentuados entre a juventude afrodescendente. A educação brasileira é marcada por um hiato reverso de gênero. Em geral a taxas de repetência e abandono no Ensino Médio são muito elevadas. Elas são ainda mais elevadas entre os rapazes, particularmente entre os afrodescendentes. Os objetivos dessa atividade a ser apoiada pelo componente de Assistência Técnica são (i) um melhor entendimento dos fatores sociais, econômicos, culturais, comportamentais e psicológicos que determinam diferenças nos níveis de aproveitamento escolar e na perseguição de itinerários distintos de aprendizagem de acordo com gênero e (ii) a elaboração um Plano de Atividades e/ou estratégia de atuação para reduzir essas desigualdades de gênero.

Ação 13: Consulta adequada das partes interessadas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A proposta do Novo Ensino Médio causou um acalorado debate entre as partes interessadas. Esses debates podem eventualmente retornar. Essa ação tem por objetivo reduzir o risco de emergência e/ou exacerbação de conflitos em torno do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Programa), assegurando: (i) a realização de um processo de consulta às principais partes interessadas na BNCC do Ensino Médio que seja amplo e adequado e (ii) a adoção de instrumentos de transparência, engajamento dos cidadãos e reparação de queixas eficazes. O Ministério da Educação anunciou que o BNCC do Ensino Médio seguirá o mesmo processo de consulta pública concluído para o BNCC do Ensino Fundamental. É imprescindível garantir que (i) todas as partes interessadas relevantes sejam convidadas a participarem na próxima rodada de consultas sobre BNCC de Ensino Médio e (ii) seus comentários sejam devidamente registrados, analisados e respondidos. Como ocorreu com o BNCC do Ensino Fundamental, um relatório sobre a terceira rodada de consultas e uma avaliação das mudanças feitas na versão final do BNCC de Ensino Médio devem ser disponibilizados à sociedade antes da sua aprovação final.

A adoção dos instrumentos de transparência, engajamento dos cidadãos e reparação de queixas propostos para garantir a sustentabilidade social do Programa (Ação 8) terão grande influência na redução das dissidências e disputas entre partes interessadas com visões distintas a respeito do Programa. O sistema de gestão socioambiental é extremamente sólido no que tange às diretrizes e procedimentos relacionados à consulta livre, prévia e informada de povos indígena e comunidades quilombolas, à sua participação e poder deliberativos nas decisões sobre matrizes curriculares e planos político pedagógicos da educação escolar indígena e quilombola. Representantes de Povos Indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais vêm participando intensamente das consultas até aqui realizadas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas indígenas e quilombolas, bem como das principais instâncias deliberativas e consultivas vinculadas à gestão federal e estadual da educação – o Conselho Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Educação e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. A educação escolar indígena e a educação escolar quilombola constituem modalidades especiais de ensino e suas diretrizes não foram ou serão alteradas pela BNCC e o Novo Ensino Médio. Por isto mesmo, nem a BNCC, nem a Portaria do PFEMTI fazem menção explícita a procedimentos e diretrizes que devam ser seguidos para oferta do ensino médio para comunidades indígenas ou quilombolas ou em escolas com grande contingente de estudantes de

origem indígena ou quilombola.

Capítulo 6: Processo de Consulta a Partes Interessadas

Processo de Consulta da Base Nacional Comum Curricular

304. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi minuciosa e amplamente consultada com as principais partes interessadas.** A BNCC vem sendo debatida desde a Conferência Nacional de Educação de 2010, e incluída como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação em 2014. A Portaria MEC 592/2015 constituiu um grupo de trabalho responsável pela primeira minuta da BNCC, que foi divulgada publicamente em setembro de 2015 e submetida à consulta pública on-line entre outubro de 2015 e março de 2016. Durante esse período, foram recebidos mais de 12 milhões de comentários de órgãos representativos de entidades estaduais e municipais de educação pública e particular, organizações de classe e da sociedade civil, organizações representativas de pais e estudantes, instituições científicas e acadêmicas, bem como do público em geral. Os comentários e sugestões assim coligidos foram considerados na elaboração da segunda minuta da BNCC, que se tornou público em maio de 2016 e foi consultada em 27 seminários estaduais, congregando mais de 9 mil pessoas. As contribuições coligidas por meio dos seminários estaduais foram consolidadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional das Secretarias Municipais de Educação (Undime). Com base nessa consolidação, o Ministério da Educação preparou uma terceira minuta da BNCC e a enviou para avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Em junho de 2017, o CNE iniciou uma última rodada de consultas abrangendo cinco audiências públicas regionais.
305. **As mudanças propostas no novo currículo do ensino secundário foram consideradas nas duas primeiras etapas da consulta do BNCC.** As primeiras etapas das consultas contaram com a participação de entidades representativas de Povos Indígenas, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais, comunidades do campo, pessoas portadoras de deficiências, movimentos sociais de afirmação da diversidade de gênero e de orientação sexual. O MEC publicou um estudo abrangente comparando a segunda e a terceira versões do documento da BNCC, onde se demonstra as sugestões oriundas desse processo de consulta que foram incorporadas e as mudanças que foram feitas. Como parte da revisão da terceira versão da BNCC do Ensino Fundamental, duas comissões técnicas foram criadas pelo Conselho Nacional de Educação para lidar especificamente com aspectos relacionados à interação entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena e a educação quilombola.

Processo de Consulta do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral

306. **Especial atenção vem sendo dada aos mecanismos de engajamento do cidadão.** A consulta e a participação das comunidades escolares estão no cerne do PFEMTI. A Portaria do Ministério da Educação (MEC) que o regulamenta (Portaria 727/2017) determina que, para que as escolas continuem recebendo apoio e para que novas escolas participem do PFEMTI, sua indicação pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) deve ter sido aceita pela comunidade escolar antes da apresentação do Plano de Implementação (Portaria 727/2017, Art. 10). Determina também que as SEEs devem incluir em seus planos de implementação a um plano de ação para promover a participação da comunidade nas escolas (Portaria 727/2017, Art. 12). Portanto, uma prova de

amplo apoio comunitário pelas comunidades escolares é um pré-requisito para seleção das escolas de ensino médio que participarão do PFEMTI. Além disso, esses planos devem incluir disposições para melhorar a participação da comunidade escolar na escola (Portaria 727/2017, Art. 12, VIII).

Processo de Consulta da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental

307. **A elaboração da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental recorreu à análise de opiniões prévia e publicamente expressas pelas partes interessadas.** A equipe do Programa conduziu extensa pesquisa nas páginas eletrônicas oficiais de organizações representativas das principais partes interessadas,⁷⁴ colhendo um grande número de documentos, estudos e informações setoriais que subsidiaram a elaboração da Avaliação. Em função dessas consultas, incorporaram-se ao Plano de Ação para Gestão Socioambiental do Programa atividades relacionadas à (i) garantia da continuação das consultas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e (ii) de fortalecimento dos canais de transparência, comunicação e engajamento com a sociedade e dos mecanismos de reparo de reclamações.
308. **Foram também realizadas reuniões temáticas sobre aspectos sociais e ambientais com agências governamentais relevantes.** No dia 21 de agosto de 2017, a Coordenação do Ensino Médio (COEM/MEC) realizou a Oficina de Priorização das Ações Estruturantes do Programa com representantes das Secretarias de Educação dos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Roraima, Rondônia, Santa Catarina e do Distrito Federal. Nesta ocasião, a equipe responsável pela Avaliação realizou uma apresentação sobre objetivos e metodologia da avaliação em curso e colheu informações preliminares sobre impactos sociais e ambientais que os participantes relacionavam ao Programa. A equipe solicitou também o preenchimento e envio de um Formulário de Consulta Preliminar⁷⁵ com os dados referentes a cada estado que, posteriormente, serviram de importante subsídio para o diagnóstico dos sistemas estaduais de gestão socioambiental. Os Estados enviaram suas respostas a essa solicitação em 25 de setembro de 2017. Essas informações corroboraram a expectativa de que existe uma grande heterogeneidade em termos de capacidade institucional para gestão de impactos e riscos socioambientais entre as diferentes unidades da federação. Levaram, por conseguinte, à inclusão no Plano de Ação das atividades de (i) elaboração de um Guia de Gestão Socioambiental – incluindo diretrizes e manuais sobre: (a) preservação do patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, seguindo a legislação aplicável; (b) preservação da vegetação de áreas legalmente protegidas, seguindo a legislação aplicável; (c) avaliação de impactos ambientais; (d) utilização de produtos químicos tóxicos para controle de pragas; (e) gerenciamento de riscos ambientais, de saúde e segurança; (f) gestão ambiental de obras e edificações; (g) melhores práticas nos projetos de reforma e expansão das escolas (considerando a sustentabilidade das edificações); (h) avaliação e mitigação de riscos de desastres naturais; e, (i) elementos necessários para assegurar a acessibilidade nos prédios escolares – e (ii) reforço Institucional das Entidades Implementadoras através de um programa de

⁷⁴ Dentre as organizações destacamos a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (<http://www.cnte.org.br/>); e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (<https://ubes.org.br/>)

⁷⁵ O formulário preenchido pelo Estado de Santa Catarina é apresentado como exemplo no Anexo 3. Todos os formulários preenchidos encontram-se nos arquivos da Operação.

capacitação das equipes de engenharia, gestão ambiental e de saúde e segurança das Secretarias Estaduais de Educação com menor capacidade institucional.

309. **No dia 10 de outubro de 2017, a equipe do Programa realizou reunião com representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).** A SECADI implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Evidenciou-se que o Programa não interfere com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Modalidades Especiais de Ensino⁷⁶ e o Novo Ensino Médio não altera os princípios ali fundamentados para a construção de um sistema educacional inclusivo. Ao contrário, continua garantido o direito universal de acesso à escolarização com respeito e valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.
310. **Realizou-se também, em 16 de outubro de 2017 uma reunião com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** O FNDE é responsável por efetuar os repasses e monitoramento do uso de recursos do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI). A capacidade institucional do FNDE é elevada, contando com uma Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais – DIGAP responsável por investimentos em infraestruturas de escolas, incluindo a construção de mais de 8.000 escolas de ensino infantil em todo o país. A reunião com o FNDE resultou na confirmação da necessidade da inclusão das seguintes atividades no Plano de Ação: (i) Previsão de uma unidade no Programa com a missão específica de oferecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto a implementação dos requisitos socioambientais, de saúde e segurança e (ii) Adoção de procedimentos específicos de avaliação e enfrentamento de riscos.
311. **Em apoio à elaboração da Avaliação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC convocou uma série de reuniões específicas nos meses de outubro e novembro convidando entidades representativas das partes interessadas.** A SEB mobilizou mais de 30 agências do governo e entidades setoriais da sociedade civil para discutir os resultados da Avaliação, incluindo o Centro Nacional de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais (Cemaden); Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA); Instituto Sonho Grande; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Instituto de Arquitetos do Brasil, entre outros.⁷⁷ Especificamente, o convite para as reuniões ressaltava seu objetivo de tratar das seguintes questões-chave para aperfeiçoamento dos resultados da Avaliação e das medidas que ela propõe para melhoria do Sistema de Gestão Socioambiental do Programa:
- (i) Foram identificados todos os impactos positivos e adversos de maior relevância? Em caso negativo: que impactos ainda precisariam ser considerados? Que medidas precisariam ser pensadas para tratá-lo?
 - (ii) Foram identificados todos os riscos relevantes? Em caso negativo: o que faltou ser identificado e como evitar, minimizar ou mitigar tais riscos?

⁷⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192

⁷⁷ Ofício-Circular nº 55/2017/CHEFIA/GAB/SEB/SEB-MEC

- (iii) As medidas propostas no Plano de Ação são consistentes e suficientes? Outras medidas deveriam ser acrescentadas?
312. **A realização dessa reunião também foi divulgada através da página eletrônica** <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>. Tanto o convite formal, quanto o feito através da disseminavam uma versão preliminar para consulta da Avaliação e indicavam que comentários, críticas e sugestões também poderiam ser enviados para o endereço eletrônico cgei@mec.gov.br. Mensagens de confirmação da reunião foram enviadas a todos os convidados dois dias antes da data da reunião. Apesar de todos esses esforços, não houve comparecimento à reunião.
313. **Convites foram novamente feitos e uma reunião foi realizada no dia seguinte à data inicialmente agendada, contando, desta feita, com a presença e participação de representantes das diretorias de programas educacionais e ambientais da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Serviço Social da Indústria (SESI), e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).** Estas instituições participaram ativamente do processo de consulta da BNCC e estão na dianteira do processo de aplicação das reformas propostas pelo Novo Ensino Médio, tendo já elaborado um projeto-piloto de desenvolvimento de módulos de ensino em 5 estados (Ceará, Bahia, Espírito Santo, Goiás e Rio de Janeiro) com foco especial no Itinerário formativo de Educação Profissional e Técnica. O SENAI possui escolas em 2.700 municípios brasileiros, sendo 500 escolas fixas e as demais escolas móveis.⁷⁸ Os participantes concordaram com os principais pontos apresentados na Avaliação e apresentaram as seguintes sugestões: (a) realizar um mapeamento da rede disponível de oferta dos itinerários formativos e alinhamento da oferta com a demanda do mercado de trabalho local e (b) considerar as lições aprendidas do Grupo Técnico para acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio nas atividades de reforço de arranjos institucionais. Em relação à primeira sugestão, a equipe informou aos participantes que o Programa prevê a realização das seguintes atividades de assistência técnica: (i) estudo sobre potenciais parcerias para oferta dos itinerários formativos; (ii) mapeamento dos modelos de oferta do ensino técnico para cada estado; e (iii) apoio para o desenvolvimento de currículo técnico alinhado à oferta do mercado de trabalho.
314. **O processo de consultas da Avaliação continua em curso.** O documento da Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental continua disponível para consulta na página do Ministério da Educação.⁷⁹ O MEC mantém aberto um canal eletrônico (cgei@mec.gov.br) para recepção de comentários e sugestões que poderão ser enviados por escrito até o dia 10 de novembro de 2017.

⁷⁸ <https://santos.sp.senai.br/institucional/2826/0/o-que-sao-escolas-moveis>

⁷⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>

Anexo 1: Matriz do Plano de Ação de Gestão de Impactos Socioambientais

Ações	Responsável	Prazo/Período	Método de Verificação
<p>1. Aprimoramento do Arranjo Institucional do Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão das regras complementares para repasse dos recursos financeiros (Resolução MEC/FNDE 07/2016), incluindo os aspectos socioambientais, de saúde e segurança nas condicionantes do Programa; - Previsão de uma unidade no Programa com a missão específica de oferecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal quanto a implementação dos requisitos socioambientais, de saúde e segurança. Definição da estrutura, responsabilidades institucionais e orçamento da referida unidade. 	MEC/SEB/FNDE	Efetividade do Programa	Arranjo institucional do Programa aprimorado para incluir de forma explícita os princípios orientadores da Política do Banco Mundial para Programas por Resultados
<p>2. Elaboração de Guia de Gestão Socioambiental, incluindo a formulação de Diretrizes e Manuais para cada um dos temas listados abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preservação do patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso, seguindo a legislação aplicável; b) Preservação da vegetação de áreas legalmente protegidas, seguindo a legislação aplicável; c) Avaliação de impactos ambientais; d) Utilização de produtos químicos tóxicos para controle de pragas; e) Gerenciamento de riscos ambientais, de saúde e segurança; f) Gestão ambiental de obras e edificações; g) Melhores práticas nos projetos de reforma e expansão das escolas (considerando a sustentabilidade das edificações); h) Avaliação e mitigação de riscos de desastres naturais; i) Elementos necessários para assegurar a acessibilidade nos prédios escolares. 	MEC/SEB/FNDE	1º ano de implementação do Programa	Guia de Gestão Socioambiental aprovado pelo Banco. Manuais e diretrizes aprovados pelo Banco e distribuídos para as entidades implementadoras.
3. Implantação de Procedimentos de Triagem Ambiental com a aplicação da Ficha de Verificação.	SEB/FNDE	1º. ano de implementação do Programa	Aprovação da minuta de ficha de triagem a ser utilizada pelo Programa e fichas preenchidas.
4. Reforço Institucional das Entidades Implementadoras - Programa de capacitação das equipes de engenharia, gestão ambiental e de saúde e segurança das Secretarias Estaduais de Educação com menor capacidade institucional.	SEB/FNDE	1º ano de implementação do Programa	Programa de capacitação definido e implementado.

5. Implementação do Sistema de Monitoramento dos Aspectos Socioambientais, incluindo o monitoramento e avaliação da participação das comunidades escolares na reforma do ensino secundário.	SEB/ FNDE/ Secretarias Estaduais de Educação	1º ano de implementação do Programa.	Programa de Monitoramento implementado. Relatórios de monitoramento.
6. Incentivo à Certificação Ambiental das Edificações.	SEB/ FNDE	1º ano de implementação do Programa.	Difusão do manual para edifícios sustentáveis.
7. Adoção de procedimentos específicos de avaliação e enfrentamento de riscos.	SEB/ FNDE/ Secretarias Estaduais de Educação	Durante a implementação do Programa	Relatórios de acompanhamento
8. Operacionalização de mecanismos de atendimento a solicitação de informações e reparação de queixas.	SEB/ Secretarias Estaduais de Educação	1º ano de implementação do Programa.	Relatórios de registro de queixas.
9. Varredura da situação fundiária das escolas participantes do Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e elaboração de plano de mitigação de impactos adversos relacionados à aquisição de terrenos nos casos de identificação de não conformidades.	Secretarias Estaduais de Educação/ SEB	1º ano de implementação do Programa.	Varredura da situação fundiária concluída.
10. Realização de estudo sobre oferta de itinerários formativos.	SEB	1º ano de implementação do Programa	Estudo realizado.
11. Focalização de investimentos em comunidades escolares socialmente vulneráveis Incentivo às Secretarias Estaduais de Educação a levarem em consideração o conjunto de fatores socioeconômicos e culturais que determinam o abandono escolar – renda, raça, identidade étnica, gênero, taxas de vitimização de jovens e de gravidez precoce entre jovens, etc. – quando da elaboração de seus Planos de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.	SEB/ Secretarias Estaduais Educação	1º ano de implementação do Programa	Planos de Implementação Estaduais e relatórios de monitoramento PFEMTI
12. Promoção da equidade de gênero e raça. Realização de diagnóstico sobre os fatores determinantes das desigualdades de gênero em educação, que são particularmente acentuados entre a juventude afrodescendente.	SEB	1º ano de implementação do Programa	Diagnóstico elaborado
13. Realização de consulta adequada a todas as partes interessadas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	Ministério da Educação	1º ano de implementação do Programa	Consultas realizadas.

Anexo 2: Modelo de Ficha de Verificação Prévia de Impactos Socioambientais – Atividades relacionadas à Área de Resultado 2

FICHA DE AVALIAÇÃO DE RISCOS E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS Programa de Reforma do Ensino Médio Obras de Expansão e Readequação das Escolas

Nome dos avaliadores:

1 _____

Tel.: _____

Email: _____

Data de avaliação: ____/____/____

A análise preliminar de impactos visa identificar os principais impactos potenciais (ambientais e sociais) das obras, considerando as fases de construção e operação das escolas. A análise deve incluir também as atividades socioeconômicas e culturais típicas na zona de influência da escola, bem como identificar os possíveis conflitos gerados pelas obras. A análise deverá ser embasada por imagens e mapas de localização e registros fotográficos dos aspectos relevantes

Seção 1. Informação Geral

MUNICÍPIO:		Unidade Escolar:		
Endereço:				
Coordenadas:				
Informações adicionais:				
Rodovias e/ou vias de acesso:		Data:		
Descrição Geral da Obra:				
Entidade Implementadora:				
	TEMAS DIVERSOS	UNIDADE		SITUAÇÃO E OBS.
1	Período previsto para execução	meses		
2	Estimativa dos beneficiários	unidade		

3	Intervenções previstas			
4	Área total do terreno	m ²		
5	Reforma ou ampliação	m ²		
6	Relocação de moradias e/ou comércios	nº		
7	Reassentamentos	nº		
8	Área de desenvolvimento do projeto			
9	() Zona urbana	descrição		
10	() Zona rural	descrição		
11	() Assentamento	descrição		
12	() Terras indígenas	descrição		
13	() Unidades de conservação	descrição		
14	Uso predominante	descrição		
15	Conformidade com zoneamento urbanístico	sim/não		
16	Disponibilidade de infraestrutura de saneamento			
	Redes de Água e Esgoto:	sim/não		
	Drenagem Urbana:	sim/não		
	Coleta regular de resíduos sólidos pelo sistema de coleta pública:	sim/não		

Outras observações quanto ao perfil socioambiental da área de intervenção:

Seção 2. Riscos e Impactos Ambientais Potenciais da Obra

Impactos ambientais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸⁰	Fase do Projeto			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estu- dos	Cons- trução	Opera- ção.	+	-	
Impactos e Riscos Ambientais							
Impactos sobre recursos hídricos (rios, arroios, lagos, lagunas, irrigação, etc.							

⁸⁰ Não se Aplica

Impactos ambientais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸⁰	Fase do Projeto			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estu- dos	Cons- trução	Opera- ção.	+	-	
Necessidade de remoção de árvores e vegetação no local ou no entorno das áreas de intervenção							
Existências de locais vulneráveis e de risco ambiental (erosão, deslizamento, inundação, etc.)							
Alterações na qualidade do ar							
Incremento na poluição sonora							
Ocorrência de atividades de alto potencial poluidor e riscos em um raio de 500 metros.							
Resíduos sólidos gerados pelo projeto							
Impactos sobre Habitat Naturais ou Florestas							
Presença de áreas de proteção ambiental ou de alto valor ambiental (Unidades de Conservação de Proteção Integral e de Uso Sustentável) e/ou fragmentos florestais							
Presença de habitat natural protegidos na área de influência da obra							
Manejo de Pragas							
Uso de herbicidas, inseticidas ou outros produtos para controle de pragas e/ou vetores de doenças							

Impactos ambientais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸⁰	Fase do Projeto			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estu- dos	Cons- trução	Opera- ção.	+	-	
Patrimônio Cultural							
Indicativo de presença de patrimônio de valor arqueológico, paleontológico, histórico, cultural ou religioso. (Possível interferência com sítios/edifícios tombados)							

Seção 3. Riscos e Impactos Sociais Potenciais

Possíveis Riscos e Impactos sociais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸¹	Fase da Obra			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estudos	Construção	Operação.	+	-	
Bases para a avaliação social geral da obra							
1. População (desagregada por área de influência, municípios pelo que atravessa – desagregada por gênero) atendida pela escola							
2. Existência de diferentes grupos sociais (por atividade econômica, raça, etnia, gênero, etc.) que possam ser relevantes em termos de influência positiva ou negativa a execução de obras e/ou operação da escola.							

⁸¹ Não se Aplica

Possíveis Riscos e Impactos sociais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸¹	Fase da Obra			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estudos	Construção	Operação.	+	-	
3. Importância do fato de ser mulher ou homem (tem necessidades ou restrições especiais) para o acesso as oportunidades dos benefícios da escola, seja durante as obras e/ou a sua fase de operação.							
4. Existência de normas, valores, e/ou comportamentos que tem sido institucionalizados a través das relações intra e intergrupais que possam influenciar positiva ou negativamente a execução das obras e/ou a sua fase de operação.							
5. Existência de grupos sociais aos quais necessariamente divulgar informação ou consultar sobre a escola.							
6. Existência de mecanismos de reclamações, usos e meios de comunicação sobre estes mecanismos.							
7. Afetação a instituições na área (ruído, trânsito, etc.)							
8. Impacto positivo ou negativo sobre o valor da terra no local e zona de influência direta e indireta do projeto.							

Possíveis Riscos e Impactos sociais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸¹	Fase da Obra			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estud os	Const rução	Opera -ção.	+	-	
Riscos e/ou impactos por presença de funcionários/operários da Construtora durante a execução das obras e outros fatores durante a operação							
9. Número estimativo de funcionários e operários durante as obras.							
10. Impactos sobre atividades de comércio local permanente ou ambulante.							
11. Afetação de lugares que contribuem para a identidade da localidade							
12. Afetação de espaços públicos (praças, parques, passeios, etc.).							
13. Afetação as interações sociais e/ou práticas culturais localidade.							
14. Existência de áreas com riscos sociais tais como taxa de criminalidade, zonas de trabalho sexual onde não seja aconselhável a implantação de canteiros de obras ou alojamentos de operários.							
15. Existência de equipamentos de saúde e especialistas no(s) município(s) e/ou fornecedores locais que							

Possíveis Riscos e Impactos sociais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸¹	Fase da Obra			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estudos	Construção	Operação.	+	-	
possam prover treinamento ou serviço aos funcionários/operários da Construtora de obra para minimizar o potencial de propagação ou exposição da comunidade a doenças transmitidas pela água ou por vetores e doenças infecciosas decorrentes.							
Reassentamento Involuntário							
16. Existência de restrição ao acesso de pedestres e veículos à suas moradias e/ou comércios durante as obras.							
17. Afetação de habitações, qualquer o tipo de dano às pessoas ou bens de qualquer natureza, incluindo as propriedades contíguas à obra.							
18. Demanda de desapropriação ou aquisição de terras. A apropriação involuntária da terra ⁸² que resulte em perda de abrigo)							
19. Impacto sobre atividade produtiva (cultivos, comércios) e bens produtivos. (A apropriação involuntária da terra que resulte em							

82 “Terra” inclui qualquer coisa que cresça ou esteja permanentemente ligada ao solo, tais como edifícios ou cultivos. Esta política não se aplica a regulamentos sobre recursos nacionais a nível nacional ou regional com o intuito de promover a sua sustentabilidade, tais como gestão de bacias hidrográficas, gestão de águas subterrâneas, gestão de pescas, etc. Esta política também não se aplica a disputas entre as partes em projetos de atribuição de direitos de propriedade imobiliária, embora seja prática aconselhável que o mutuário efetue uma avaliação social e implemente medidas destinadas a minimizar e atenuar os impactos sociais adversos, especialmente os que afetam os grupos pobres e vulneráveis.

Possíveis Riscos e Impactos sociais potenciais da Obra							
Risco/Impacto	Sim/ Não/ NA ⁸¹	Fase da Obra			Tipo de Impacto		Descrição: qualidade, magnitude e recomendações para desenho e mitigação de impactos
		Estu dos	Const rução	Opera -ção.	+	-	
perda de ativos ou de acesso a ativos)							
Povos Indígenas e Quilombolas - (informação precisa sobre as dimensões das áreas consideradas)							
20. Presença de povos indígenas ou quilombolas na área atendida pela escola.							
21. Influencia diretamente Terra Indígena							
22. Influencia indiretamente Terra Indígena ou zona de amortecimento (10km)							
23. A escola afetará positivamente a educação, saúde e meios de vida de populações indígenas ou quilombolas?							

Seção 4. Observações e Comentários Gerais

Nome (s) do (s) coordenador (es) -consultor (es) de área de conhecimento:

1. _____

Seção 5. RESUMO DOS PRINCIPIOS ORIENTADORES QUE SE APLICAM A OBRA:

Princípio Orientador	Sim/Não
1. Avaliação Social e Ambiental	
2. Habitats Naturais e Aspectos Físico Culturais	
3. Saúde e Segurança dos Trabalhadores e da Comunidade	
4. Aquisição de Terras	
5. Povos Indígenas e Grupos Vulneráveis	
6. Conflitos Sociais	

Seção 6. RECOMENDAÇÕES AMBIENTAIS E SOCIAIS RESULTANTES DA FICHA AMBIENTAL E SOCIAL DA ESCOLA

Estudo/Plano Complementar	Sim/Não
1. Outros estudos/avaliações adicionais específicos (com base na avaliação preliminar)	
2. Preparação de Plano de Gestão Ambiental Simplificado	
3. Adoção de medidas de mitigação de riscos	
4. Outro	

ANEXO 1. DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

(Fotos ilustrativas da escola e da região do entorno)

Localização de pontos específicos

Local	Observações	Fotografia
	(Descrição breve dos principais impactos potenciais observados durante a visita de campo). O principal impacto será com a limpeza do terreno e a retirada de algumas árvores e arbustos sem relevância ecológica. Não existe recursos hídricos de nenhuma natureza nem tampouco área de preservação permanente. Os resíduos provenientes da limpeza do terreno serão destinados para locais previstos na legislação municipal vigente.	

OBS:

1- Incluir quantas linhas considerar necessário.

1.1. **Mapas:** Localização da área de influência da escola, incluindo acessos existentes.

1.2. **Imagem:** Mostrando a escola e o entorno.

1.4 **Dados do Projeto da reforma/expansão:** Resumo do memorial descritivo, quantitativos e cronograma.

Anexo 3: Formulário de Consulta Preliminar (exemplo Santa Catarina)

Programa de Apoio à Implementação da Reforma do Ensino Médio Ficha de Consulta para Avaliação Socioambiental do Programa

1. Licenciamento Ambiental e Urbanístico de Estabelecimentos Estaduais de Ensino

- 1.1. Que licenças são requeridas para construção, operação e funcionamento de estabelecimentos estaduais de ensino (considerar também aspectos urbanísticos, de vizinhança, e aqueles relacionados à segurança)?

Resposta:

- Documento de Propriedade do Terreno
- Consulta de Viabilidade para construção de edificações novas, reforma das edificações existentes com ou sem ampliação solicitada ao Município.
- Licença Ambiental – “A Fundação do Meio Ambiente – FATMA, no uso das suas atribuições conferidas pela Lei nº14.675/09 certifica para os devidos fins que a Secretaria do Estado da Educação, representado as suas unidades escolares, o qual não integra a listagem das Atividades Consideradas Potencialmente Causadoras de Degradação Ambiental, aprovada pelas Resoluções CONSEMA 01/06 e 13/2012 e suas alterações. Contudo o empreendimento/atividade deverá atender ao disposto na Legislação Ambiental e Florestal vigente, e não se situar em área de preservação permanente e possuir Reserva Legal, se for imóvel em área rural.
- Estudo de Impacto de Vizinhança conforme solicitado no Código de Obras do Município.
- Alvará de Construção emitido pela Prefeitura Municipal após aprovação dos projetos.
- Atestado de aprovação do projeto preventivo contra incêndio emitido pelo Corpo de Bombeiros.
- Habite-se emitido pela Prefeitura Municipal e Corpo Bombeiros.
- Alvará de Funcionamento emitido pela Vigilância Sanitária Municipal.

- 1.2. Que órgãos estão envolvidos no processo de licenciamento da construção, operação e funcionamento de estabelecimentos estaduais de ensino (lembrar da necessidade de liberação do corpo de bombeiros)?

Resposta:

- **PREFEITURA MUNICIPAL**
Para regularização da obra deverá ser consultado o Plano Diretor e Código de Obras do Município, que tratam em síntese das leis de parcelamento, zoneamento, uso e ocupação do solo. A Secretária Municipal de Urbanismo atesta a regularidade da obra na sua conclusão, emitindo o Habite-se que, correspondendo na autorização da Prefeitura para a ocupação ou uso da edificação.

- **VIGILÂNCIA SANITÁRIA** – Todas as escolas deverão dispor de abastecimento de água, regulamentada pelo Decreto nº24981 de 14 de março de 1985, e destinação ou tratamento de esgoto, com caixas de gordura, caixas de inspeção, sistema de tratamento próprio (fossas sépticas ou filtro anaeróbio e sumidouros) ou ligado ao sistema público de esgotamento sanitário, abordada no Decreto nº30436 de 30 de setembro de 1986 que regulamenta o artigo nº28 da lei 6320 de 20 de dezembro de 1983.

As instalações hidrossanitárias devem atender à ABNT – NBR5626/98, NBR 8160/99 e NBR 9814/87.

Os estabelecimentos poderão funcionar mediante a obtenção do Alvará Sanitário, a ser expedido pela Diretoria de Vigilância Sanitária do Departamento Autônomo de Saúde Pública.

- **CORPO DE BOMBEIROS MILITAR** – compete ao Comando Geral do CBMSC, normatizar e supervisionar o cumprimento das disposições legais relativas aos sistemas e medidas de segurança contra incêndios e pânico.

São exigidos os seguintes sistemas nas instalações:

Instrução Normativa 006 – Sistema Preventivo por Extintores, que tem como referência as seguintes normas:

I - ABNT – NBR 12.693 - Sistema de proteção por extintor de incêndio;

II - ABNT – NBR 15.808 - Extintores de incêndio portáteis;

III - ABNT – NBR 15.809 - Extintores de incêndio sobre rodas.

Instrução Normativa 007 – Sistema Hidráulico Preventivo – SHP, que tem como referência as seguintes normas:

I – NBR 13.714 – Sistemas de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio;

II – NBR 11.861 – Mangueira de incêndio – Requisitos e métodos de ensaio;

III – NBR 14.870 – Esguicho de jato regulável para combate a incêndio;

IV – NBR 12.779 – Mangueiras de incêndio – Inspeção, manutenção e cuidados;

V – NBR 13.434 – Sinalização de segurança contra incêndio e pânico.

Instrução Normativa 008 – Instalações de gás combustível (GLP e GN), que tem como referência as seguintes normas:

I - ABNT NBR 13103:2013 – Instalação de aparelhos a gás para uso residencial – Requisitos;

II - ABNT NBR 13523:2008 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP);

III - ABNT NBR 14024:2006 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP) – Sistema de abastecimento a granel – Procedimento operacional;

IV - ABNT NBR 15526:2009 – Redes de distribuição interna para gases combustíveis em instalações residenciais e comerciais – Projeto e execução

Instrução Normativa 009 – Sistema de Saídas de Emergência, que tem como referência a seguinte norma:

I - ABNT NBR 9077:2001 – Saídas de Emergência em Edifícios;

II - ABNT NBR 14880:2014 – Saídas de Emergência em Edifícios - Escada de Segurança - Controle de fumaça por Pressurização;

III - ABNT NBR 10636:1989 – Paredes Divisórias sem função estrutural – Determinação de resistência ao fogo;

IV - ABNT NBR 8042:1992 – Bloco Cerâmico para alvenaria – formas e dimensões.

V - ABNT NBR 7173:1982 – Bloco de Concreto vazado simples para alvenaria sem função

estrutural.

VI - ABNT NBR 13714:2000 - Sistema de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio;
Instrução Normativa 010 – Sistema de Proteção Contra Descargas Atmosféricas, que tem como referência a seguinte norma:

ABNT NBR 5419/05 – Proteção de estruturas contra descargas atmosféricas.

Instrução Normativa 011 – Sistema Iluminação de Emergência, que tem como referência a seguinte norma:

ABNT NBR 10.898 - Sistema de Iluminação de Emergência.

Instrução Normativa 012 – Sistema de Alarme e Detecção de Incêndio, que tem como referência a seguinte norma:

ABNT NBR 7240:2010 Sistema de detecção e alarme de incêndio.

Instrução Normativa 013 – Sinalização para Abandono de Local, que tem como referência a seguinte norma:

I – NBR 13.434 - Sinalização de segurança contra incêndio e pânico, partes: 1, 2 e 3;

II – NBR 10.898 - Sistema de iluminação de emergência;

III – NBR 9.050-3 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Instrução Normativa 018 – Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos, que tem como referência as seguintes normas:

I - ABNT NBR 7199 – Projeto, execução e aplicações de vidros na construção civil;

II - ABNT NBR 8660 – Revestimento de piso – determinação da densidade crítica de fluxo de energia térmica – método de ensaio;

III - ABNT NBR 9077 – Saídas de Emergência em edifícios;

IV - ABNT NBR 9442 – Materiais de construção – determinação do índice de propagação superficial de chama pelo método do painel radiante – método de ensaio;

V - ABNT NBR 13818 – Placas cerâmicas para revestimento – Especificações e métodos de ensaio;

VI - ABNT NBR 14697 – Vidro laminado;

VII - ABNT NBR 14698 – Vidro temperado;

VIII - ABNT NBR 14718 – Guarda-corpos para edificação;

IX - ABNT NBR NM 295 – Vidro aramado;

X - ASTM E 662 – Standard test method for specific optical density of smoke generated by solid materials;

XI - BS EN 13823 – Reaction to fire tests for building products – Building products excluding floorings exposed to the thermal attack by a single burning item;

XII - BS EN ISO 11925-2 – Reaction to fire tests – Ignitability of building products subjected to direct impingement of flame – Part 2: Single-flame source test;

XIII - ISO 10545 – Ceramic tiles.

Instrução Normativa 028 – Brigada de Incêndio que tem como referência as seguintes normas:

I - Lei nº 15.124, de 19 de janeiro de 2010 – Fixa exigências mínimas de segurança para estabelecimentos ou eventos de grande concentração pública e regula a atividade de brigadista particular no Estado de Santa Catarina;

II - Decreto 3.465, de 19 de agosto de 2010 – regulamenta a Lei nº 15.124, de 19 de janeiro de 2010;

III - NBR 14.276/ 2006 – Brigada de Incêndio – Requisitos;

IV - NBR 15.219/ 2005 – Plano de Emergência contra Incêndio – Requisitos

Instrução Normativa 031 – Plano de Emergência, que tem como referência a seguinte norma: ABNT - NBR 15219:2005 – Plano de Emergência Contra Incêndio – Requisitos.

- CONCESSIONÁRIA DE ENERGIA ELÉTRICA – As instalações elétricas devem atender à ABNT - NBR 5410/04, NBR 5411/82 e NBR 5413/86, assim como as normas específicas de cabeamento lógico (NBR-14565, EIA/TIA-568B, NR-10).

1.3. Qual a base legal norteadora do processo de licenciamento da construção, operação e funcionamento de estabelecimentos estaduais de ensino?

Resposta:

- Plano Diretor Municipal;
- Código de Obras do Município;
- ABNT – NBR 9050/2015 – Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;
- Decreto nº30436 de 30 de setembro de 1986, que regulamenta o artigo nº28 da lei 6320 de 20 de dezembro de 1983, que dispõe sobre estabelecimentos de ensino;
- Decreto nº24981 de 14 de março de 1985, que regulamenta o abastecimento de água;
- ABNT – NBR5626/98, NBR 8160/99 e NBR 9814/87 que dispõe sobre as instalações hidrossanitárias;
- Instruções Normativas do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, que dispõe dos sistemas de segurança contra incêndios e pânico.
- ABNT - NBR 5410/04, NBR 5411/82, NBR 5413/86, NBR-14565, EIA/TIA-568B, NR-10, que dispõe sobre as instalações elétricas e rede de lógica.

2. Padrões Construtivos e Acessibilidade

2.1. Quais as normas seguidas para assegurar a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino da rede estadual? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais)

Resposta:

ABNT – NBR 9050/2015 – Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

ABNT – NBR 16537/2016 – Norma Brasileira de Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – Diretrizes para elaboração de projetos e instalação.

ABNT – NBR 13994/2000 – Norma Brasileira para Elevadores de passageiros - Elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência

Decreto Federal nº5296/2004 – Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024, aprovado pela lei nº16794 de 14 de dezembro de 2015, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição da República, no art. 166 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Código de Obras do Município.

2.2. Que normas são seguidas sobre divisão de sanitários, vestiários, etc., por sexo? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais).

Resposta:

A divisão dos sanitários é abordada no Decreto Estadual nº30436 de 30 de setembro de 1986, onde as edificações destinadas ao ensino público ou privadas deverão atender às exigências mínimas deste regulamento, assim como o Código de Obras do Município.

2.3. Que normas são seguidas sobre utilização de luz natural, materiais não-inflamáveis, restrição ao uso de amianto? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais).

Resposta:

A utilização de iluminação natural e ventilação são abordadas no Decreto Estadual nº30436 de 30 de setembro de 1986, onde as edificações destinadas ao ensino público ou privadas deverão atender às exigências mínimas deste regulamento.

A Instrução Normativa (IN 018) Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos, elaborada pelo Comando do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina tem por objetivo estabelecer as especificações mínimas para fiscalização e controle das propriedades e características dos materiais de revestimento e acabamento, utilizados em imóveis e nos locais de eventos, visando prevenir acidentes, restringir a propagação do fogo e o volume de fumaça, nos imóveis fiscalizados pelo CBMSC.

Lei 179/2008, prevê a proibição de toda a cadeia produtiva, da fabricação até a comercialização de amianto no Estado.

2.4. Que normas são seguidas sobre equipamentos de segurança e equipamentos contra incêndio? Há uma classificação de riscos de incêndio pelo Corpo de Bombeiros? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais).

Resposta:

Instrução Normativa 003 – Carga de Incêndio:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar os critérios de concepção, dimensionamento e padrão mínimo de apresentação dos cálculos da carga de incêndio, como fator de classificação do risco de incêndio, conforme a ocupação do imóvel, dos processos fiscalizados pelo CBMSC, que tem como referência a seguinte norma:

ABNT NBR 14432/01 – Exigências de resistência ao fogo de elementos construtivos de edificações – Procedimento.

Instrução Normativa 006 – Sistema Preventivo por Extintores:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento do Sistema Preventivo por Extintores (SPE), que tem como referência as seguintes normas:

I - ABNT – NBR 12.693 - Sistema de proteção por extintor de incêndio;

II - ABNT – NBR 15.808 - Extintores de incêndio portáteis;

III - ABNT – NBR 15.809 - Extintores de incêndio sobre rodas.

Instrução Normativa 007 – Sistema Hidráulico Preventivo:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento do Sistema Hidráulico Preventivo (SHP), que tem como referência as seguintes normas:

I – NBR 13.714 – Sistemas de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio;

- II – NBR 11.861 – Mangueira de incêndio – Requisitos e métodos de ensaio;
- III – NBR 14.870 – Esguicho de jato regulável para combate a incêndio;
- IV – NBR 12.779 – Mangueiras de incêndio – Inspeção, manutenção e cuidados;
- V – NBR 13.434 – Sinalização de segurança contra incêndio e pânico.

Instrução Normativa 008 – Instalações de gás combustível:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento das Instalações de Gás Combustível (GLP e GN), que tem como referência as seguintes normas:

- I - ABNT NBR 13103:2013 – Instalação de aparelhos a gás para uso residencial – Requisitos;
- II - ABNT NBR 13523:2008 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP);
- III - ABNT NBR 14024:2006 – Central de Gás liquefeito de petróleo (GLP) – Sistema de abastecimento a granel – Procedimento operacional;
- IV - ABNT NBR 15526:2009 – Redes de distribuição interna para gases combustíveis em instalações residenciais e comerciais – Projeto e execução

Instrução Normativa 009 – Sistema de Saídas de Emergência:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento do Sistema de Saídas de Emergência, que tem como referência a seguinte norma:

- I - ABNT NBR 9077:2001 – Saídas de Emergência em Edifícios;
- II - ABNT NBR 14880:2014 – Saídas de Emergência em Edifícios - Escada de Segurança - Controle de fumaça por Pressurização;
- III - ABNT NBR 10636:1989 – Paredes Divisórias sem função estrutural – Determinação de resistência ao fogo;
- IV - ABNT NBR 8042:1992 – Bloco Cerâmico para alvenaria – formas e dimensões.
- V - ABNT NBR 7173:1982 – Bloco de Concreto vazado simples para alvenaria sem função estrutural.
- VI - ABNT NBR 13714:2000 - Sistema de hidrantes e de mangotinhos para combate a incêndio;

Instrução Normativa 010 – Sistema de Proteção Contra Descargas Atmosféricas:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar os critérios de concepção, dimensionamento e padrão mínimo de apresentação de projetos de segurança contra incêndios do Sistema de Proteção Contra Descargas Atmosféricas - SPDA, que tem como referência a seguinte norma: ABNT NBR 5419/05 – Proteção de estruturas contra descargas atmosféricas.

Instrução Normativa 011 – Sistema Iluminação de Emergência:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento do Sistema de Iluminação de Emergência (SIE), que tem como referência a seguinte norma: ABNT NBR 10.898 - Sistema de Iluminação de Emergência.

Instrução Normativa 012 – Sistema de Alarme e Detecção de Incêndio:

Tem como objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento do sistema de alarme e detecção de incêndio, que tem como referência a seguinte norma: ABNT NBR 7240:2010 Sistema de detecção e alarme de incêndio.

Instrução Normativa 013 – Sinalização para Abandono de Local:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios de concepção e dimensionamento da Sinalização para Abandono de Local (SAL), que tem como referência a seguinte norma:

- I – NBR 13.434 - Sinalização de segurança contra incêndio e pânico, partes: 1, 2 e 3;

- II – NBR 10.898 - Sistema de iluminação de emergência;
- III – NBR 9.050-3 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Instrução Normativa 018 – Controle de Materiais de Revestimento e Acabamentos:

Tem por objetivo estabelecer as especificações mínimas para fiscalização e controle das propriedades e características dos materiais de revestimento e acabamento, utilizados em imóveis e nos locais de eventos, visando prevenir acidentes, restringir a propagação do fogo e o volume de fumaça, que tem como referência as seguintes normas:

- I - ABNT NBR 7199 – Projeto, execução e aplicações de vidros na construção civil;
- II - ABNT NBR 8660 – Revestimento de piso – determinação da densidade crítica de fluxo de energia térmica – método de ensaio;
- III - ABNT NBR 9077 – Saídas de Emergência em edifícios;
- IV - ABNT NBR 9442 – Materiais de construção – determinação do índice de propagação superficial de chama pelo método do painel radiante – método de ensaio;
- V - ABNT NBR 13818 – Placas cerâmicas para revestimento – Especificações e métodos de ensaio;
- VI - ABNT NBR 14697 – Vidro laminado;
- VII - ABNT NBR 14698 – Vidro temperado;
- VIII - ABNT NBR 14718 – Guarda-corpos para edificação;
- IX - ABNT NBR NM 295 – Vidro aramado;
- X - ASTM E 662 – Standard test method for specific optical density of smoke generated by solid materials;
- XI - BS EN 13823 – Reaction to fire tests for building products – Building products excluding floorings exposed to the thermal attack by a single burning item;
- XII - BS EN ISO 11925-2 – Reaction to fire tests – Ignitability of building products subjected to direct impingement of flame – Part 2: Single-flame source test;
- XIII - ISO 10545 – Ceramic tiles.

Instrução Normativa 028 – Brigada de Incêndio:

Tem por objetivo estabelecer e padronizar critérios mínimos de exigências para dimensionamento, implantação de Brigada de Incêndio, que tem como referência as seguintes normas:

- I - Lei nº 15.124, de 19 de janeiro de 2010 – Fixa exigências mínimas de segurança para estabelecimentos ou eventos de grande concentração pública e regula a atividade de brigadista particular no Estado de Santa Catarina;
- II - Decreto 3.465, de 19 de agosto de 2010 – regulamenta a Lei nº 15.124, de 19 de janeiro de 2010;
- III - NBR 14.276/ 2006 – Brigada de Incêndio – Requisitos;
- IV - NBR 15.219/ 2005 – Plano de Emergência contra Incêndio – Requisitos

Instrução Normativa 031 – Plano de Emergência:

Tem por objetivo estabelecer critérios mínimos de exigências para a elaboração e implantação do Plano de Emergência, que tem como referência a seguinte norma:

ABNT - NBR 15219:2005 – Plano de Emergência Contra Incêndio – Requisitos.

2.5. Há treinamento para professores, funcionários e alunos sobre aspectos de segurança? (Descrever sucintamente).

Resposta:

O Comando do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina no uso de suas funções elaborou a INSTRUÇÃO NORMATIVA (IN 028/DAT/CBMSC) que estabelece e padroniza critérios mínimos de exigências para dimensionamento e implantação de Brigada de Incêndio nos imóveis analisados e fiscalizados pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina – CBMSC.

“Os brigadistas voluntários deverão atuar nas seguintes situações:

I - combater o princípio de incêndio com os dispositivos da edificação;

II - orientar e auxiliar no abandono da edificação;

III - orientar a evacuação do imóvel quando em caso de incêndio e/ou sempre em que houver o acionamento do alarme de incêndio;

IV - participar dos exercícios simulados.

2.6. Que práticas para racionalização de uso da água e energia são requeridas? Existem normas específicas? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais)

Resposta:

USO DA ÁGUA – O Projeto deverá atender ao Decreto nº099 do 1 de março de 2007 que tem com objetivo instituir medidas que induzam à conservação, uso racional, utilização, reutilização e emprego de fontes alternativas para captação de águas nas edificações. Nas ações de conservação e uso racional de água nas edificações, serão utilizados aparelhos e dispositivos economizadores de água. As ações de utilização de fontes alternativas compreendem a captação, armazenamento e utilização de águas provenientes das chuvas que será coletada na cobertura das edificações e armazenada em cisterna ou tanque para utilização em atividades que não requeiram o uso de água tratada proveniente da rede pública de abastecimento, como a irrigação paisagística e lavagem de vidros, calçadas e pisos.

USO DA ENERGIA – Ao reformar ou projetar escola são utilizados soluções em nível de troca de lâmpadas e equipamentos que podem ajudar na redução do consumo de energia, assim como nos ambientes são previstos e priorizados a utilização luz natural, ventilação adequada, bem como paredes pintadas com cores claras e circuitos elétricos bem dimensionados mais adequados à sua necessidade.

2.7. Há normas que regulamentamos padrões sanitários, de água e esgoto?(Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais)

Resposta:

Os padrões sanitários são regulamentados principalmente pelos:

Decreto nº24981 de 14 de março de 1985 onde as escolas deverão dispor de abastecimento de água,

Decreto nº30436 de 30 de setembro de 1986 que regulamenta o artigo nº28 da lei 6320 de 20 de dezembro de 1983 sobre destinação ou tratamento de esgoto, com caixas de gordura, caixas de inspeção, sistema de tratamento próprio (fossas sépticas ou filtro anaeróbio e sumidouros) ou ligado ao sistema público de esgotamento sanitário.

ABNT – NBR5626/98 que estabelece exigências e recomendações relativas ao projeto, execução e manutenção da instalação predial de água fria. As exigências e recomendações aqui estabelecidas emanam fundamentalmente do respeito aos princípios de bom desempenho da instalação e da garantia de potabilidade da água no caso instalação de água potável.

ABNT – NBR 8160/99 que estabelece as exigências e recomendações relativas ao projeto,

execução, ensaio e manutenção dos sistemas prediais de esgoto sanitário, para atenderem às exigências mínimas quanto à higiene, segurança e conforto dos usuários, tendo em vista a qualidade destes sistemas.

2.8. Há normas que regulamentam a vistoria e monitoramento de estabelecimentos escolares em áreas de risco ambiental? (Enumerar e descrever sucintamente os instrumentos legais).

Resposta:

A Fundação do Meio Ambiente – FATMA é o órgão ambiental da esfera estadual do Governo de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto Nº 3.572, de 18 de dezembro de 1998.

Que garante a conformidade das obras através do Licenciamento Ambiental, bem como atua na fiscalização, respaldada pelas legislações ambientais federal, estadual e municipal.

3. Processo de Aquisição de Áreas para Estabelecimentos Estaduais de Ensino

3.1. Qual o órgão responsável pelo processo de aquisição de áreas para a construção de unidades de ensino da rede estadual?

Resposta:

Gabinete do Secretário, Diretoria de Administração e Finanças- DIAF e Diretoria de Infraestrutura- DINE da Secretaria de Estado da Educação.

A Secretaria de Estado da Educação indica e justifica a necessidade para aquisição do imóvel. A Secretaria de Estado da Administração elabora laudo de avaliação e processo para autorização legislativa.

3.2. Qual a base legal norteadora do processo de aquisição de áreas?

Resposta:

Constituição Federal, Lei específica para aquisição do imóvel, Plano Diretor e o Plano de Ofertas Educacionais-POE.

3.3. Qual o método para cálculo do valor do imóvel quando da elaboração do Laudo de Avaliação?

Resposta:

O Laudo de Avaliação é elaborado pela Gerência de bens imóveis da Secretaria de Estado da Administração-SEA.

Método comparativo de dados de mercado, preferencialmente.

Método evolutivo-NBR 14.653-2.

3.4. Qual o tratamento dado – formas de compensação oferecidas – a proprietários, posseiros, ocupantes e inquilinos?

Resposta:

Em geral, são os municípios que cedem o terreno. Compra, permuta, doação ou cessão de uso.

Apenas em processos de desapropriação pode ser necessário fazer alguma indenização para antigos ocupantes do imóvel, pelo valor de mercado apurado.

4. Engajamento das partes interessadas

4.1. Em que instâncias representantes das partes interessadas na gestão dos estabelecimentos de

ensino da rede estadual são consultados? (Considerar desde o nível da unidade escolar até o nível estadual).

Resposta:

Referente às ações do Núcleo de Educação e Prevenção – NEPRE, estruturado na Secretaria de Estado da Educação (NEPRE/SED), nas gerências (NEPRE/GEREDs) e nas Escolas da Rede Pública Estadual, estando alinhado ao Plano Estadual de Educação, Proposta Curricular de Santa Catarina e as demais legislações vigentes. Atua de forma integrada e intersetorial em parceria com setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselhos tutelares, Ministério Público e demais parceiros.

Nas escolas temos os órgãos colegiados: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Professores.

Setores interessados podem demandar para a escola de acordo com situações específicas, como a Promotoria de Justiça, da Infância e Adolescência.

Universidades – atuam em parceria com a Secretaria de Estado da educação na implementação de políticas públicas como a Proposta Curricular de SC e Programas do Governo Federal como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e Pacto Nacional do Ensino Médio -PNEM.

Ação dos Conselhos de Direitos.

4.2. Com que frequência cada uma dessas instâncias se reúne?

Resposta:

NEPRE – Periodicamente há estudos empreendidos pelos núcleos. A Periodicidade nas escolas depende de situações de contexto mais agudas.

Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Professores: Geralmente mensal ou em reuniões extraordinárias.

4.3. Que partes interessadas se fazem representar em cada uma delas?

Resposta:

NEPRE - setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselhos tutelares, Ministério Público e demais parceiros.

Conselho Escolar: representantes das comunidades escolares e local.

Grêmio Estudantil: Representantes de alunos.

Associação de Pais e Professores: representantes de pais e professores.

5. Grupos Minoritários e Diversidade Cultural

5.1. Que órgão é responsável pela gestão de estabelecimentos escolares indígenas?

Resposta:

O órgão gestor é a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. O atendimento às escolas da rede estadual é feito regionalmente pelas 35 Agências de Desenvolvimento Regional por meio das Gerências Regionais de Educação. Destas, 9 atendem as escolas indígenas. Existem também escolas indígenas atendidas pelas redes municipais, e que tem sua gestão sob as respectivas Secretarias Municipais de Educação.

Obs: Quatro (4) Gerências Regionais de Educação, sob a supervisão da Secretaria de Estado da Educação, atendem às comunidades quilombolas. A SED também atende a 4 escolas de assentamento Rural, com Ensino Fundamental e Médio.

5.2. Quantas escolas indígenas da rede estadual (em diferentes níveis de ensino) são geridas por esse órgão?

Resposta:

Existem 33 escolas da Rede Estadual em Santa Catarina geridos pela Secretaria de Estado da Educação atendendo aos níveis de ensino da Educação Básica.

Obs: A Secretaria de Estado da Educação tem realizado trabalhos de elaboração de matrizes curriculares específicas voltadas ao atendimento junto às comunidades quilombolas.

5.3. Há escolas de ensino médio com grande concentração de alunos pertencentes a povos indígenas ou outros grupos sociais minoritários?

Resposta:

Existem 7 escolas indígenas que atendem ao ensino médio, localizadas em Terras Indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xokleng/Laklanõ.

- a. A grade curricular e as propostas pedagógicas dessas escolas são diferenciadas e culturalmente adequadas?

Resposta:

Sim. Existem matrizes curriculares com disciplinas (componentes curriculares) comuns junto à grade do ensino regular não-indígena, bem como disciplinas específicas da comunidade indígena, incluídas por solicitação da própria comunidade, como por exemplo, orientador(a) de língua materna, orientador(a) de casa de cultura, cultura específica, artes específica, entre outras.

5.4. Há materiais didáticos específicos e culturalmente adequados para o ensino de populações indígenas (e outros grupos sociais minoritários)?

Resposta:

A produção de materiais específicos atualmente não atende à demanda voltada às escolas indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xokleng/Laklanõ. Entre os Kaingang da TI Xapecó existe produção de material didático pelo Laboratório de Estudos Indígenas (LABHIN) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Porém, este material é pontual. Em um contexto mais abrangente, portanto, existe uma carência na produção de materiais didáticos específicos.

5.5. O órgão envolve instâncias de consulta aos povos indígenas e outros grupos sociais minoritários?

Resposta:

Atualmente a Secretaria de Estado da Educação editou Portaria instituindo a Coordenação de Políticas nas Diversidades, na qual o Núcleo de Educação Escolar Indígena está incluído. Houve uma reunião ampliada no ano de 2016 com 12 representantes indígenas das 3 etnias. Porém, após este encontro a Secretaria de Estado, contingenciada financeiramente, não pôde dar sequência aos encontros. De outra forma, a Secretaria de Estado da Educação instituiu grupo interinstitucional (com a participação de representantes indígenas) para promoção de debate acerca da carreira do Magistério Indígena e elaboração de edital de concurso público para efetivação dos(as) docentes indígenas neste ano de 2017.

A Secretaria de Estado da Educação, por meio de sua Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional/Gerência de Políticas e Programas de Educação Básica e Profissional, instituiu o Núcleo de Educação Escolar Quilombola e o Núcleo de Educação do Campo, tendo por objetivo criar uma instância de consulta às comunidades quilombolas e à comunidade escolar do campo, respeitadas às

modalidades de educação ao qual estas fazem parte.

5.6. Há algum programa especial de formação de gestores e professores para o ensino de povos indígenas (e outros grupos sociais minoritários)?

Resposta:

No ano de 2016 a Secretaria de Estado da Educação realizou formação de 40h com gestores, professores e lideranças indígenas, juntamente com demais gestores em educação tendo por objetivo debater o currículo escolar com ênfase na estrutura do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas. Além das formações centralizadas, as Gerências Regionais de Educação recebem orientações para as formações descentralizadas, de forma a atender todas as modalidades de ensino em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina. No ano de 2017, a Secretaria de Estado da Educação realizou formação interna de 16h com técnicos(as) e gestores(as) tendo por tema “Povos Indígenas e escolarização em Santa Catarina”, e em que se procurou trazer subsídios para melhor compreensão e assertividade no atendimento às escolas indígenas, bem como no trato com as questões referentes à temática indígena.

Obs: nesta formação, também estiveram presentes representantes, docentes e lideranças das comunidades quilombolas de Santa Catarina, juntamente com os(as) gestores responsáveis pelo atendimento à estas populações. Neste evento, foi trabalhado o desenvolvimento de uma política de atendimento escolar na modalidade Educação Escolar Quilombola.

5.7. Há algum programa, ação ou diretriz curricular voltados ao respeito e à valorização da diversidade cultural?

Resposta:

A Proposta Curricular de Santa Catarina passou por um processo de atualização no ano de 2014. Neste processo de atualização, a Formação Integral na Educação Básica toma a Diversidade como Princípio Formativo. Dentre as diversidades abarcadas neste documento, ressaltamos a importância da presença dos temas: Educação para as Relações Étnico-Raciais- ERER, Educação do Campo, Educação escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

5.8. Outras práticas e procedimentos especificamente associados à educação de povos indígenas e outros grupos sociais minoritários.

Resposta:

A Secretaria de Estado da Educação, além do atendimento à Educação Básica na modalidade Educação Escolar Indígena, também atua nas seguintes ações:

- Ação Saberes Indígenas na Escola;*
- Oferta de Magistério Indígena em nível de Ensino Médio;*
- Ação cooperada para oferta de Licenciaturas voltadas às populações indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.*

Para a Educação do Campo:

- Formação Escola da Terra (formação continuada docência Anos Iniciais EF).*

