

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE, TEXTO E ENSINO

PRISCILA BARBOSA RIBAS ANSBACH

**LINGUAGEM, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO SOCIAL: OS PLANOS
NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.**

PONTA GROSSA – PR
2016

PRISCILA BARBOSA RIBAS ANSBACH

**LINGUAGEM, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO SOCIAL: OS PLANOS
NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, para a obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Linha de Pesquisa: Subjetividade, Texto e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA – PR
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

A617 Ansbach, Priscila Barbosa Ribas
 Linguagem, políticas educacionais e
 gênero social: os Planos Nacionais de
 Educação numa perspectiva dialógica/
 Priscila Barbosa Ribas Ansbach. Ponta
 Grossa, 2016.
 204f.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem,
 Identidade e Subjetividade - Área de
 Concentração: Linguagem, Identidade e
 Subjetividade), Universidade Estadual de
 Ponta Grossa.

 Orientadora: Prof^a Dr^a Pascoalina
 Bailon de Oliveira Saleh.

 1.Círculo de Bakhtin. 2.Gênero social.
 3.Linguagem. 4.Plano Nacional de Educação.
 5.Políticas educacionais. I.Saleh,
 Pascoalina Bailon de Oliveira. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Mestrado em Linguagem, Identidade e
 Subjetividade. III. T.

CDD: 801

PRISCILA BARBOSA RIBAS ANSBACH

**LINGUAGEM, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO SOCIAL: OS PLANOS
NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, para a obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Linha de Pesquisa: Subjetividade, Texto e Ensino.

Ponta Grossa, 24 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – orientadora

Prof.^a Dra.^a Clóris Porto Torquato
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – membro

Prof.^a Dra.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – membro

Significado

No poema
e nas nuvens,
cada qual descobre,
o que deseja ver.

Helena Kolody (1986)

Bernardo e Mauro, a vocês, tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tornar minha participação possível no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Agradeço a todas as pessoas que me deram força durante este trabalho. Meu agradecimento em especial à Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh por compartilhar comigo, de forma tão generosa e paciente, tanto de sua experiência e do seu conhecimento. Não há palavras que traduzam a minha eterna gratidão à essa professora que não mediu esforços para que eu concretizasse esse trabalho.

Agradeço ao marido Mauro, pelo suporte que me deu em casa, pela sua dedicação ao nosso filho. Pelo incentivo constante ao meu trabalho, por tantas vezes não ter deixado que eu desistisse;

- aos meus pais Ruy e Marli, por me ensinarem que para alcançar sonhos é preciso dedicação e muito trabalho;

- à minha família, pelos momentos de confraternização e união, em especial à minhas tias Márcia, Lucia, Claudia, Luciana, Regiane e Ana (*in memoriam*) por serem exemplos de superação e força feminina;

- à Nayme, Thiago e Rafael pelo auxílio;

- à minha irmã Patrícia, por tanto, que nem seria possível aqui descrever.

- aos meus irmãos e sobrinho, pelo carinho;

- às minhas amigas e colegas do Mestrado, Fernanda, Luana, Ana Paula, Raimunda, Sillionara, Izabele pelas discussões, auxílio, acima de tudo, pela cumplicidade, pelos risos, pela amizade;

- aos participantes do grupo de estudos Gênero e Linguagem, à professora Simone Prado, à Cristiane de Fátima, à Kátia K. Ackler e ao colega Heliton Lau, pelas discussões sobre gênero e sexualidade e por compartilharem suas experiências comigo;

- à Prof.^a Dr.^a Elódia Constantino Roman, pelo seu carinho, incentivo e orientação durante a graduação;

- à coordenação do Colégio Luterano Rui Barbosa, pela oportunidade;

- à professora Ione Jovino, por não ter medido esforços para que eu continuasse no Programa;

- à Vilma B. Geremias, secretária do Programa, por tantas vezes se mostrar solícita e atenciosa;

- à Prof.^a Dr.^a Neiva Jung pelo trabalho minucioso de leitura e sugestões para o melhoramento deste texto. É um privilégio tê-la como membro da banca. Muito obrigada;

- à Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato, por apontar as fragilidades e potencialidades do meu trabalho. Agradeço imensamente pelos esclarecimentos sobre a teoria do Círculo de Bakhtin e por mostrar o caminho mais produtivo dessa teoria no meu estudo. Muito obrigada.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

O debate sobre gênero social já está instalado no Brasil e é marcado por polêmicas. Diante disso, este estudo investiga o modo como se dá a referência a gênero social no Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014. Durante a tramitação do PL nº 8.035/2010, atual PNE 2014, a bancada religiosa na Câmara de Deputados exigiu a retirada de qualquer menção a gênero no texto. Com base na concepção de dialogismo do Círculo de Bakhtin, este trabalho busca e analisa os discursos que marcaram o debate do signo *gênero* no PNE 2014 e promove uma reflexão sobre como esses discursos conectam o atual Plano ao PNE 2001 e a outros diferentes enunciados. A noção de dialogismo é para o Círculo de Bakhtin a forma de identificar a natureza social da linguagem, pois para esses teóricos a linguagem deve ser reconhecida como ação social, a qual define a condição humana, através da relação entre os sujeitos. Justifica-se, pois, a análise da representação de gênero nos discursos para interpretar as práticas sociais que integram o sentido da condição de ser e do dizer. Para tanto, o trabalho é iniciado com a retomada, no primeiro capítulo, dos conceitos-chave do arcabouço teórico de Mikhail Bakhtin (1997), que fornece subsídios ao estudo da linguagem, dialogismo, signo, ideologia e enunciado, os quais são retomados no capítulo de análise. No segundo capítulo, são abordadas as contribuições sobre gênero como categoria analítica na vertente feminista pós-estruturalista, tomando como referência autoras como Joan Scott (1989), Judith Butler (2003) e Guacira L. Louro (1997). Na elaboração do terceiro e último capítulo, ganham destaque alguns textos/respostas ao duelo travado em torno do signo *gênero*, os quais foram analisados para demonstrar a relação dialógica entre enunciados sobre gênero da esfera discursiva religiosa e das esferas política e educacional. São também apresentadas algumas especificidades do PNE enquanto gênero discursivo. Finalmente, com base no quadro teórico estabelecido, realizou-se uma análise linguística e discursiva dos dois documentos, a fim de refletir sobre o modo como gênero encontra-se neles representado, ainda que a referência explícita a gênero tenha sido retirada de forma impositiva de um dos Planos. Dessa forma, através deste trabalho buscou-se demonstrar que, apesar da tentativa de excluir a referência a gênero das Políticas Educacionais, o gênero social está sempre presente nos enunciados que inter cruzam o documento.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin; Gênero social; Linguagem; Plano Nacional de Educação; Políticas Educacionais.

RESUMEN

El debate sobre el género social ya está instalado en Brasil y es marcada por la controversia. Delante de eso, este estudio investiga como ocurre la referencia a género social en el Plan Nacional de Educación 2001 y 2014. Durante el curso de la Ley nº. 8.035 / 2010, el actual PNE 2014, el grupo religioso de políticos en la Cámara de Representantes exigió la retirada de cualquier mención de género en el texto. Basado en el concepto de dialogismo del Círculo del Bakhtin, este trabajo busca y analiza los discursos que marcaron el género signo en el debate del PNE 2014 y promueve una reflexión acerca de cómo estos discursos conectan el Plan actual en el PNE 2001 y a los demás distintos enunciados. La noción de dialogismo es para Bakhtin y su Círculo el modo de identificar la naturaleza social del lenguaje, pues para estos estudiosos el lenguaje debe reconocerse como acción social, que define la condición humana a través de la relación entre los sujetos. Justifica-se, pues, el análisis de la representación de género en los discursos de interpretar las prácticas sociales que dan sentido a la condición de ser y decir. Por lo tanto, el trabajo es empezado por la recuperación, en el primer capítulo, de los conceptos clave de la teoría de Mikhail Bakhtin (1997), que proporciona soporte para el estudio del lenguaje, dialogismo, signo, la ideología y enunciado, que se reproduce en el capítulo análisis. En el segundo capítulo, son enfocadas las contribuciones de género como una categoría analítica en el lado feminista posestructuralista, utilizamos como referencia las autoras Joan Scott (1989), Judith Butler (2003), L. Guacira Louro (1997). Al preparar el tercer y último capítulo, se destacan algunos textos / respuestas a el duelo atrapados alrededor del género, los cuales fueron utilizados para demostrar la relación de diálogo entre las declaraciones de género en la esfera discursiva religiosa con la esfera política y en el ámbito educativo. Son también presentados algunos detalles de PNE como género del discurso. Finalmente, basado en el cuadro teórico establecido, fue realizado una análisis lingüístico y discursivo de los planes para reflexionar acerca del modo como género es representado, aún que la referencia explícita a género ha sido retirada de modo impositivo de uno de los planes. Así, a través de esto trabajo, busco demostrar que, a pesar del intento de excluir la referencia a género en las Políticas Educativas, el género social está siempre presente en los enunciados que se cruzan en el documento.

PALABRAS-CLAVE: Círculo de Bakhtin; Género social; Lenguaje; Plano Nacional de Educação; Políticas Educativas.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1- LINGUAGEM, DIALOGISMO E ALTERIDADE: A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN | 15 |
| CAPÍTULO 2- A EMERGÊNCIA DE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS | 25 |
| 2.1 As contribuições do feminismo acadêmico | 26 |
| 2.2 A concepção de linguagem na abordagem dos estudos de gênero | 31 |
| 2.3 A transversalidade de gênero nas políticas públicas | 33 |
| 2.4 A relação gênero e escola | 35 |
| 2.5 Considerações sobre gênero: o signo mal-dito | 39 |
| CAPÍTULO 3- OS DISCURSOS DE GÊNERO: O CARÁTER DIALÓGICO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001 E 2014) | 45 |
| 3.1 O Plano Nacional de Educação: Aspectos conceituais e históricos | 47 |
| 3.1.1 O primeiro PNE aprovado: Lei 10.172/2001 | 50 |
| 3.1.2 O novo Plano Nacional de Educação: Lei 13.005/2014 | 54 |
| 3.2 A teoria do Círculo de Bakhtin, gênero social e o Plano Nacional de Educação | 57 |
| 3.3 Diálogo PNE 2014 e os outros enunciados: as respostas ao discurso de gênero através da relação entre política e religião | 61 |
| 3.4 O gênero no Plano Nacional de Educação | 76 |
| 3.4.1 O gênero desvelado | 76 |
| 3.4.2 Referência a gênero: Linguagem | 82 |
| 3.4.3 A Dialogização de gênero social no Plano Nacional de Educação | 86 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 98 |
| ANEXOS | 102 |
| ANEXO A: As mentiras que os homens contam. | 103 |
| ANEXO B: Os discursos/respostas ao Plano Nacional de Educação 2014 | 106 |
| ANEXO C: Os Planos Nacionais de Educação (2001-2014) | 124 |

INTRODUÇÃO

O gênero sempre esteve ali...

O meu interesse em enveredar pelos estudos de gênero foi motivado pelas formas de assédio e de opressão das quais já fui vítima de forma velada e tão naturalizada que foi por muito tempo difícil percebê-las, assim como ainda o é para muitas outras mulheres.

Estudei e pretendo continuar neste caminho que me foi proposto no início do mestrado. Por algum tempo, a identidade de gênero era para mim apenas um objeto de estudo, mas à medida que as pesquisas e leituras avançaram, percebi que o tema estava entrando na minha vida, até enfim perceber que, na verdade, ele sempre esteve ali. Filha, esposa/dona de casa, amiga, acadêmica de um curso de licenciatura, ministra da igreja Católica e mãe, percebi como o gênero não só estava presente, como se interpunha em todas as decisões da minha vida e nas minhas identidades.

A escolha da profissão, por exemplo, foi resultado de uma situação financeira limitada, mas foi também, especialmente, resultado de uma imposição social; a feminização do magistério, apontado por Louro já em 1997, está enraizada no papel público que a mulher pode/deve desempenhar. Poucas eram as opções reais para uma jovem de classe média baixa de uma cidade do interior, a primeira da família a buscar um curso de graduação. Entretanto, essa é apenas uma das minhas identidades.

Essa percepção identitária foi possível através de pesquisas e estudos e acabou extrapolando os trabalhos de pós-graduação para a forma como vejo o mundo, para as relações sociais e, claro, me fez refletir sobre diversos episódios de minha própria história. Eu fui uma de muitas mulheres que disseram que não compreendiam ou não precisavam do feminismo, por não saber que sem esse movimento eu não teria a possibilidade de escrever esta dissertação.

O momento em que vivemos é que permite que façamos esse tipo de deslocamento e desconstrução. Stuart Hall (2006) aponta que vivemos um período de mudanças estruturais nas sociedades modernas desde o final do séc. XX, caracterizando-se a sociedade pós-moderna. Isso vem fragmentando as paisagens culturais de classe, etnia, raça, nacionalidade, sexualidade e gênero.

A visão de um sujeito de identidade unificada e estável está dando espaço a uma visão fragmentada de sujeito em diferentes identidades, contraditórias e até não-resolvidas, transformando-se no sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade permanente.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

O mundo contemporâneo, dinâmico e multifacetado, é marcado pelas mudanças sociais – de práticas sociais, que ganham cada vez mais espaço nos estudos acadêmicos. Os estudos que mobilizam e deslocam os mais diferentes conceitos e discursos sobre identidade social são resultantes das mudanças que vêm ocorrendo nas diferentes estruturas sociais.

Todas essas mudanças remetem também diretamente à identidade feminina, ou melhor, ao ideal feminino, imposto às meninas desde a mais tenra idade, como esposa dedicada ao lar, ao marido e filhos, responsável muitas vezes também pela vida religiosa da família. Essas atribuições ao ser feminino formavam quase que uma unidade, uma única identidade possível às mulheres, pois a sociedade patriarcal e machista nunca permitiu à mulher ser apenas esposa, ser apenas dona-de-casa, nenhuma dessas identidades poderiam ser desligadas uma das outras, especialmente, da maternidade.

A compulsoriedade desses papéis atribuídos à mulher enredaram-na em uma forma limitada de atuar na sociedade; qualquer tentativa de romper com esse engessamento é resultado de muita luta e de subversão da realidade. Nem todas as mulheres têm consciência disso, mas a independência e a autonomia alcançada não é somente resultante de uma conquista individual, mas sim de uma luta coletiva, de empoderamento feminino. A mulher pode ser o que ela quiser, quando ela quiser, em teoria, pois ainda caminhamos para isso. Mãe solteira, casada sem filhos e sem querer tê-los, mulheres empreendedoras, militantes, mulher cis ou trans, são diversas as possibilidades identitárias da mulher no século atual graças às transformações da sociedade pós estrutural/pós moderna.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais lá fora e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12)

Segundo Hall (2006), o feminismo é um dos movimentos responsáveis por descentralizar o Sujeito do Iluminismo, de identidade fixa e estável, através da crítica teórica e do movimento social. Para o autor, ao lado de outros movimentos sociais importantes, o feminismo foi um marco da modernidade tardia.

Como já mencionamos, as conquistas avançaram muito desde a década de 1960, mas a independência feminina tem muito por conquistar sobre direitos de seu próprio corpo, por exemplo.

É importante ressaltar que entendemos o feminismo como movimento que luta pela equidade de direitos e pela liberdade de pessoas sem distinção de gênero. Em muitos momentos este trabalho volta-se à situação da mulher na sociedade e em relação à educação, pois não faria sentido desconsiderar que a mulher foi oprimida, silenciada e desvalorizada enquanto o homem foi colocado no centro da sociedade, dos direitos legais e educacionais.

Conforme Hall (2006), como parte de um mesmo processo, o feminismo apelava às mulheres enquanto a política sexual apelava aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, e assim por diante, constituindo o nascimento histórico conhecido hoje como Política de Identidade – uma identidade para cada movimento.

Assim, dos anos sessenta em diante, o mundo foi marcado por políticas identitárias que não podem ser ignoradas no espaço educacional, pois os sujeitos com suas identidades fragmentadas estão também na escola.

E assim, partindo do pressuposto de que o Plano Nacional de Educação é um alicerce educacional que subsidia também o currículo e a prática de ensino, escolhemos o PNE como objeto de estudo desta dissertação, mais especificamente, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014.

Inicialmente a proposta que deu base para a definição do objeto desta análise era a possibilidade de se observar o avanço de Políticas Identitárias, mais especificamente de gênero, no PNE/2014 paralelo ao PNE/2001. O que não

esperávamos era tamanha reviravolta que a temática sofreria no país nesses últimos anos. O contexto social e histórico do momento da aprovação do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que em junho de 2014 se tornou a Lei 13005, a lei que aprova o Plano Nacional de Educação, é marcado pela pressão popular e religiosa que exigiu a retirada da menção ao gênero do Plano de 2014.

O PNE/2014 foi elaborado na vigência de um governo de um partido progressista, que em teoria e apesar das críticas e comparativamente aos demais, tem uma administração mais voltada às classes menos favorecidas, as quais por muito tempo foram colocadas à margem nos governos federais.

Para completar esse quadro político, temos no comando do Poder Executivo e da República, como autoridade máxima do país, uma mulher, uma “presidenta”, Dilma Vana Rousseff. Esses dois fatores poderiam parecer suficientes para um avanço no legislativo das Políticas Identitárias, no entanto, acompanhando minimamente as sessões no Plenário, é possível constatar que vivemos em um período de regressão, regressão de direitos individuais e crescimento do poder cristão no país, um movimento evangelizador que luta para ocupar espaços políticos e se utiliza do silenciamento e exclusão de outros, diferentes. O efeito dessa política fundamentalista cristã se estende a diferentes âmbitos sociais, e a educação tem sido um importante foco dessa política, que usa a escola como artifício para fomentar a ideologia cristã como suposta salvação para a sociedade, para resgatar valores morais, éticos e, principalmente, religiosos.

Após essas considerações, apresento o objetivo geral deste trabalho que é investigar como a representação de gênero pode ser observada no Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014 através das relações dialógicas entre os discursos de gênero. Já os objetivos específicos são: 1 - estabelecer a relação dialógica entre os textos e PNE/2014, apresentando os principais mecanismos linguísticos utilizados na forma em que estes textos correspondem/respondem à luta ideológica travada no tema gênero social no período que antecede a aprovação do referido Plano; 2 - refletir sobre *gênero* enquanto signo ideológico, a fim de complementar a discussão sobre a relação entre política e religião, bem como para investigar as esferas discursivas onde os enunciados de gênero são concretizados.

Assim, no primeiro capítulo, exponho o arcabouço conceitual dos estudos do Círculo de Bakhtin, enfatizando os conceitos de linguagem, dialogismo, signo e ideologia.

No segundo capítulo, apresento as discussões sobre gênero social e identidade social. Destaco nesse capítulo as contribuições sobre o gênero como categoria analítica na vertente feminista pós-estruturalista, as autora Joan Scott (1989), a construção dos estudos de gênero Judith Butler (2003), concepção de linguagem para o feminismo, a emergência da transversalidade de gênero nas políticas públicas e educacionais, a relação entre gênero e educação a partir de Guacira L. Louro (1997) e finalizo com a concepção de gênero (signo) para a teoria do Círculo de Bakhtin.

No terceiro e último capítulo, além de levantar os principais elementos que constituem o Plano Nacional de Educação, traço também o contexto sócio-histórico que envolve o Plano de 2001 e o de 2014. Estabeleço a comparação entre o Plano Nacional de Educação de 2001 com o de 2014 acerca da referência a gênero através de formas enunciadas/desveladas no texto, focalizando a linguagem utilizada, e através das relações dialógicas internas do texto do Plano, que se dão pela retomada de diferentes discursos que remetem de algum modo a questões de gênero. De modo semelhante, estabeleço a relação dialógica entre textos publicados na mídia sobre a disputa pela referência a gênero no PNE 2014, para entender como o duelo entre discurso conservador e discurso progressista configurou a exclusão de igualdade de gênero no último Plano.

Aceitei, portanto, o desafio de estudar o PNE (2001 e 2014) pela sua importância social, já que se trata de um texto que guia todos os níveis da educação brasileira, o que, porém, não foi suficiente para impedir o silenciamento do tema da identidade de gênero, como se esta pudesse ser desvinculada do ambiente escolar.

Neste trabalho demonstro que, apesar da tentativa de excluir esse tema da educação, a identidade de gênero está presente nos Planos citados;

Pois eu não volto pra cozinha, nem o negro pra senzala, nem o gay pro armário.

O choro é livre (e nós também).

Cantora Pitty, mar. 2015 - via Twitter em resposta a um comentário ofensivo e machista que a ordenava a voltar para cozinha após posicionamento político da cantora.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, DIALOGISMO E ALTERIDADE: A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1929)

Neste primeiro capítulo trato de alguns dos principais conceitos do Círculo de Bakhtin¹, os quais ocuparão um lugar central na sustentação teórica deste trabalho. Para examinar os documentos oficiais da educação, fiz uma escolha teórica que pressupõe considerações sobre linguagem, a qual se estabelece a partir de conceitos como o de signo ideológico e dialogismo, entre outros que serão comentados nesta seção.

O conceito do círculo bakhtiniano de linguagem será desenvolvido a partir de:

[...] uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 315, grifo do autor)

A linguagem para o Círculo de Bakhtin deve ser entendida como atividade, diferente da concepção estruturalista de Ferdinand Saussure, que compreendia a

¹ Adotamos a denominação que *a posteriori* se tornou corrente para identificar o conjunto da obra: O Círculo de Bakhtin, grupo formado de intelectuais de diferentes formações, interesses e atuações profissionais - multidisciplinar, portanto, define Faraco (2009) - que no decênio de 1919 a 1929, sob regime totalitário, se reuniam em Moscou para debater ideias e questões filosóficas. Faziam parte do grupo: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso literário Lev. V. Pumpianski, Pavel N. Medvedev e, os mais interessantes a este trabalho, Valentin N. Voloshinov e Mikhail M. Bakhtin.

língua(gem) como sistema abstrato. Em linhas gerais, a concepção de linguagem na vertente de Bakhtin e seu Círculo é estabelecida com uma atividade concreta, pois toda expressão/ação humana está vinculada à linguagem. Cada expressão, ou melhor, ato da linguagem, é um feito único, pois acontece em um espaço e tempo específico e demais condições que o tornam irrepetível, mas é também plurivalente pois diferentes valores e sentidos são duelados entre enunciados. Essa é uma forma simplificada de definir conceitos tão importantes para o grupo de intelectuais que formavam o Círculo. Vejamos a seguir esses conceitos na teoria de Bakhtin e do Círculo.

Primeiramente, entendo que, para compreender a linguagem, é preciso estabelecer seus elementos fundamentais: a alteridade, a ideologia e o dialogismo, alguns dos princípios que serão retomados ao longo deste capítulo.

Na verdade, ao se conhecer a teoria do Círculo de Bakhtin, percebe-se que é conflitante tentar definir cada elemento/conceito da sua teoria de forma esquematizada e independente de outros elementos. Essa impossibilidade teórica ocorre porque muitos conceitos entrecruzam-se para dar sentido a outros e *vice versa*. O próprio princípio de dialogia integra e ajuda a explicar a teoria em si.

Pelos apontamentos do professor Carlos Alberto Faraco (2009), é possível observar que a concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin não se estabelece de forma engessada e linear, pois foi desenvolvida em diferentes textos, procedente de diferentes temas. **O discurso no romance, Para uma filosofia do ato, Marxismo e filosofia da linguagem** são alguns dos textos do Círculo citados por Faraco (2009) para apresentar o que o grupo de intelectuais concebia como linguagem, uma interação, uma ação que pressupõe e constitui o sujeito e a realidade.

Segundo Faraco (2009) o conceito de linguagem foi considerado, até mesmo por Bakhtin, como o elemento de convergência entre a diversidade de interesses dos participantes do grupo multidisciplinar russo. Esse conceito é o que une o pensamento do grupo. Conforme Faraco (2009), já nos primeiros textos do Círculo a concepção de linguagem se confronta com a vertente estruturalista de Saussure, que concebe a linguagem como sistema. Em linhas gerais, na vertente do Círculo bakhtiniano, a linguagem é entendida como fato social, porém, singular e irrepetível, ligada a um tempo e espaço, ligada a posição do sujeito no mundo.

Aponta Faraco (2009) que, no pensamento do Círculo de Bakhtin, a abordagem linguística é considerada insuficiente, por focar o enunciado exclusivamente como

um fenômeno da língua, como algo puramente verbal e indiferente às suas dimensões axiológicas. “Bakhtin posiciona seu modo de estudar a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas não a descarta nem recusa sua relevância”. (FARACO, 2009, p.25)

A linguagem é um ato concretamente situado suscitado por uma atitude ativamente responsiva, ou seja, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas, diz Faraco (2009). Essa atitude responsiva acontece a partir de uma atividade comunicativa entre sujeitos falantes. Logo, o sujeito, da forma como é entendido pelo Círculo, precisa da linguagem para se constituir, assim como a linguagem depende do(s) sujeito(s) para se concretizar. Então, os sujeitos são dialéticos, se constituem pelo já-dito do outro, pelos discursos que carregam as orientações ideológicas e os valores axiológicos, constituindo-se de fora (social) para dentro (individual/psicológico)

Em **Estética da criação verbal**, Bakhtin (1997) estabelece que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que estas sejam, estabelecem sempre relação com a utilização da língua(gem) através de sujeitos situados cultural e historicamente.

De acordo com o autor, a utilização da língua(gem) se concretiza através de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos. O enunciado ocorre em uma esfera de comunicação e é capaz de refletir as condições específicas e as finalidades de cada esfera humana, de onde o sujeito fala; logo, o enunciado é definido pelo autor como a unidade real da comunicação verbal. Faraco (2009) aponta a correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação, assim como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa.

Bakhtin (1997) postula que os elementos que formam o “todo” do enunciado são: conteúdo temático, isto é, o assunto/tema do enunciado, estilo e construção composicional. Esses elementos estão indissoluvelmente ligados ao gênero discursivo, pois garantem a especificidade ao enunciado. Cada esfera de comunicação elabora seus gêneros discursivos, definidos, de forma consagrada, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Cada esfera da comunicação comporta um repertório de gêneros discursivos, que podem ser divididos, conforme Bakhtin (1997), em primários e secundários. Os gêneros primários são os gêneros do cotidiano que se constituem em circunstâncias

de comunicação verbal espontânea, os gêneros primários podem ser incorporados pelos gênero secundários:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Os gêneros secundários aparecem em circunstâncias culturais consideradas complexas, mais elaboradas e mais evoluídas, especialmente na forma escrita: artística, científica e sociopolítica. São considerados gêneros secundários: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.

A distinção entre gêneros primários e secundários tem grande importância teórica, pois é assim que a natureza do enunciado é observada. Também entende Bakhtin (1997) que a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, processo histórico de formação dos gêneros secundários, esclarece o problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. No entanto, essa distinção não será enfatizada neste trabalho.

É válido comentar que os estudos de gêneros discursivos iniciados pela corrente bakhtiniana tiveram continuidade através de vários autores como Charles Bazerman (2006), que define que os gêneros discursivos são o que as pessoas reconhecem como gênero em qualquer momento do tempo, pois um gênero é estabelecido coletivamente, atrelado a sua função social. No Brasil, Luiz Antonio Marcuschi é um representante do estudo de gênero textual². Este autor entende o

² As expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, apesar de serem usadas indistintamente e intercambiavelmente, como é o caso de Marcuschi (2008), na verdade são resultado de uma distinção enraizada em diferentes leituras de Bakhtin e seu círculo, conforme postula Rojo (2005). De acordo com esta autora, a primeira centrava-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda centrava-se na descrição da materialidade textual. Na teoria de gêneros do discurso, são autores de referência o próprio Bakhtin, bem como os outros integrantes do círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro, etc. Na teoria de gêneros de texto são autores referência: Charaudeau, Maingueneau, Ducrot, Bronckart e Adam, etc.

gênero textual não como formas estanques ou como estruturas rígidas, mas sim como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, o que faz do gênero uma entidade dinâmica.

A relevância do estudo dos gêneros discursivos alcançou os mais importantes documentos oficiais da educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008). Ambos os documentos filiam-se ao interacionismo, e as DCE filiam-se também às pedagogias histórico-críticas, conforme aponta o estudo de Saleh (2012).

Retomando a leitura de Bakhtin (1997), entendo que o enunciado concreto é o que constitui o gênero discursivo, pois tem origem em um lugar e em um tempo através da relação discursiva estabelecida entre um interlocutor e um receptor. Nesse ponto é que se destaca a teoria bakhtiniana, fundada no princípio de que a alteridade constitui a linguagem, pois todo discurso pressupõe uma interação entre sujeitos, os quais são compostos por uma forma de interdependência e pela situação concreta de enunciação. A interdependência também se estabelece pela atitude responsiva desse outro, bem como pela dimensão valorativa do dizer de ambas as partes.

Para Faraco (2009), a dimensão axiológica ou avaliativa se materializa no tom, na entonação do enunciado, que, por sua vez, emerge do universo de valores em que se situa. Conforme o autor, vemos o mundo pela linguagem, ou seja, refratado pela entonação da atitude valorativa de um sujeito em relação a um objeto, transformando-o em um constituinte vivo, em processo.

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição nesse contexto. (FARACO, 2009, p. 25)

Faraco (2009) ainda conclui que a dimensão axiológica é parte inalienável da significação da palavra viva. Em **Marxismo e filosofia da linguagem**³, Voloshinov (2006) comenta a relação entre signo, ideologia e realidade.

³ Seguindo Faraco (2009), optamos neste trabalho por respeitar as autorias das edições originais e reconhecer somente como autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome. Para este autor e pesquisador, a autoria do livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem** é de Valentin N. Voloshinov.

Voloshinov (2006) interpreta os signos como objetos naturais (corpo físico ou produto de consumo) que, quando adquirem um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades, convertem-se através da linguagem em signo ideológico. Quando signo, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar uma outra realidade, podendo distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. O signo também passa pela avaliação ideológica, isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.

O domínio ideológico funde-se ao domínio dos signos, pois o signo é sempre ideológico, assim como tudo que é ideológico possui um valor semiótico. A esfera ideológica e, portanto, dos signos, é a da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica.

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.* (VOLOSHINOV, 2006, p. 31, grifo do autor.)

Em outros termos, podemos conceber o signo como um fenômeno externo, “o próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante, aparecem na experiência exterior)”. (VOLOSHINOV, 2006, p. 31)

A noção de dialogismo é uma constante no pensamento do Círculo de Bakhtin. No caso do signo é, ainda, importante na sua compreensão, pois aproximar um signo apreendido de outros signos já conhecidos é fundamental, trata-se de uma resposta a um signo por meio de outros, afirma Voloshinov (2006).

Para Medvedev, citado por Faraco (2006), os signos são intrinsecamente sociais, o que quer dizer que os signos são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Em outras palavras, os signos são criados e são significados no interior das relações sociais, estão entre seres socialmente organizados, interpretados deste modo, novamente retorna-se ao princípio de alteridade e de dialogismo. Os signos são interpretados em processos sociais que lhes dão significação.

Outro ponto chave das contribuições de Medvedev, também segundo a leitura de Faraco (2009), se dá quando o autor afirma que os seres humanos não mantêm

relação direta e imediata com a realidade. “Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações.” (FARACO, 2006, p. 49)

Assim é que o Círculo de Bakhtin defende que os signos não apenas refletem o mundo; os signos também o refratam. Trata-se, de acordo com Faraco (op.cit), de um processo em que o mundo é transmutado em matéria significante, o que se dá necessariamente atravessado pela refração de quadros axiológicos.

Quer dizer: com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E **refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. (FARACO, 2006, p. 50-51, grifo do autor.)

Dando continuidade a essa definição, Medvedev, citado por Faraco (op.cit.), dirá que no âmbito ideológico de um período ou grupo social haverá várias verdades contraditórias entre si.

Essas várias verdades correspondem aos diferentes modos pelos quais os seres humanos avaliam os eventos. Os enunciados são então axiológicos e ideológicos. Porém, é importante destacar que, como sustenta Faraco (2006), a ideologia, na concepção do grupo bakhtiniano, não possui a conotação negativa, opondo-se a muitas teorias que a definem como “mascaramento do real”. Na teoria do círculo, a ideologia é o oposto, é o “desvelamento do real”.

Pelas leituras de **Estética da criação verbal** e **Marxismo e filosofia da linguagem**, à primeira vista, é possível perceber uma distinção entre enunciado (conceito mais trabalhado no livro de Bakhtin) e signo (mais desenvolvido por Voloshinov) relacionando o primeiro às esferas discursivas e o segundo relacionado às esferas ideológicas. Entretanto, em um estudo aprofundado percebe-se que essa distinção não persiste na concepção dialógica da linguagem, em que todos esses conceitos se inter cruzam constituindo o ato social e sua significação.

Pouco ainda foi aqui mencionado sobre a concepção de interlocutor na teoria do círculo. Bakhtin (1997) aponta que tradicionalmente na linguística persistiu as

funções de ouvinte e receptor, o que dá uma imagem distorcida do processo complexo de comunicação verbal reduzindo-o a papéis ativos e passivos dos integrantes.

Diferentemente, o autor aponta que mesmo o ouvinte tem uma participação ativa no jogo da comunicação.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 281)

O interlocutor é também orientado pela resposta do ouvinte, o que também determina o enunciado, o gênero discursivo escolhido e, claro, a intenção do dizer. A resposta de um enunciado não pode ser sempre premeditada pelo sujeito falante, o discurso não pertence a este propriamente, o discurso faz parte de uma grande cadeia de discursos que estão em constante movimento dialético, gerando novas respostas, novos discursos.

A relação entre os sujeitos falantes é, portanto, ativa. A alternância de sujeitos na comunicação é uma das características do enunciado, isso ocorre porque todo dizer é gerado/voltado a outra pessoa. A fronteira entre o enunciado de um para o outro é determinado por um “dixi”, um fechamento que o ouvinte percebe como sinal de que o locutor terminou. O acabamento, a possibilidade de resposta, é dada por três fatores: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2000 apud TORQUATO, 2006)

O desejo de tornar seu dizer compreensível, inteligível, é um dos elementos da intenção discursiva em seu todo. Também o próprio locutor é um respondente, pois não é o primeiro, aquele que “rompe o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores”. (BAKHTIN, 1997, p.292)

A dialogicidade de todo o dizer é apresentada nas dimensões a seguir, conforme sistematização de Faraco (2006):

- a) **Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já-dito”**. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva.

- b) **Todo dizer é orientado para uma resposta.** Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” [...] ou o “superdestinatário” [...]
- c) **Todo dizer é internamente dialogizado:** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia [...] (FARACO, 2006, p. 59-60)

Assim sendo, primeiro, pode-se inferir que os enunciados são sempre respostas a outros enunciados, sempre respondem ao já-dito, nunca são totalmente originais. Segundo, todo enunciado, que já é uma resposta, espera outras respostas. O enunciado é orientado a um enunciado de outro. Pode-se compreender também que todo enunciado provoca diferentes respostas (adesões, recusas, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias) e por fim, todo enunciado traz dentro de si enunciados anteriores, outras vozes, pois ele é heterogeneamente constituído, ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes.

As relações dialógicas são caracterizadas por Bakhtin como “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o **todo** da interação verbal e não apenas o **evento** da interação face a face”. (FARACO, 2006, p. 65, grifo nosso). O dialogismo, tendo como base a interação entre sujeitos através da linguagem, pode ser compreendido como um “encontro” entre discursos ou vozes, que pode ser em forma de confronto, disputa, réplica ou de concordância, e demais formas de respostas que um discurso pode gerar.

O princípio do dialogismo é particularmente importante para este trabalho, pois uma análise dos Planos Nacionais de Educação, inevitavelmente, implica mobilizar os diversos enunciados que com o Plano estabelecem algum tipo de relação, sejam os enunciados anteriores aos PNE, os que os atravessam ou o que deles resultam, como respostas.

É através dos conceitos trabalhados neste primeiro capítulo que oriento a análise dos documentos oficiais, bem como alguns dos enunciados-resposta ao PNE

2001 e 2014. De forma geral, este estudo se orienta pela concepção dialógica de linguagem que fornece os subsídios teóricos para entender a luta que se dá na constituição do PNE 2001 e na aprovação conturbada do PNE 2014 e, até mesmo, no duelo entre os enunciados que subjazem ao próprio termo/signo gênero social. Fundamentam o texto de análise os elementos teóricos aqui mobilizados do Círculo de Bakhtin que correlacionam o domínio discursivo e o domínio ideológico do dizer constituindo o PNE como gênero discursivo responsável por orientar a educação brasileira e os discursos subjacentes a uma abordagem educacional inclusiva, a qual preza pelo respeito e pela diversidade.

No próximo capítulo apresento o aporte teórico que sustenta a concepção de identidade de gênero, a partir da corrente pós estruturalista. Comento a relação gênero e corpo, gênero e linguagem e a relação gênero e educação.

CAPÍTULO II

A EMERGÊNCIA DE GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.

[...] é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que é.
(Michel Foucault, 2006)

No primeiro capítulo, expus o alinhamento teórico, baseado no Círculo de Bakhtin, que dá sustentação a este trabalho, já que meu objetivo é investigar como se dá a representação de gênero no Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014, tendo como foco as relações dialógicas entre os discursos de gênero. No entanto, a teoria de Bakhtin, e dos estudiosos que compõem o Círculo, possibilita diferentes reflexões e não somente aquela engendrada pela análise linguística no sentido mais estrito, afinal, as contribuições bakhtinianas constituem-se como um pensamento de natureza filosófica.

Neste segundo capítulo, me proponho a recuperar algumas noções da teoria de gênero na perspectiva pós-estruturalista relacionando-as com alguns princípios da teoria do Círculo de Bakhtin. Para dar início, exponho um dos questionamentos com que me deparei no desenvolvimento deste trabalho, muitas vezes dentro da própria comunidade acadêmica, o que só reforça a necessidade de pesquisas como esta.

Afinal, por que/pelo que nós mulheres ainda lutamos?

Há anos podemos votar, expandimos nossa atuação do ambiente privado/doméstico para o público, podemos “escolher” o momento da maternidade, graças a métodos contraceptivos, podemos nos divorciar, conseguimos uma lei que nos protege da violência moral e física. Também temos representatividade em altos cargos públicos, além de juízas e outros cargos, temos no comando da Presidência da República uma mulher.

Alguns desses questionamentos já serviram de premissa para textos de Tania Navarro Swain em **Feminismo e recorte do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”** e, mais recentemente, no texto do blog de opinião da revista Carta Capital, intitulado **Afinal, feminismo pra quê?** das autoras Clara Averbuck e Nádia Lapa. A ideia desses textos é partir do entendimento coletivo sobre o feminismo para argumentar em relação aos objetivos do movimento.

São muitos os questionamentos enfrentados pelas pesquisadoras de gênero social, a maioria deles tem o tom depreciativo com relação ao movimento que luta por igualdade de gênero. Questionar o objetivo do feminismo nos dias atuais, sobre a forma como afetam as instituições sociais mais tradicionais como a família e a Igreja, questionar o direito da mulher ao seu próprio corpo ou, ainda, questionar o posição de vítima da mulher que sofre violência doméstica são formas de mobilizar diferentes discursos sobre a mulher ou sobre o feminismo que se originam em diferentes esferas discursivas, algumas das quais tento retomar no decorrer do trabalho.

Quando um estudo se propõe a se debruçar sobre temas sociais como o papel da mulher na sociedade, sua participação ou ocultamento na história humana, são reveladas as mais diversas formas de falas preconceituosas.

O objetivo deste trabalho não é tratar de todas as questões citadas, mas é preciso considerar que esses questionamentos não circulam ao acaso, o discurso patriarcalista foi usado e repetido de modo que colocou a figura feminina de forma inferiorizada, naturalizando discursos de inferioridade e discriminantes que estigmatizam a mulher que ousa romper com as normas sociais vigentes.

Na seção seguinte, apresento as colaborações dos estudos de gênero articulados ao foco deste trabalho.

2.1 As contribuições do feminismo acadêmico.

O mito de uma suposta inferioridade intelectual feminina já foi defendido por psicólogos e, até mesmo, pela medicina, que chegou a afirmar que a maternidade e o período da amamentação comprometia o desenvolvimento dos neurônios da mulher.

O pouco espaço que a mulher tem no ambiente público advém desses discursos de inferioridade que evocam uma suposta fragilidade, irracionalidade e incapacidade inata ao ser feminino. Na verdade, já em 1917 a médica baiana Francisca Prager Fróes apontava que “A inferioridade da mulher não é fisiológica, nem psicológica; ela é social.” (FRÓES, 1917, apud RAGO, 2005).

Apesar de avanços ou transformações de discursos sobre a mulher, sobrevivem muitos discursos que delimitam o papel da mulher na sociedade e as colocam em posição de desigualdade. A primeira-onda do feminismo ganhou visibilidade há mais de cem anos, o movimento social conhecido como sufragismo,

voltado ao direito de voto às mulheres, aconteceu no século XIX, mas a luta pelos direitos da mulher continua até hoje.

Por meio dessa luta é que se desenvolveu o conceito teórico aqui usado para o gênero social e, por meio da teoria que envolve o termo, é possível compreender como a sociedade diferencia homens e mulheres, é possível também desnaturalizar essa diferença, bem como a relação entre sexo e gênero. Como a teoria que fundamenta este trabalho é a do Círculo de Bakhtin, é importante comentar que as considerações de gênero como signo ideológico será apresentada no final deste capítulo. Assumo, conforme aponta Louis (2006), que o gênero não é apenas um conceito, deve-se sempre levar em conta que falar de gênero é também falar de patriarcado, de dominação masculina, das relações de dominação entre os sexos, da [crítica da] igualdade entre homens e mulheres.

O termo *gender* foi usado primeiramente por John Money, em 1955, de uma forma muito semelhante àquela usada hoje, com relação aos aspectos sociais do sexo, conforme Silva (2007), citado por Brito (2013). Antes disso o termo era restrito à gramática, usado para explicitar o que o autor denomina como o “sexo” dos substantivos e nomear formas masculinas e femininas na linguagem. Usar a expressão *sexo dos substantivos* em vez de gênero gramatical contribui para a confusão que muitos fazem entre o gênero na língua e o gênero das pessoas.

Seu uso mais recente deve-se às feministas americanas que buscavam desenvolver o caráter social das diferenças baseadas no sexo. Conforme Scott (1989), o uso do termo pelas feministas indicava também uma redefinição dos objetivos e interesses do feminismo, antes centrado unicamente sobre o sexo oprimido, a mulher. Passou a ser importante a história dos homens tanto quanto das mulheres para o estudo. Houve, então, a descentralização dos estudos voltados à mulher para o estudo de gênero. Tornou-se gênero social, uma categoria de análise.

Butler (2003) foi uma das autoras que questionou o movimento feminista quando a mulher foi eleita como uma categoria do movimento. A autora apontou a inexistência desse sujeito, dessa categoria, que o feminismo buscava representar.

Já com Joan Scott (1989), a crítica em um dos textos mais importante dos estudos feministas, **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**, é acerca da codificação de significado das palavras, isto é, à crença de que o significado é imputável à palavra. Na verdade, como a autora coloca, o sentido não está fixo nas

palavras, pois assim como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história.

Assim, entendemos a impossibilidade de apreender em um único significado a palavra gênero, assim como nenhum outro termo pode ter sua significação fixa. Semelhantemente, como foi demonstrado por Scott (1989), o termo *gênero* funcionou de formas diferentes ao longo do tempo, até mesmo dentro da teoria feminista. Concluo, a partir do que postula a autora, que gênero não pode ser utilizado apenas como um conceito, mas como um mecanismo que dá sentido às relações sociais e à organização e à percepção do conhecimento histórico.

Conforme as definições da autora, este trabalho mobiliza os estudos sobre gênero pelo viés pós-estruturalista, pois além de discutir as “construções culturais” sobre papéis adequados aos homens e às mulheres, enfatizo adiante o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação de gênero.

A compreensão de gênero, para Scott (1989), estabelece que: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1989, p. 21)

Butler (2003) trouxe mais contribuições aos estudos de gênero. No livro **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, a referida autora critica o modelo binário sexo/gênero, que foi fomentado até mesmo pelo movimento feminista, o qual atribuiu ao sexo o caráter biológico e ao gênero o caráter social:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2003, p.25)

Pode-se entender a afirmação da autora a partir dos estudos de Foucault (2010). No livro **História da Sexualidade: vontade de saber**, Foucault apresenta que a sexualidade é produto de uma construção sócio-histórica, a corrente essencialista atrela ao corpo (à genitália) a identidade sexual do sujeito, quando, na verdade, esta

pode ser transformada e renegociada em diferentes momentos da vida, assim como as demais identidades. Como afirma Louro (2000), somos sujeitos de muitas identidades, transitórias e contingentes.

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc). [...] as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2000, p.6)

Aprisionar sujeitos em categorias de gênero e sexualidade é desconsiderar o caráter performático e, até mesmo, forjado dessas categorias. Joan Scott já em 1989 iniciava uma abordagem que revia a origem e o efeito dos discursos normatizadores:

Os conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. De fato essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e às vezes têm confrontações abertas ao seu respeito, quando e em que circunstâncias, é isto que deveria preocupar os(as) historiadores(as). A posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito. (SCOTT, 1989, p. 21)

Para muitos fundamentalistas religiosos, a relação entre gênero e corpo é um argumento para confrontar identidades distintas de ser homem e ser mulher. São os casos em que a identidade de gênero vai de encontro com a lei bíblica e são, por isso, rejeitadas.

Como já mencionamos anteriormente, a identidade sexual e a de gênero são sociais e políticas, são construídas, aprendidas e renegociadas ao longo de toda vida por todos os sujeitos. A identidade sexual e a identidade de gênero são invenções sociais que se constituem a partir de diferentes discursos reguladores e normatizadores sobre sexo, capazes de naturalizar discursos sobre as mesmas.

Butler (2003) nega a possibilidade de existir um ser anterior às relações de gênero, para a autora não há propriamente diferenças biológicas e binárias. A autora ainda empenhou-se em acrescentar que não só o gênero é cultural, mas também o sexo. Segundo ela, tratar o sexo como algo “natural” é afirmar que ele é pré discursivo,

quando na verdade a subjetividade do sujeito é definida a partir da materialização do gênero/sexo.

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2003, p.25)

A importância do corpo na construção da identidade é trabalhada por diversos autores, inclusive por Louro (2000) que conclui que até mesmo a significação dos corpos é resultado da cultura e por ela alterada. Por isso, conforme o discurso da mídia o corpo deve ser condizente aos critérios de saúde, mas também de juventude; de vitalidade, mas também de beleza e força, tanto para os homens quanto para as mulheres, embora seja nítido que as exigências ao corpo feminino sejam maiores, haja vista a grande procura por procedimentos para emagrecimento, pelos mais diferentes tratamentos para cada parte do corpo e, claro, as cirurgias plásticas que, apesar de serem procuradas também por homens, ainda está longe de se igualar à demanda feminina.

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam de fora dela, às suas margens. (LOURO, 2000, p. 9)

É importante observar que, se a norma da nossa sociedade remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e, claro, cristão, essa referência jamais será alcançada por outros grupos, inclusive por mulheres, pois a equivalência não garante equidade para nenhum dos casos.

Também no que se refere ao corpo feminino, faz-se oportuno lembrar que, em muitos contextos sociais, a mulher não é considerada dona do próprio corpo, ela é constantemente condenada pela sua aparência quando fora dos padrões estéticos, seja através da roupa que usa ou pelas medidas do corpo. É censurada também por algum modo de exposição que não vá de encontro ao comportamento moral atribuído às mulheres, mesmo nas situações em que ela seja vítima dessa exposição. Semelhantemente, à mulher é negado o direito de interromper uma gestação indesejada, mesmo em caso de violência sexual ou até mesmo quando a gestação representa risco de morte para a mãe. Afinal, no discurso religioso cristão,

especialmente católico, a importância da mulher advém, principalmente, senão, exclusivamente, pela capacidade de gerar outro ser humano. Nessa linha de “pensamento”, a mulher não pode fugir desse propósito existencial.

Enfim, culturalmente, homens e mulheres são forçados a educar e adequar os seus corpos aos padrões estéticos, higiênicos e morais para atender as imposições culturais, por medo de perder um lugar social, uma identidade “aceitável”, é o que afirma Louro (2000):

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 9)

As transformações corpóreas hoje, graças às tecnologias, são cada vez mais significativas. A possibilidade de mudar de sexo e as novas formas de reprodução garantem ao sujeito, ao mesmo tempo, a transitoriedade e a reconfiguração da sua identidade.

Outras transformações sociais influenciam a construção da identidade, novas formas de relacionamento são cada vez mais frequentes, por exemplo, o relacionamento virtual que, como aponta Louro (2000) se realiza pelas múltiplas identidades, que vão desde o anonimato à troca de identidades, pois despreza as dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade.

A união estável de pessoas do mesmo sexo está cada vez mais visível, novos arranjos familiares se estabelecem e colocam em dúvida a inscrição da identidade sexual e de gênero atrelada ao corpo.

Entretanto, para desfazermos ou repensarmos essa relação gênero e corpo, é preciso buscar outros mecanismos que expliquem como são construídas as identidades de gênero e sexual, passemos, então, a falar de linguagem.

2.2 A concepção de linguagem na abordagem dos estudos de gênero.

Muito foi falado sobre a cultura e o social na construção da identidade de gênero, mas é preciso pensar em como isso acontece. O gênero, além de categoria

analítica, pode ser entendido como relação de poder, e as relações de poder são estabelecidas e expressas pela linguagem.

A linguagem não é neutra, nem as palavras, nem a forma como construímos nossos discursos; as questões de gênero refletem as relações de poder e também podem ser vistas nas e através das construções. Afinal, como apontam os estudos bakhtinianos, a linguagem é mediada por interlocutores que atribuem uma carga valorativa no seu dizer, um tom axiológico.

A pioneira nos estudos entre linguagem e gênero é a autora Robin Lakoff que, já em 1973, considerou a linguagem um espaço onde se pode investigar a origem e extensão de qualquer forma de desigualdade. Na linguagem é que acontecem as disputas de poder e, no que se refere à disputa de gênero, podemos observar como o poder nas interações discursivas está concentrado no homem, isso porque, conforme mostra seu estudo, as mulheres tendem a propiciar a cooperação, a afiliação e a deferência entre os participantes, restando a elas um espaço menor e menos importante. (LAKOFF, 1973, p. 9)

A língua, o código, também não é neutra, nomes genéricos e expressões como *homem*, citados por Louro (1997), são utilizados para designar o ser masculino e toda espécie humana, o que resulta em uma forma de ocultamento feminino expresso nas formas de tratamento que vai desde os diálogos mais corriqueiros até a legislação federal. Analisar o não-dito é tão importante quanto analisar o dito e o como é dito sobre cada gênero, pois, como postula Louro (1997), o silenciamento feminino aparece como uma garantia da norma. De modo semelhante, formas de adjetivação podem ser utilizadas como marcadores de gênero social e são recorrentes no estabelecimento da relação linguagem e gênero, assim como o uso de alguns adjetivos devem ser evitados por homens. A adjetivação dos atributos de cada sujeito não acontece da mesma maneira com cada gênero.

Acredito eu que as mulheres experimentam a discriminação linguística de duas maneiras: no modo como elas são ensinadas a usar a linguagem e no modo como o uso geral da linguagem as trata. Ambas tendem, como veremos, a relegar as mulheres a certas funções subservientes: aquelas de objeto sexual, ou serviçal, e, portanto, certos itens lexicais têm um significado quando aplicados aos homens e outro às mulheres, constituindo uma diferença que não pode ser prevista, exceto com referência aos diferentes papéis que os sexos desempenham na sociedade. (LAKOFF, 1973, p.14)

Segundo a autora, podemos diferenciar a linguagem dos homens da linguagem das mulheres. Compete à mulher falar como uma dama, um conhecimento particular relegado ao seu gênero, por exemplo, sobre religiosidade, maternidade e família e sobre trivialidades como a discriminação de cores, decoração, moda, etc. Já ao homem compete o conhecimento sobre política, economia, esportes, etc. É importante salientar que não só a mulher é vítima de um policiamento linguístico, pois o homem que se apropria da linguagem considerada feminina tem sua masculinidade questionada. Por isso e cada vez mais é comum que as mulheres adotem a linguagem masculina, mas não o contrário.

Na perspectiva bakhtiniana, no entanto, os discursos, embora históricos e dialógicos, são também feitos únicos, o que permite compreender a possibilidade que a linguagem fornece como uma nova rede discursiva sobre gênero, o que na desloca um pouco a alguns dos apontamentos de Lakoff (1973) acima.

Ainda assim, é interessante observar que já se passaram mais de quatro décadas desde a publicação do estudo de Lakoff (1973), mas seus textos permanecem relevantes para estudos de gênero e linguagem. Como aponta a autora, às mulheres devem ser dadas maiores oportunidades de participação em atividades comunicativas de maior relevância. É preciso considerar que a análise discursiva é um meio de observar onde as disputas de poder e a relação hierárquica entre sexos acontecem e se (re)produzem na linguagem. A influência dos discursos pode ao longo do tempo mudar algumas dessas atitudes, dando aos homens e às mulheres uma maior liberdade nas interações, e isso pode começar já na escola.

Para tanto, é preciso que as Políticas de Gênero sejam integradas aos planejamentos federais.

2.3 A transversalidade de gênero nas políticas públicas.

A inserção da questão de gênero nas políticas públicas brasileiras é, conforme Lourdes Bandeira & Fernanda Bittencourt (2005), uma resposta a dois tipos de movimentos: o primeiro, refere-se aos movimentos sociais e ONGs feministas que sustentam a perspectiva de gênero, e o segundo, por parte dos planejadores e gestores sensibilizados para esta questão. Conforme as autoras argumentam, o atraso em considerar a questão de gênero nos planejamentos no passado implicou em custos de desenvolvimento humanos e econômicos que poderiam ter sido

evitados. A partir disso, planejadores e gestores constataram que as desigualdades de gênero expressam as relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres na sociedade, e que essa assimetria já é institucionalizada. Assim surgiu a perspectiva da “transversalidade de gênero”.

O conceito de *transversalidade de gênero* é postulado por Bandeira & Bittencourt (2005) como uma estratégia básica de promoção da equidade, pois estratégias anteriormente adotadas não haviam sido bem sucedidas. Diante disso, todos os Estados membros – entre eles, o Brasil – da Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 2005), comprometeram-se a se empenhar para a implementação da transversalidade de gênero nas políticas públicas.

A transversalidade de gênero tornou-se uma estratégia com o intuito de garantir a incorporação de melhorias do *status* das mulheres em todas as dimensões da sociedade – econômica, política, cultural e social, que repercutam nas esferas jurídicas e administrativas, que se reflitam na remuneração, na segurança social, na educação, na partilha de responsabilidades profissionais e familiares e a paridade nos processos de decisão.

Inicialmente, a relação entre gênero e pobreza ganhou visibilidade, pois a pobreza enfraquece a cidadania feminina e impede as mulheres de assumirem ações políticas.

A desigualdade entre as mulheres é ainda mais acentuada quando considerada a condição de raça/etnia, pois a pobreza é mais comum entre mulheres negras e provenientes de minorias étnicas.

As mulheres negras têm sido, ao longo de sua história, as maiores vítimas da desigualdade de gênero somada à racial, pois, os estudos realizados revelam um quadro dramático que não está apenas nas precárias condições socioeconômicas em que vivem, mas sobretudo, na negação cotidiana de ser mulher negra, através do racismo e do sexismo que permeiam todas as esferas de sua vida. (BANDEIRA & BITTENCOURT, 2005, p. 179)

O Plano Nacional de Educação é um dos documentos que integra as Políticas Públicas do país, no âmbito educacional. Destaca-se nos PNEs 2001 e 2014 que a desigualdade entre mulheres não é abordada. Na verdade, esse tipo de desigualdade entre o feminismo branco e o feminismo negro ainda gera debate dentro do próprio movimento.

Algumas passagens dos PNEs, que serão destacadas no capítulo de análise, evidenciam também que as fronteiras entre gênero e classe, raça e etnia são pouco desenvolvidas. Possivelmente, porque as identidades são construídas em meio a essa multiplicidade social.

Esses mecanismos sociais junto a gênero compõem a noção de diversidade presente nos documentos.

Sabrina Moehlecke (2009) postula que a diversidade é usada por movimentos sociais na luta pela defesa das políticas de diferença, a diferença como direito. A luta é pelo reconhecimento na esfera pública e política de grupos tidos como minoritários, subalternos, e por certas formas do feminismo.

Nas políticas públicas referentes ao governo Lula, o termo diversidade ganhou espaço nos diferentes planejamentos. Entretanto, como a autora aponta, não há uma concepção fixa para o termo, por isso, pode significar inclusão social, quando se articulam políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou de risco, através do entendimento de que o acesso à educação teria o papel de diminuir as desigualdades sociais.

Outra concepção de diversidade se refere às ações afirmativas, partindo da compreensão de que a situação de pobreza e/ou desigualdades social de alguns grupos sociais, como negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente. Considera-se que formas contemporâneas de discriminação, as quais veiculam imagens depreciativas desses grupos, são também responsáveis pela desigualdade de oportunidades ao acesso aos bens e serviços da sociedade, conforme postula Moehlecke (2009).

A terceira e última concepção de diversidade citada trata de políticas de diferença, a qual dialoga com a concepção de multiculturalismo crítico, pois, nesse caso, a diversidade está voltada à demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas de se expressar e de atuar na esfera pública.

Seria inoportuno para este trabalho realizar uma análise mais detida a esse aspecto da diversidade nos PNEs, basta considerar que as três formas de diversidade aparecem e se complementam nos dois Planos.

A transversalidade de gênero dialoga com esses diferentes mecanismos sociais, e o mais importante é apreendê-la como uma ferramenta que favorece a inclusão das Políticas de Gênero no ambiente escolar.

2.4 A relação gênero e escola.

A escola, segundo Louro (1997), é responsável por criar, manter e reproduzir as classificações com as quais construímos o mundo. Antes mesmo de classificar valores, conceitos, etc. a escola classifica e distingue pessoas. Desde o início na educação brasileira a escola diferenciou os que a ela tinham ou não acesso.

De acordo com Louro (1997), no início, a educação jesuítica dedicada aos índios, considerados selvagens, era de cunho civilizador e catequizador. Já nesse período se demonstra o princípio de uniformização que até hoje se vê nas escolas, a aretê do colonizador europeu (homem branco, católico, educado) era considerado o modelo a ser buscado pela escola ao “moldarem” seus alunos, a cultura e costumes indígenas eram considerados primitivos quando comparados à cultura dos colonizadores portugueses, o que resultou em um longo processo de conversão tanto ao cristianismo quanto aos valores europeus.

O mito de uma educação igualitária foi pregado já na Constituição Federal de 1824, no Art. 179, inciso XXXII, que garante instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, é importante ressaltar que, embora sejam considerados cidadãos brasileiros todos os nascidos e naturalizados no país, somente usufruíam, de fato, dos direitos, como voto e à educação, pessoas proprietárias de terras e de bens. O ensino escolar era para poucos. Além das pessoas de classe social baixa, escravos e seus descendentes, índios e mulheres aguardaram por anos a possibilidade de estudar. A educação não era incentivada pelos colonizadores aos trabalhadores braçais, menos ainda às mulheres, por isso a busca desses grupos pela escola demorou muito tempo para se iniciar.

As mulheres só puderam estudar com a chegada das escolas vinculadas às congregações religiosas que, acima de tudo, preservavam o que era conferido ao ser feminino, a disciplina, o recato, o comportamento submisso, etc.

A educação brasileira estabeleceu um abismo social entre os que dela usufruíram (homens brancos da elite) e aos que ela foi negada (índios, homens escravizados, homens de classe econômica inferior e mulheres). Esse abismo se reflete até hoje nos mais diversos âmbitos sociais e é o que justifica iniciativas igualitárias como o sistema de cotas.

As distinções que foram, inicialmente, mais marcadas pelas questões de classe, depois, por questões étnico-raciais e de gênero, se ampliaram hoje para as de

sexualidade, ou seja, embora a Constituição Federal de 1988 garanta ensino a todos, isso só ocorre à custa de um silenciamento do que distingue os indivíduos. A sexualidade, por exemplo, é um tema que se manteve e se mantém oculto na sala de aula devido, entre outras razões, à falta de formação e de debates dos educadores.

Assim como a Igreja Católica e Evangélica, a escola, como instituição, se mantém por discursos que percorrem os mais importantes espaços sociais. O discurso da instituição escolar, aqui citado, corresponde a uma forma generalizada de um discurso homogêneo e estabilizado, que se garante a partir da sua repetição (distribuição e consumo) em um espaço que forma sujeitos e identidades. Significa isso que a escola não está livre das relações de poder, não somente daquela que diz respeito à organização do corpo docente e de funcionários, mas também de discursos como, por exemplo, de sexualidade, de questões étnicas, de classes sociais e de gênero.

Como aponta Louro (1997), esses discursos estão enraizados na metodologia do professor, na sua identidade, também no currículo escolar, no material didático e, até mesmo, velado nos documentos oficiais que conduzem o fazer pedagógico. A escola faz uso desses discursos e de símbolos para indicar o comportamento aceitável de meninos e meninas, define o valor do tempo, delimita também seus espaços e sua linguagem. Ao definir, por exemplo, o comportamento adequado aos meninos, define-se também para as meninas, especialmente, o que elas não devem repetir, desconsideram-se as individualidades e identidades de gênero além do binarismo rígido tido como aceitável.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores bons e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras. (LOURO, 1997, p. 61)

Ainda segundo a autora, as marcas de escolarização se inscrevem nos corpos dos(as) alunos(as). O binarismo pregado pela escola busca justificar-se em uma concepção de como ser homem ou ser mulher como se essas possibilidades fossem determinadas por uma realidade interna, como uma verdade, um fato, que na realidade é um fenômeno produzido e reproduzido com o tempo. Neste longo e

contínuo processo, constroem-se concepções, valores e verdades, naturalizam-se o que são, na verdade, fatos culturais. Embora, culturalmente formado, a escola utiliza as categorias de gênero como forma de domínio que pode ser de liberdade, aos que se encaixam ao padrão heteronormativo, e de restrição, aos que exprimem alguma forma de diversidade em relação a esse padrão.

Assim como as demais identidades que podem ser assumidas pelo sujeito, a identidade de gênero também é constantemente questionada, pois a tentativa é de contestar ou tomar um lugar social. A educação escolar trabalha com a noção de que todo indivíduo pertence a um gênero (masculino/feminino) e não que o indivíduo é capaz de construí-lo ao longo de sua vida.

A escola é um espaço em que múltiplas identidades são exercidas e disputadas. Kathryn Woodward (2009) afirma que as identidades são marcadas pela diferença, só existem a partir e em função do olhar do outro, mas principalmente, essa autora postula que as identidades só adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.

Na escola diferentes identidades culturais, étnicas, de gênero e de orientação sexual são negociadas, e isso obviamente não se restringe aos discentes.

No que se refere ao magistério, conforme Louro (1997), a instituição escolar foi, primeiramente, masculina e religiosa. O(a) educador(a) na função formativa da escola ocupa uma posição de mestre exemplar, responsável pela educação de cada aluno(a), não somente no que tange aos conteúdos tipicamente escolares, mas igualmente no que se refere ao bom comportamento seguindo a formação do bom cristão, bom trabalhador, enfim, bom cidadão.

A ideia de pessoa exemplar é mantida como atributo para exercício do magistério, porém, houve um deslocamento, uma feminização do cargo que ainda hoje apela para os instintos maternos mais profundos, isto é, o atributo da educadora é de uma mãe espiritual, por isso cada aluno(a) deve ser visto(a) como filho(a).

Ainda de acordo com Louro(1997), com a feminização da categoria, houve, conseqüentemente, uma desvalorização da profissão. Foi, e ainda é, comum associar a noção de vocação para exercer o magistério em vez de considerar os anos de estudo e de preparação. Por se tratar o magistério como uma profissão exercida maciçamente por mulheres poder-se-ia esperar uma intervenção nos discursos da formação da masculinidade hegemônica e superior que por vezes chega à construção da misoginia e da homofobia já na escola, entretanto, somente a mudança de atores

não se sobrepõe aos conceitos historicamente reproduzidos e tão fortemente enraizados na prática escolar.

O estudo das relações de gênero faz parte das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). No documento, o conceito de gênero é apresentado como construção social. O texto afirma que as diferenças têm beneficiado os homens ao longo da história e que a falta de igualdade no tratamento pode levar a diferentes formas de discriminação.

A proposta de flexibilização dos padrões é apresentada como alternativa para a possibilidade de expressão das potencialidades dos seres humanos independente do gênero.

Através do documento é possível perceber como a escola é um espaço marcado pela construção e entrecruzamento de identidades de gênero dos primeiros aos últimos ciclos e a importância do professor como intermediador nas situações de conflito e no esclarecimento dos(as) alunos(as) acerca das diferenças, respeito e tolerância.

Entretanto, o tema segue sendo ignorado pelos (as) profissionais da educação. Mesmo quando estes se mostram conscientes da importância do assunto para o ensino, mostram-se também inseguros para abordar o tema, pela falta de formação específica para tal e pelo medo de desaprovação por parte dos pais dos(as) alunos (as) ao tocarem em temas normalmente silenciados, invisibilizados na escola e nos lares.

A escola ganhou importância dentre as demais instâncias e instituições sociais:

Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores. À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc. Certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essas tarefas, embora, com muita frequência, elas lhe fossem explícita e pontualmente endereçadas. (LOURO, 1997, p. 90)

Não se trata de atribuir à escola a total responsabilidade pela estagnação ou pela transformação social, mas de refletir sobre esse espaço como social, complexo e plural, composto por pessoas de diferentes interesses, faixas etárias, etnias, classes sociais, religiões, gêneros e sexualidades, para a representação dessa

heterogeneidade e para desnaturalização de discursos que acompanharão crianças e jovens para toda a vida.

2.5 Considerações sobre gênero: o signo mal-dito.

Nesta última seção deste segundo capítulo, após comentar a concepção de gênero para as vertentes pós-estruturalistas, apresentamos a concepção de signo, a partir da interpretação do Círculo de Bakhtin, teoria que fundamenta este trabalho.



FIGURA⁴. Fonte: Revista Fórum, foto: José Cruz/Agência Brasil, 2014

A resistência diante da palavra gênero, tomado aqui como signo ideológico, por parte da população brasileira nas Políticas Educacionais ficou bastante evidente na tramitação dos Planos Municipais de Educação. A aversão à palavra gênero se deve à já mencionada *Ideologia de Gênero* formulada para refrear a teoria feminista que busca evidenciar a coexistência de grupos dominantes e de minorias também na escola, em busca da superação e respeito às diferenças. Transformou-se assim gênero social em uma palavra maldita, pois da forma como é inserida no discurso da comunidade religiosa a palavra serviria para derrubar os principais pilares cristãos, como a vida social e a família.

⁴Manifestação popular durante a tramitação do PL 8035/10 exigia a retirada da menção a gênero e sexualidade.
BIROLI, Flávia. O que está por trás do boicote religioso à "ideologia de gênero". **Revista Fórum**, 205. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/06/30/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/> Acesso em: jun. 2015.

O estudo de gênero e sexualidade é então definido pela professora Dra. Joseli Maria Silva⁵ como *maldito*, não somente por sua conotação pejorativa, mas principalmente pela fragilidade, que permeia os temas de gênero e sexualidade. As pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo são silenciadas, ocultadas e excluídas, são “mal-ditas”, no sentido de não serem representadas, não terem voz. Cabe a esses estudos evidenciar as ausências e silêncios do discurso social, bem como dos mecanismos que o estruturam.

Gênero e sexualidade são, ainda, termos estigmatizados, justamente por colocar em evidência pessoas nessa situação. Confrontar o grupo dominante, ou melhor, confrontar a ideologia que subjuga mulheres e oculta os homossexuais, travestis, transgêneros, etc. é descentralizar o poder das relações sociais. Essa descentralização desestabiliza governos e tantas outras Instituições que de alguma forma lucram ou tiram proveito da marginalização das diferenças.

A importância de falarmos de ideologia neste trabalho não se resume à teoria religiosa que tenta deslegitimar os estudos culturais sobre gênero e sexualidade, nomeada como *Ideologia de Gênero*. A ideologia, no sentido mais amplo, alcança sempre camadas mais profundas da realidade, do pensamento e da linguagem. Logo, é preciso, primeiramente, compreender a ideologia pela relação que ela estabelece com a própria realidade.

Por exemplo, se considerarmos o signo *homem* no livro “As mentiras que os homens contam” de Luiz Fernando Veríssimo (2000)⁶, ele faz remissão a traços físicos, mas remete também à força, virilidade, racionalidade (no caso do livro, astúcia) e o controle e o poder das relações sociais em suas mãos. Na verdade, o autor constrói esse signo em seu texto de forma muito semelhante à consciência coletiva que naturalizou as virtudes e as fragilidades do ser masculino, aí é que pousa a ironia e comicidade do texto. Essas “verdades” ou “virtudes” associadas ao ser masculino são construções sociais que nos impedem de olhar de outra forma para o objeto/referente, a refração da realidade causada pelo signo ideológico é que conduz

⁵ O termo *maldito* ou *mal-dito* foi relacionado a estudos de gênero e sexualidade pela professora Dra. Joseli Maria Silva na Mesa de Discussão “Geografias Feministas e Queer: Masculinidades, Feminilidades e Sexualidades” na abertura do curso “Espaço Escolar e Diversidade Sexual: Esse é um Tema da Educação”, promovido pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 08 de agosto de 2015, em Ponta Grossa.

⁶ VERÍSSIMO, Luís Fernando. **As mentiras que os homens contam**. Objetiva, 2000. (Anexo A, texto 1)

o nosso olhar. O que, de fato, “vemos” é uma gama de discursos que circulam e se estabelecem através da linguagem derivada de diferentes interações sociais, que moldam o nosso modo de olhar o mundo e nos fazem atribuir e exigir do homem, de todos os homens, todas essas especificidades.

É observando a linguagem como suporte da ideologia, ou da relação entre signo e ideologia, que em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Valentin N. Voloshinov trabalha: “Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não há ideologia”. (VOLOCHINOV, 2006, p. 29)

Volochinov (2006) postula que todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode converter-se em signo ideológico, adquirindo um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades, que reflete ou refrata uma outra realidade, algo exterior a ele. O signo é definido como dotado de materialidade, que pode ser o som, a cor, o movimento e, claro, a massa física propriamente. Acima de tudo, o signo é um fenômeno do mundo exterior. Faraco (2009) lembra que para o Círculo de Bakhtin, integrado por Volochinov, a concepção de exterioridade é fundamental para a compreensão da linguagem e das interações sociais, bem como a ideia de movimento para o mundo e para linguagem, sempre em transformação, em contínuo processo.

Conforme Faraco (2009), na significação dos signos há sempre uma dimensão axiológica/valorativa. Ou seja, um signo expressa sempre um posicionamento social valorativo, o que leva o Círculo a asseverar que todo e qualquer enunciado é sempre ideológico, por suceder sempre em alguma esfera ideológica e por expressar sempre uma posição avaliativa.

Assim sendo, o signo só nasce das interações sociais e depende dessas interações para existir. Os signos, de acordo com Volochinov (2006), só emergem do processo de interação entre uma consciência e uma outra. Por isso é tão importante problematizarmos as ideologias nas escolas, para desconstruir discursos dominantes e sem base crítica instaurados no pensamento e na vida dos alunos e das alunas. Desse modo, em um movimento reflexivo que vai sempre do social para a consciência individual, é possível colocar em xeque os discursos e combater sua perpetuação que segrega tantas pessoas. Problematizar gênero social nas Políticas Públicas, como propomos com este trabalho, é ainda um pequeno passo, mas indispensável.

O que citamos anteriormente acerca do interesse de governantes e de instituições em combater as reflexões sobre verdades sociais pode ser confirmado em

Volochinov (2006), o qual aponta ainda a vinculação nos jogos de poder entre vozes sociais e classes sociais.

(...) aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (VOLOCHINOV, 2006, p. 46)

O signo é sempre, como já comentamos, polivalente. O signo é uma arena de luta social, na visão geral do Círculo de Bakhtin e uma arena de luta de classes para Volochinov, aponta Faraco, 2009. Os Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014 são frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante. (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 81)

É necessário ressaltarmos que estamos levando em consideração a origem dessas ideologias em um espaço em que circulam. Por exemplo, a ideologia de gênero conforme a ideologia cristã pode aparentemente funcionar na esfera religiosa, em igrejas e nas famílias cristãs. Porém, considerando a diversidade presente na escola, defender essa ideologia de gênero na esfera educacional é dar suporte à desigualdade e à falta de respeito. Na verdade, em qualquer esfera ideológica são mobilizados sentidos diferentes de um mesmo signo, devido ao entrecruzamento discursivo, também porque os sujeitos não estão enclausurados em uma só esfera, eles circulam em diferentes esferas, disputando e interagindo com diferentes enunciados. A ideia de esfera ideológica conforme Volochinov (2006) sustenta as diferenças citadas.

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (VOLOCHINOV, 2006, p. 31)

Apontamos que a escola como esfera ideológica dialoga com ideologias das mais diferentes esferas. Vemos que a ideologia cristã está presente na escola, através

de seus símbolos como o crucifixo e imagens de santos católicos que marcam o espaço escolar, desrespeitando a multiplicidade religiosa ou a não religiosidade de muitos alunos e alunas e de profissionais da educação. É relevante comentarmos que embora falemos em esferas ideológicas não estamos tentando delimitar ideologias e seus espaços, pois, como bem aponta Faraco (2009), vivemos em um mundo de plurilinguismo dialogizado, em que todas as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo que dá origem a novas vozes.

Além dos símbolos ideológicos mencionados anteriormente, é a linguagem que exerce com maior clareza um papel semiótico, afirma Volochinov (2006). A palavra é, segundo o autor, o fenômeno ideológico por excelência. “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. (VOLOCHINOV, 2006, p. 34)

Isto posto, elegemos, então, a palavra como o objeto de análise deste trabalho, mais precisamente, os enunciados que expressam ou ocultam o gênero social devem à palavra esse efeito.

O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. (VOLOCHINOV, 2006, p. 34-35)

Na sequência, além de examinar a representação de gênero social nos PNE de 2001 e de 2014, observo igualmente o seu ocultamento nesses documentos, pois entendo que um enunciado concreto, dentro da perspectiva bakhtiniana, é constituído tanto pelo dito quanto pelo não-dito. Passo, então, à apresentação de alguns resultados no capítulo de análise.

CAPÍTULO III

OS DISCURSOS DE GÊNERO: O CARÁTER DIALÓGICO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001 E 2014)

“Quem não vê bem uma palavra,
não pode ver bem uma alma.”
Fernando Pessoa

Como mencionado na Introdução deste trabalho, a escolha por analisar o Plano Nacional de Educação é consequência de sua importância social, de subsidiar o currículo e a prática de ensino em todos os níveis. Escolhi estabelecer a relação entre o PNE/2001 e PNE/2014, os únicos planos oficiais, porque os planos remetem a quadros sociais e políticos opostos, ao menos em teoria. Mais do que isso, o Plano Nacional de Educação, tanto o de 2001, quanto o de 2014, representa as lutas sociais refletidas nos diferentes discursos que mobiliza.

Os estudos de gêneros e sexualidade são temas que vêm sendo largamente debatidos no meio acadêmico⁷ e avançando no ambiente educacional, graças a documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por exemplo. No entanto, o que se viu na tramitação para concretização do PNE/2014 foi um distanciamento deste em relação às vozes sociais que pediam pela igualdade de gênero no PNE e mais uma grande conquista da política conservadora cristã que demonstra ter alcançado uma posição de poder no Senado e na Câmara.

Considero que esse último PNE mobiliza dois grandes discursos de gênero, de um lado o discurso da luta pela superação das desigualdades e pelo respeito à pessoa sem discriminação por sexo, raça, religião ou qualquer outra natureza; de outro lado, está o discurso que se apoia nas crenças católicas e neopentecostais para fundamentar a teoria de que conceitos como gênero e sexualidade são determinados

⁷No âmbito do Programa Linguagem, Identidade e Subjetividade, podem ser citados os trabalhos de: LAU, Héilton D. **Pelo direito e orgulho de ser heterossexual no terceiro domingo de dezembro**: os discursos de Carlos Apolinário e Eduardo Cunha nos PLs 294/2005 e 1672/2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016;

ISRAEL, Fernanda A. **Ninguém fala que o cara é culpado**: identidades de gênero feminino a partir do signo violência no site da revista Marie Claire. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015;

VIEIRA, Luana R. R. **Beatriz em busca do corpo celeste**: identidade nômade. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

biologicamente, e que cabe às Instituições, como a família e Igreja, “moldar” um comportamento considerado aceitável socialmente. A escola ao tratar dessas questões estaria adentrando no domínio religioso e familiar. Mantendo a linguagem política que envolve esses discursos, refiro-me a esse último como discurso conservador, ao passo que tratarei do primeiro como discurso progressista.

Através do princípio de dialogia do Círculo bakhtiniano, é preciso esclarecer que estes são os que considero “grandes” discursos de gênero presentes no PNE/2014, mas não são únicos, pois podem mobilizar outros enunciados, como o discurso religioso a favor da igualdade de gênero, o discurso que aborda a relação gênero e etnia, ou gênero e classe social, o discurso da violência, etc.

Inicialmente, o objetivo do trabalho era priorizar uma análise linguística de elementos que constituíssem e dessem sentido à questão de gênero nos PNE 2001 e 2014. Foi esse o principal impasse da pesquisa, pois essa expectativa foi frustrada pela forma rasa e, aparentemente, nula das questões de gênero nos planos. Quando dizemos nula nos referimos ao PNE/2014, o qual teve retirada da redação qualquer menção a gênero através da pressão de deputados da bancada religiosa.

Como pesquisadora de gênero, não poderia simplesmente encerrar essa proposta por falta de elementos visíveis que tratassem de gênero nos planos analisados. Pelo contrário, o que aconteceu com a redação do Plano de 2014 é apenas mais uma das muitas tentativas de desqualificar e subverter a importância de gênero na/para a sociedade.

Desse modo, isso instigou essa pesquisa a explorar as formas pelas quais o gênero social foi ocultado nos planos, assim como foi e é ocultado na sociedade.

A teoria bakhtiniana é conhecida por construir ao longo da produção do Círculo de Bakhtin uma concepção interacionista e dialógica da linguagem, a qual, como bem cita Bakhtin (1997), está relacionada a todas as esferas das atividades humanas. O ser humano se constrói e se constitui discursivamente, através da relação com o outro, o interlocutor. Um dos grandes projetos dos membros do Círculo, apontou Faraco (2009), era contribuir para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, em outras palavras, uma teoria das manifestações da superestrutura. Por isso, a perspectiva do Círculo fornece subsídios teóricos para mobilizarmos os discursos de gênero que mantêm uma relação dialética com os enunciados dos Planos Nacionais de Educação. No estudo da linguagem relacionamos os conceitos de signo, ideologia e dialogismo com o texto do Plano Nacional de Educação.

Para atendermos nossa meta - analisar a questão de gênero nos PNE - é preciso observar como se sobrepôs o discurso conservador da bancada religiosa que reprimiu do PNE/2014 o enunciado da diversidade e da diferença, se comparado ao PNE/2001. Para tanto, recuperamos noções do Círculo de Bakhtin, primeiramente para situar o gênero discursivo Plano, a que corresponde o Plano Nacional de Educação, tanto de 2001 como o de 2014. Antes de partir para a análise propriamente dita, vejamos alguns aspectos importantes do Plano Nacional de Educação.

3.1 O Plano Nacional de Educação: aspectos conceituais e históricos.

Na segunda seção do capítulo II apresentei algumas considerações sobre gênero e educação. Importa neste momento do trabalho refletir sobre como se configura o Plano Nacional de Educação como gênero discursivo, para então analisar os possíveis discursos sobre gênero social.

Entre os documentos oficiais, que fornecem as diretrizes e embasamento teórico-metodológico para o currículo de ensino, está o Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação na forma de lei ordinária estabelece metas e estratégias para educação a serem desenvolvidas no prazo de dez anos. Conforme o histórico traçado no PNE/2001, a elaboração do Plano Nacional de Educação se dá através de diagnósticos do real e atual estado da educação brasileira para, a partir daí, serem apresentados princípios, diretrizes, metas e estratégias a fim de melhorar a educação.

Conforme Saviani (2014), já em 1932, um grupo de intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, estabeleceu a necessidade de um plano em **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, período do governo de Getúlio Vargas. Para isso, foi feito um diagnóstico da situação da educação pública no Brasil, denunciando a falta de um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país daquele período.

O Manifesto pregou acima de tudo a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, alicerces da educação brasileira vigentes até os dias atuais. A laicidade, segundo o manifesto, garante ao ambiente escolar a isenção de qualquer doutrina, respeitando a identidade religiosa de cada aluno. A gratuidade surge como medida à desigual oferta de ensino neste período, a elite gozou durante muito tempo da possibilidade de cursar o ensino secundário de formação geral e humanística como

preparo ao ensino superior, enquanto às classes mais baixas restava uma formação técnica sem vistas a um futuro acadêmico. Nesse caso não havia obrigatoriedade de todo aluno cursar os quatro níveis, mas era, assim como ainda é, dever do Estado ofertar essa possibilidade a todos. A obrigatoriedade seria um passo seguinte do Estado ao disponibilizar o ensino gratuito a todos, o que demandaria um número de escolas que não havia na época. A obrigatoriedade de um ensino gratuito se estenderia até os 18 anos ou a idade de ingressar no trabalho.

A coeducação aparece no documento enfatizando uma forma de educação sem segregações nem separações que não decorram de algum tipo de disposição ou aptidão justificada.

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (AZEVEDO [1932], 2006, p. 192)

A educação em comum é marcada pela não diferenciação do ensino para meninos e meninas oferecendo-lhes as mesmas oportunidades. É necessário frisar que no documento isso não aparece como uma preocupação da questão de gênero, mas sim como uma estratégia econômica.

No tocante às ideias gerais do Manifesto, observando seus elementos fundamentais, pode-se concluir que é difícil desconsiderar como muitos de seus aspectos parecem atuais. Mais do que estabelecer a necessidade de um Plano de Reconstrução Educacional, o texto aponta os mais determinantes princípios que regem a educação até hoje. Princípios que ainda não são exercidos de maneira plena e satisfatória à população brasileira. Por exemplo, apesar da laicidade pregada pelo manifesto e hoje assegurada pela Constituição Federal de 1988, é comum encontrarmos crucifixos e imagens de santos católicos nas escolas públicas, símbolos arbitrários que se tornaram representativos do ambiente escolar. Também há a tentativa de se aplicar ensino religioso nas escolas, que mais se assemelham à catequese, pois privilegia o cristianismo ao mesmo tempo em que despreza e censura as demais manifestações religiosas.

Em termos teóricos bakhtinianos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um dos primeiros enunciados a dialogar com os PNEs, a correspondência entre

esses enunciados pode ser sempre recuperável, não só porque o PNE 2001 cita o Manifesto, mas também porque tanto o PNE 2001 como o de 2014 são respostas àquele enunciado de 1932, assim como os próximos passarão a integrar essa cadeia dialógica.

Segundo o Plano Nacional de Educação de 2001, o documento dos pioneiros da educação nova teve grande repercussão e motivou uma campanha que acrescentou à Constituição Federal de 1934 um artigo sobre a necessidade de se criar um plano educacional. Vale destacar que, de acordo com Saviani (2014), a menção da necessidade de um plano educacional no texto da Carta Magna é bastante superficial, aparentemente, não houve levantamento sobre as fragilidades que subsidiariam a importância de um plano educacional na época. O artigo 152 previu um Conselho Nacional de Educação (CNE) cuja função seria a de elaborar um plano. Conforme aponta Saviani (2014), conselheiros chegaram a entregar o Plano de Educação Nacional, mas, com o advento do Estado Novo, este plano não chegou a ser aprovado.

Ainda conforme o autor, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a ideia do PNE foi retomada. No artigo 92, propunha-se que a distribuição dos recursos para a educação fosse igual para os diferentes níveis da educação, o que foi criticado na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** por Anísio Teixeira já que o número de matriculados em cada nível era bastante distinto.

Outras tentativas de estabelecer um Plano ocorreram, porém não obtiveram êxito, como no regime militar. Já no período da Nova República, em 1993, foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos. O foco central desse plano era o ensino fundamental acrescido da etapa da educação infantil em sua fase pré-escolar, correspondente à faixa dos 4 aos 6 anos. Foi, entretanto, mais uma tentativa frustrada de se criar um plano.

A urgência de um plano global da educação brasileira pode ser vista também na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, Saviani (2014) destaca o trecho do Art. 214, com emendas de 2009, que estabelece:

Art. 214 O plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas

federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Grifos do autor)

Finalmente, Saviani (2014) registra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, a qual traz regulamentações da educação infantil até o nível superior, do ensino público e privado do país, deixa a cargo da União em colaboração com os estados e municípios a incumbência de elaborar o Plano, o qual foi finalmente aprovado pela Lei 10.172/2001 pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, após muitas discussões sobre financiamentos e recursos.

Para o autor (SAVIANI, 2014), a morosidade na elaboração do PNE no país trouxe sérias consequências para a educação. A falta de planejamento e estabelecimento de metas impediu o entendimento político do caráter emergencial do setor educacional, que sempre perdeu espaço e recursos para outros setores, por exemplo, a saúde.

A situação do ensino é tão precária e polêmica que o investimento na educação aumentou consideravelmente nos últimos anos, mas a educação brasileira ainda se encontra distante de compensar o descaso que se estendeu por séculos.

3.1.1 O primeiro PNE aprovado: Lei 10.172/2001⁸

O primeiro Plano aprovado e fixado na forma de lei foi iniciado pelo Projeto de Lei nº 4.155, de 1998, redigido pelo Deputado Ivan Valente, e denominado por ele como *PNE da Sociedade Brasileira*, por ter sido elaborado coletivamente por profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc. Este Projeto de Lei foi

⁸ Anexo 9 – Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001.

BRASIL, Portal da Legislação do Governo Federal. Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: jun. 2014.

resultado de pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e consolidou os trabalhos do I e II Congressos Nacionais de Educação- CONEDS (ROMANO & VALENTE, 2002, p. 96)⁹. Quando Ivan Valente apresentou o PL no Plenário da Câmara dos Deputados, ressaltou a importância do documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2001, p. 4)

É válido esclarecer que Ivan Valente, deputado e redator do projeto de lei, também aparece no nosso texto como autor do livro **Plano Nacional de Educação** de 2001, bem como no texto em parceria com Roberto Romano: **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** publicado em 2002. Nesses textos, Ivan Valente apresenta um balanço do projeto de lei e do plano aprovado em 2001, além, evidentemente, de duras críticas ao governo tucano (PSDB), rival do Partido dos Trabalhadores (PT), na época, por ele representado. Isso porque, conforme Romano & Valente (2002), com a entrada do PL 4.155/98 na Câmara de Deputados, o governo de Fernando Henrique Cardoso desengavetou o seu plano consubstanciado em PL 4.173/98, o qual foi apensado ao PL da sociedade.

A unificação de planos de origens e conteúdos distintos foi, de acordo com Romano & Valente (2002), uma manobra política para dominar as propostas do plano, aceitando a cobrança popular sem que o governo perdesse o controle sobre o documento, na época, a ser aprovado. “As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país.” (ROMANO & VALENTE, 2002, p. 98)

No texto do plano aprovado, afirmava o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza que a concepção do Plano se baseou na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e na Emenda Constitucional nº 14, de 1995, a qual criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O PNE considerou realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO em 1993. Segundo o Ministro, muitas entidades foram consultadas pelo MEC,

⁹ VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. (BRASIL, 2001, p. 121)¹⁰

O PNE da sociedade era considerado um projeto democrático e popular, reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional para se universalizar a educação básica. Para tanto os objetivos e metas precisavam ser audaciosos, inclusive a ampliação do gasto público total para o ensino público de menos de 4% do PIB nos anos 1990 para 10% ao fim do decênio do Plano. Entretanto, o PNE do governo propunha a manutenção da política educacional vigente na máxima centralização da formulação e da gestão política educacional com o progressivo abandono do Estado transferindo à sociedade a responsabilidade de manter e desenvolver o ensino. (ROMANO & VALENTE, 2002).

Valente (2001) define o plano neoliberal como “tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo.” (VALENTE, 2001, p. 11).

O texto aprovado em 2001 teve a matéria controlada pelo governo, que contava com a maioria na Câmara de Deputados e no Senado. O relator foi o falecido deputado Nelson Marchezan, o qual, como aponta Romano & Valente (2002), subscreveu de maneira teratológica o relatório que tomou seu nome, mas que era um substitutivo do PNE da Sociedade com a política do Governo FHC nas diretrizes, objetivos e metas.

No texto de Valente (2001), o autor postula que Marchezan reduziu sistematicamente a participação social no debate do PL no Congresso.

Olhando diretamente para o texto do PNE de 2001, observamos que se trata de um documento extenso se comparado ao de 2014. A estrutura do Plano é articulada em capítulos: a Introdução subdivide-se em Histórico, Objetivos e Prioridades; o capítulo II traz as seções: Educação Básica e Educação Superior, a primeira contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a segunda acrescenta uma subdivisão sobre Financiamento e Gestão da Educação Superior; o capítulo III, acerca das Modalidades de Ensino, trata da Educação de

¹⁰ Anexo 9. Plano Nacional de Educação- Lei 10.172/2001, p. 118-177. BRASIL, Portal da Legislação do Governo Federal. Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 30 de junho de 2014

Jovens e Adultos, da Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, da Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial e Educação Indígena; o capítulo IV – Magistério da Educação Básica aborda a Formação de Professores e Valorização do Magistério, e os capítulos referem-se a V- Financiamento e Gestão e VI – Acompanhamento e Avaliação do Plano. Do capítulo II ao V as seções subdividem-se em Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas; alguns ainda tratam sobre Financiamento e Gestão.

Conforme aponta Saviani (2014), o excesso de objetivos e metas (ao todo 295), considerado uma dispersão, compromete a eficácia e a articulação do Plano, pois não se estabelece claramente uma distinção entre o que é principal e o que é acessório, muitas metas são desnecessariamente repetidas e reiteradas ao longo do texto.

O autor destaca também problemas nas subdivisões das Diretrizes: o texto mantém um nível de abstração e generalidade, porém, nos Objetivos e Metas a redação tende a ser ambígua, especialmente no que se refere ao financiamento.

Valente (2001) afirma que Fernando Henrique Cardoso vetou o que faria do PNE um Plano, pois os vetos do então presidente da república incidiram insistentemente sobre o tema de recursos e, sem a definição dos recursos, o Plano, segundo Romano & Valente (2002), passa a ser uma mera carta de intenções. Após nove vetos incidindo sobre a definição de recursos, conclui-se que a intenção era negar qualquer ampliação de verba para a educação. De fato, em mensagem nº 9 de 09/01/2001, apresentada por Valente (2001), o então presidente comunica os vetos ao parlamento e também confessa que sua atuação foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação.

Vejamos os aspectos contemplados na análise de Valente (2001):

- a) Detalhismo, ao se intensificar a centralização da política educacional, como na meta 8: 'assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais';
- b) Generalismo ambíguo na ausência de definição de prazo e meios, ao retardar a sua implementação, como na meta 20: 'eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda'. (VALENTE, 2001, p. 14)

Pelas observações do autor, pode-se concluir que dentro de uma abordagem política o documento obedece ao modo de legislar das elites. Quando o interesse é da minoria das altas classes, encontra-se uma lei de comandos precisos e bem detalhados, até criterioso; já “quando o interesse é da maioria, das classes sociais mais baixas, o que se percebe é uma redação genérica, sujeita à regulamentação, postergada. (VALENTE, 2001, p.14).

Valente (2001) ressalta ainda que o Plano Nacional de Educação de 2001 aprovado foi uma forma de consagrar como plano a política educacional já praticada pelo MEC. O PNE/2001 é mais uma forma das Políticas Educacionais das classes dominantes de rejeitar a construção de um Sistema Nacional de Educação.

Considerando os aspectos gerais do Plano de 2001, o primeiro PNE aprovado dialoga muito pouco com as questões de gênero, o que na verdade é questionado por este trabalho, conforme segue na seção 3.5 desta análise.

As diferenças entre os Planos é também decorrente da diferença entre os partidos governistas nos períodos de cada Plano, o primeiro corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, conhecido pela atuação neoliberal.

Referente ao contexto político do PNE/2001, de acordo com Negrão (2004), o neoliberalismo definido de forma mais dura pode ser entendido como a política que quer uma subordinação incondicional do Estado ao mercado e que abomina todo e qualquer tipo de intervenção estatal na economia e na sociedade. Nesses termos, em lugar nenhum o neoliberalismo foi aplicado. No entanto, aponta o autor, que essa versão mais dura alimenta outra, a qual “vem conseguindo impor-se como hegemonia ideológica ao mundo, orientando a política de inúmeros governos, sejam eles formalmente originários do conservadorismo e da direita ou até de partidos social-democratas”. (NEGRÃO, 2004, p. 2)¹¹

Sigo para as considerações sobre o atual Plano Nacional de Educação.

3.1.2 O novo Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014¹²

¹¹NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.1, p. 103-112, 1996.

¹² Anexo 10 – Plano Nacional da Educação - Lei 13.005/2014, p. 178-198. BRASIL, Portal da Legislação do Governo Federal. **Lei 13.005** – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: ago. 2014.

O segundo PNE rendeu polêmicas tanto em relação ao financiamento, quanto à referência a gênero social. O embate desses discursos se deu também na elaboração dos Planos Municipais, assim como em outros discursos/respostas como veremos adiante.

Sobre a elaboração do PNE 2014, até junho de 2011, foram recebidas 2.915 emendas. Além daquelas de iniciativa parlamentar, muitas resultaram da participação de entidades da sociedade civil ligadas à educação. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou 85 emendas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresentou 181, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) 206, o Fórum Estadual de Educação do Paraná apresentou um relatório com 1.424 propostas de emendas, entre outras entidades que também contribuíram para o texto do Plano, conforme dados apontados por Saviani (2014). Isso traduz um aumento considerável da participação social na elaboração do Plano e, em princípio, amplia as chances de serem atendidas as necessidades educacionais do país.

Após parecer e finalização do texto por Angelo Vanhoni, redator do Projeto de Lei do PNE 2014, e pela comissão responsável, o texto foi aprovado e enviado ao Senado. Como foram acrescentadas muitas alterações, o Projeto voltou à Câmara e só depois de analisado o texto seguiu para aprovação da Presidenta.

Em 25 de junho de 2014, o texto foi sancionado sem vetos pela Presidenta Dilma Rousseff.

Acerca das características do documento, inicialmente são apresentadas 10 diretrizes na lei que aprova o plano, são elas:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 178)

Destaco que o novo Plano aparentemente é mais objetivo que o Plano anterior, pois se divide em vinte metas (contra 295 do PNE/2001). A análise de Saviani (2014) indica que o Plano anexo resume-se a Metas e Estratégias, mas embora sejam apenas 20, o grande número de estratégias compromete o foco do conteúdo como ocorreu com o PNE anterior e suas 295 metas.¹³

Em relação aos aspectos históricos e políticos que favoreceram o desenvolvimento e aprovação deste Plano, é preciso esclarecer que, embora o PNE tenha sido aprovado somente em 2014, algumas transformações já se iniciaram em 2002, no começo do governo petista de Lula.

Conforme Sabrina Moehlecke (2009), foi durante o governo Lula que a questão da diversidade ganhou maior espaço no debate educacional brasileiro. Inicialmente, voltado à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, é através do termo “diversidade” que muitas vezes o gênero é incluído no campo político em geral.

A autora aponta que é possível notar que o tema da diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do Ministério da Educação referente ao governo Lula. No entanto, não há uma orientação única e coerente sobre diversidade, alguns projetos tratam de diversidade como ideia de inclusão social, em outros como ações afirmativas, e outros, ainda, com o sentido de políticas de diferença. Há múltiplas formas de compreender a diversidade, os sentidos estão em constante tensão e negociação.

Se a administração do governo do PT, iniciado por Lula, já havia demonstrado consideráveis avanços com relação a políticas de diferença, a expectativa de intensificação deste tema na política só aumentou na gestão de Dilma Rousseff.

A primeira mulher eleita para ocupar a Presidência da República, Dilma, prometeu em período eleitoral e em seu primeiro discurso pós-eleição, que seria um governo *de e para* as mulheres, é o que afirma Lopes (2015).¹⁴

Dilma, a *presidenta*, adotou o termo como posicionamento social e político diante das desigualdades de cargos destinados e distintivos a homens e mulheres. A disputa excedeu os princípios gramaticais e ganhou o campo normativo na forma de

¹³ Não vou me deter em cada meta do PNE/2014, por não ser esse o foco do trabalho.

¹⁴ LOPES, Monalisa Soares. “Presidenta da República, Mulher e Cidadã”: Uma análise da identidade de gênero nos discursos de Dilma Rousseff (2011-2013). **VII Jornada Internacional Políticas Públicas**. Anais-Eixo 6. Questões de Gênero, Etnia e Geração. Universidade Federal do Maranhão, 2015.

Lei 12.605 que determina que as instituições devem expedir diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, dando visibilidade a milhares de mulheres que ocupam cargos e profissões inicialmente voltados aos homens.

Como apontam Lahni & Auad (2011)¹⁵, o governo Dilma colocou, no ano de 2011, nove mulheres para presidir ministérios. Um número inédito e significativo, que permitiu a visibilidade da mulher na política na esfera pública e oficial como algo possível e concreto. Trata-se de um empoderamento feminino no campo político.

Poder-se-ia supor que o PNE/2014 seria o retrato desse avanço da mulher na política, que trataria de questões de gênero como prioridade. Entretanto, não foi isso o que observamos no Plano.

A seção seguinte é dirigida ao tratamento da cadeia enunciativa dos discursos de gênero social e sua relação com o Plano Nacional de Educação. Os textos selecionados são tomados como respostas ao Plano 2014, enquanto Projeto de Lei.

3.2 A teoria do Círculo de Bakhtin, gênero social e o Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação é um documento da esfera jurídica. Redigido por um(a) deputado(a), membro da Comissão de Educação, tramita no meio legislativo até a sanção presidencial e, assim, se instituindo como lei ordinária. Segue na esfera jurídica enquanto são elaborados os Planos Municipais de Educação, embasados no PNE. A partir disso, o texto atravessa para a esfera educacional, quando serve de apoio e de discussão para o alcance das metas.

Para entendermos o gênero do discurso é preciso admitir, conforme Bakhtin (1997), que toda atividade humana se realiza pela língua(gem), através de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos, que emanam de sujeitos social e historicamente situados.

No caso do PNE, podemos definir particularidades genéricas do texto como a sua estrutura padronizada, a linguagem formal, a composição de diretrizes, metas e objetivos etc. No entanto, não podemos generalizar outros elementos que se referem às condições específicas de realização. É o que possibilita a um enunciado, conforme

¹⁵ LAHNI, Cláudia R.; AUAD, Daniela. Comunicação na Perspectiva de Igualdade de Gênero: apontamentos para o debate sobre Marco Regulatório. **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Recife, 2011.

postulado pelo Círculo de Bakhtin, a condição de único e irrepetível. O Plano Nacional de Educação foi redigido e aprovado em um tempo determinado da história, assim como o texto de qualquer outro gênero. Logo, o PNE/2001 corresponde ao governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, marcado por atingir políticas sociais que beneficiavam populações mais pobres (VIANNA & UNBEHAUN, 2004, p. 82). Já o PNE/2014 é equivalente ao governo petista de Dilma Rousseff, que em princípio tem por base uma política progressista. Os discursos dos dois Planos confrontam-se desde aí, na sua natureza histórica.

Uma característica importante do gênero do discurso ou do que é estabelecido como um texto do gênero Plano é que, além de se realizar em um momento histórico determinante, ele tem “prazo de validade”, ou seja, no caso dos PNE a vigência é de dez anos, o que compreende um período considerável de tempo em que transformações sociais, culturais e educacionais acontecem e se modificam. Assim como outros gêneros discursivos, o Plano Nacional de Educação jamais perderá o vínculo com a realidade social, seja para fazer sentido, seja para se instaurar na relação dialógica com os próximos Planos e com discursos que a ele façam alguma forma de remissão.

A própria ideia de Plano Nacional de Educação retoma enunciados d’O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual foi o primeiro, no Brasil, a estabelecer a necessidade de um Plano. A ideia de Plano retoma de algum modo todos os outros enunciados anteriores e posteriores ao Manifesto que tenham orientação educacional, que de alguma forma estejam empenhados em melhorar o ensino no país. O princípio do dialogismo Bakhtiniano assim esclarece: na realização de um enunciado e de um gênero não há um grande silêncio a ser rompido por um sujeito social, há enunciados anteriores que são vinculados ao novo enunciado. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 292)

Na teoria Bakhtiniana, um dos elementos indispensáveis para a realização de um enunciado é a exigência de um enunciador e um interlocutor. A autoria de cada PNE apresenta alguns conflitos. Ivan Valente, redator do PNE/2001, era na época filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), assim como é hoje Ângelo Vanhoni, redator do PNE/2014. Ora, poderiam os PNE (2001/2014) apresentar similaridade e até continuidade, já que os textos se originam de orientações políticas tão semelhantes. No entanto, como mencionamos no Cap. II, na subseção 2.2, o primeiro PNE,

aprovado como Lei 10.172/2001, foi alvo de uma manobra política na sua elaboração e, enquanto Projeto de Lei, teve apensado um Plano de origem conservadora do governo de FHC. O que foi aprovado é um plano muito distinto do Projeto de Lei elaborado pelo Deputado Valente em colaboração com a sociedade. O PNE/2001 tal como foi aprovado não passa de uma Carta de Intenção, como afirma Ivan Valente. Semelhantemente, no PNE/2014, considerando a retirada do eixo estratégico de gênero pelos fundamentalistas religiosos ou de outros tipos, ainda enquanto Projeto de Lei, imputou também a esse Plano, originalmente progressista, o caráter conservador da direita política.

Quando Bakhtin (1997) fala da ideia de um receptor, nos apresenta-o de uma forma não passiva, colocando-o na condição de um parceiro da locução. É, pois, através de uma atitude responsiva que o interlocutor, sujeito sócio histórico, recebe e compreende a significação (previamente postulada pelo locutor) de um enunciado, respondendo, passando de ouvinte para locutor. O papel agente do interlocutor se refere a uma compreensão responsiva ativa. O interlocutor é levado em consideração pelo locutor influenciando assim o seu enunciado; na verdade, é a alternância de sujeitos do discurso, já citada no primeiro capítulo e chamada de conclusividade, que estabelece os limites de um enunciado.

A receptividade do Plano não é delimitada, como não é, na verdade, em nenhuma forma de enunciação. Quando Faraco (2006) postula que todo enunciado é orientado para uma resposta, significa que todo dizer espera alguma forma de réplica, no entanto, o sujeito da enunciação não tem controle sobre ela, apenas uma previsão. No caso do gênero do discurso plano, inicialmente compete aos profissionais e gestores da educação atender as orientações do mesmo formulando os PME, citados anteriormente.

É importante destacar que estou considerando dois discursos que marcam uma oposição em relações dialógicas, sendo um deles um discurso cristão que forjou uma teoria para reduzir o valor do feminismo. Entretanto, apesar de entrar em conflito com o discurso religioso, é a partir desse duelo que o signo gênero social se constitui. Se não houvesse desigualdade, não houvesse opressão, se não se estabelecesse essa relação de poder entre um discurso conservador e o de luta, não haveria quem defender, não existiria o feminismo. Da mesma forma que, se não houvesse a luta por igualdade de gênero, não haveria necessidade dessa mobilização através do discurso cristão. O medo aparente do discurso progressista por parte da comunidade religiosa

mobiliza discursos preconceituosos com relação ao militantismo/ativismo feminista, que não pode ser entendido como porta voz do feminismo.

Desse modo, pode-se concluir que o debate sobre a inclusão de gênero no Plano se dá também a partir desses discursos de confronto.

Ainda que se fale em enunciador e receptor/interlocutor do PNE como gênero discursivo, aponto que estilisticamente o Plano é um gênero em que a subjetividade e o posicionamento autoral são dificilmente identificados. O texto não apresenta discurso direto, não revela o enunciador, pois como já mencionei anteriormente, a autoria do PNE é institucional. Bakhtin (1997) já indicava essa característica quando disse que as condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação de documentos oficial, de ordem militar, da nota serviço, etc.

Para firmar as diferenças entre o PNE/2001 e PNE/2014 analiso o plano estrutural dos textos e observo algumas distinções. O PNE/2001 traz, por exemplo, antes das Diretrizes de cada seção, o Diagnóstico da situação escolar do período. O mesmo não ocorre com o PNE/2014. A falta dos Diagnósticos no PNE/2014 torna-o mais arbitrário que o anterior, como bem apontou Valente (2001). São particularidades que comprometem mais a completude do enunciado do que o Plano como gênero discursivo, pois, como postula Bakhtin (1997), cada esfera de utilização da língua(gem) elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Ou seja, sabemos o que esperar quando lemos um Plano de Educação. Além disso, na definição do que deve melhorar, como melhorar e os prazos a serem cumpridos, pode-se interpretar essas indicações como um diagnóstico, que se constitui através de enunciados sobre as necessidades emergenciais, os quais subjazem ao documento.

As diferenças não se limitam ao eixo linguístico e composicional dos Planos. Enfatizo neste trabalho as distinções concernentes à representatividade de gênero social dos Planos de 2001 e 2014. É possível observar no contexto sócio-histórico de cada fator que explica a forma como se realiza a representatividade em questão. Em 2001, o debate sobre Gênero Social já estava estabelecido no Brasil, pois em 1997 os PCNs da Educação Fundamental contemplavam como tema transversal a Relação de Gênero. Porém, a questão de gênero não é tão evidente no PNE/2001 como nos PCNs/1997, como indicam Vianna & Unbehaun (2004), e é ainda menos evidente no PNE/2014, fato que aponto como retrocesso.

Atribuimos essa situação a questões sócio-históricas, que levaram à despolitização do movimento feminista como estratégia do governo neoliberal do PSDB de Fernando Henrique Cardoso no período de elaboração do Plano de 2001. E o fortalecimento do fundamentalismo religioso, especialmente, da bancada evangélica no Congresso brasileiro, durante a tramitação do PNE 2014.

Se, como afirma Bakhtin (1997, p. 283), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, se não houver a remissão de gênero social no PNE e em outros documentos, se não houver representatividade, o gênero social continuará sendo um tema coadjuvante, marcado de instabilidade, nas Políticas Públicas, nas escolas, na mídia, etc.

3.3 Diálogo entre o PNE/2014 e outros enunciados: as respostas ao discurso de gênero através da relação entre política e religião.

Este estudo teve início em 2013. Dei início a ele pela leitura e pela análise preliminar do PNE/2001. Enquanto aguardava a aprovação do Plano seguinte, o qual deveria estar em vigência desde 2011, utilizei o PL nº 8.035/2010 para observar as diferenças e correlações com o Plano anterior. No Projeto de Lei era notório um encaminhamento para a igualdade de gênero, o que poderia ser considerado uma continuidade ao que foi estabelecido sobre gênero já no PNE/2001. Entretanto, como já comentei anteriormente, um duelo na Câmara dos Deputados fez com que a igualdade de gênero fosse retirada do Plano de 2014. Nesse momento de tramitação, alguns textos informativo-opinativos sobre o processo destacaram-se durante o levantamento das leituras. Quando o Plano 2014 foi finalmente aprovado, percebi que era a relação entre o Plano 2014 com o Plano 2001 que possibilitaria dar continuidade à análise; considerei utilizar também os textos informativo-opinativos para ilustrar os discursos mobilizados pelas bancadas religiosa e progressista para concluir o Plano da forma como se deu.

O Plano Nacional de Educação é documento que representa diversas vozes sociais, logo ele é também um espaço de lutas sociais, as quais podem ser recuperadas por discursos que se entrecruzam estabelecendo relações entre o Plano e textos/respostas. Conforme a proposta deste trabalho, os discursos aqui

mobilizados são os de gênero social presentes nos textos informativo-opinativos selecionados.

Inicialmente foram analisados 20 textos, dos mais variados gêneros discursivos. Entretanto, neste trabalho, serão examinados sete textos. Na escolha considere os que enfatizassem a disputa de gênero entre bancada progressista *versus* bancada conservadora ou, ao menos, que abordassem a relação política e religião. É importante apontar que considero a bancada conservadora formada não só por partidos e/ou figuras políticas religiosas, mas é levada em conta a aliança desses deputados e senadores com a bancada ruralista e a bancada militar. Aliança que torna a bancada conservadora muito forte nas criações de projetos e decisões.

O objetivo desta seção não é exaurir esses textos em uma análise léxico-semântica, tampouco aprofundar todos os aspectos relativos aos gêneros discursivos de cada texto examinado. O foco é estabelecer a relação dialógica entre os textos e o PNE/2014, apresentando os principais mecanismos linguísticos utilizados na forma em que estes textos correspondem/respondem à luta ideológica travada no tema gênero social no período que antecede a aprovação do referido Plano. A ideia é observar discursos e gêneros discursivos mais recentes, os quais fomentaram a polêmica acerca de gênero social, por isso o PNE/2001 não será contemplado nesse momento.

O gênero, enquanto signo, alude às lutas semânticas e ideológicas, pois sempre será marcado pelo confronto natural x cultural que faz menção a outros diferentes e conflitantes discursos, como o da medicina, da religião, da ciência, etc. São lutas que não podem ser consideradas somente no interior do signo ideológico, mas também pela relação dialógica com outros textos que circulam na sociedade, conforme a concepção de signo ideológico para o Círculo de Bakhtin.

Interessa a este trabalho analisar como a representação da identidade de gênero pode ser percebida nesses textos, considerando quais discursos eles mobilizam e com quais sujeitos interagem.

É importante comentar que atualmente os meios virtuais, a *internet*, tornaram-se novos suportes de gêneros jornalísticos, e que estes, assim como em suportes tradicionais (jornais e revistas impressas), além de informar, muitas vezes são construídos a fim de manipular a opinião pública. Por isso, a escolha dos textos foi pautada pela abordagem apresentada, em alguns textos, conservadora; em outros; progressista. De modo geral, há sempre nos textos o diálogo entre política e religião.

Os textos analisados correspondem a diferentes gêneros discursivos como reportagens, notícias e artigos de opinião. Há textos de veículos como o *blog*, portais, revistas eletrônicas. A ideia de tratar de diferentes gêneros discursivos é apontar a diversidade sobre o tema e, claro, o princípio de intencionalidade que permeia cada gênero discursivo. Não se trata de estabelecer uma comparação sobre cada gênero discursivo, mas sim analisá-los individualmente, estabelecendo a relação voltada ao conteúdo temático ou de sentido e não uma relação reduzida ao aspecto estrutural. A relação entre diferentes gêneros discursivos favorece o alcance maior de questões discursivas, ampliando o diálogo com outros enunciados, anteriores ao PNE/2014 e posteriores/respostas.

Há textos em que a inserção da temática de gênero no PNE/2014 é tida como fundamental para promover a equidade e o respeito e a inserção da temática da sexualidade como forma de combater a discriminação e a violência. Para os(as) autores(as), a identidade de gênero e de sexualidade faz parte de relações socioculturais. De outro lado, há textos que mantêm um posicionamento contra a menção e o tratamento de gênero e sexualidade no PNE/2014, pois garantem que isso incentiva a promiscuidade e a homossexualidade por desprezar o que pregam os textos bíblicos. O PNE/2014, atualmente no seu segundo ano de vigência, ficou marcado pela conquista conservadora que retirou as questões de gênero do documento.

Para a análise os principais elementos da teoria do Círculo bakhtiniano mobilizados são: signo, enunciado e dialogia. Passo aos textos.

Texto 1: **Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação.**¹⁶

Trata-se de uma notícia assinada por Sarah Fernandes que atribui à bancada religiosa a retirada de igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação, enquanto Projeto de Lei. A jornalista contrasta o posicionamento conservador *versus* parlamentares progressistas, sugerindo que o primeiro entende que a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual permitiria uma pedagogia que incentivasse a homossexualidade, ao passo que o segundo grupo de parlamentares defendia que

¹⁶Anexo B, texto2. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214.html> Acesso em: jun. 2014.

o trecho visava nada mais que promover o combate à homofobia e ao preconceito contra as mulheres.

Chamam a atenção as marcas linguísticas do texto que indicam a crítica da jornalista contra a bancada conservadora. Já no título a autora utiliza o termo *lobby* para identificar o grupo de religiosos políticos, por si só o termo indica grupo organizado que desenvolve atividade de pressão, e a escolha dos verbos que caracterizam a atitude desse grupo confirmam o sentido impositivo que a autora deseja apontar.

O uso do verbo *impor* combinado ao substantivo *derrota* marcam o tom de crítica da autora, pois dizer que *deputados-pastores batalharam e venceram* não tem a mesma conotação que dizer que *deputados-pastores impõem derrota (...)*, assim como a referência ao deputado pastor Marco Feliciano que disse *não abrir mão* da retirada de igualdade de gênero do texto, são elementos que confirmam o caráter impositivo e muitas vezes arbitrário das ações dos deputados conservadores em questão.

De modo semelhante, aparecem no texto verbos que sugerem fraqueza, como *ceder*, bem como a locução verbal *aceitou retirar* atribuídos à esquerda política, que “perdeu” para os deputados-pastores na luta pela diretriz da igualdade social.

A fala de Angelo Vanhoni (PT-PR), defensor e redator da diretriz, aparece no texto para reforçar o posicionamento pacífico do grupo defensor de gênero no PNE 2014 e faz referência à Constituição brasileira, como forma de subsidiar a necessidade de enfatizar gênero nas escolas. O discurso constitucional foi tomado como discurso de autoridade, por se tratar da lei máxima do país.

Vale destacar a expressão que está posicionada entre a coluna (Educação) e a notícia: *em passos lentos* mobiliza o discurso da crítica à morosidade de aprovação do plano, conforme pode ser visto no quadro que encerra o texto.

O quadro, que integra a notícia, demonstra quão lento foi o processo de elaboração do PNE, pois ainda em 2010 o projeto do PNE, identificado pela Câmara de Deputados como PL 8035/2010, foi enviado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional. O deputado do Paraná Ângelo Vanhoni foi escolhido para relator do projeto. Apesar disso, durante três anos a educação brasileira ficou desamparada de um Plano.

A elaboração do projeto do PNE de 2014 teve início em abril de 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual foram apresentadas e

aprovadas propostas para o Plano; já em novembro do mesmo ano, o Poder Executivo junto ao MEC e organização do CONAE elaboraram um texto para o PNE, diferente do texto proposto pela sociedade civil no CONAE, e em dezembro o texto foi enviado ao Congresso. Somente em março de 2011 foi criada a comissão especial do Plano Nacional de Educação e em abril o relator e demais deputados da Comissão receberam o texto para apreciação, informa o texto analisado.

É importante comentar que a RBA – Rede Brasil Atual, veículo que publicou a notícia e compreende a esquerda jornalística, aponta a falta de apoio partidário no Senado e no legislativo aos projetos governistas, como o PNE/2014.

Observa-se, portanto, que estas marcas linguísticas marcam o discurso sobre gênero, mais especificamente, o debate que dele decorre. Traz também as respostas a esse discurso, no caso, a resposta religiosa e a resposta progressista.¹⁷

O texto seguinte explica como se dão e como são movidas as relações entre o discurso da comunidade neopentecostal na política brasileira.

Texto 2: O poder dos evangélicos na política.¹⁸

Esse segundo texto é uma reportagem de Piero Locatelli e Rodrigo Martins publicada na revista Carta Capital. Tal revista (impresa ou virtual) é uma das mais fortes representantes dos movimentos esquerdistas do país. Através dessa informação, o lugar de onde falam esses jornalistas, pode-se inferir que o texto trará uma crítica aos republicanos, através de crítica aos políticos religiosos neopentecostais. Vejamos:

Nesse texto é mobilizado o discurso da influência religiosa na política brasileira, constitucionalmente laica, através do grande número de políticos evangélicos.

Acaba mobilizando, do mesmo modo, o discurso das consequências dessa influência para as minorias sociais, como no trecho que fala da influência dos parlamentares evangélicos na criação de obstáculos à aprovação de projetos vistos como uma ameaça à família e aos bons costumes, entre eles os direitos LGBT. Aliás, o signo família é espaço de disputas discursivas que será retomado adiante.

¹⁷ No final do texto é apresentada a situação sobre o financiamento, o qual também deve estar estabelecido no plano, porém o tema não será trabalhado nesta dissertação.

¹⁸ Anexo B, texto 2. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/811/alem-do-misticismo-9696.html> Acesso em: ago. 2015

O que realmente chama atenção neste texto é o posicionamento dos interlocutores. Bem marcado, os autores não economizam o tom de crítica e sarcasmo. Mobilizam o discurso de que a religião na política resulta em retrocesso, como foi comentado anteriormente, o que se deve à ideologia da revista e aos público-alvo da mesma. A atitude responsiva dos leitores é bem “planejada” pelos jornalistas. Destaco o termo planejada, pois a partir de Bakhtin (1997), o locutor não tem total controle sobre as respostas de seu interlocutor, pois novos enunciados podem surgir das atividades responsivas.

Inicialmente, no texto, ao tratar do Templo de Salomão construído pelo líder religioso, Edir Macedo, da Igreja Universal do Reino de Deus, é possível perceber o tom de chacota na expressão *só Deus conhece o desfecho desta história*, referindo-se às consequências da aliança crescente entre política e religião, uma expressão de referência religiosa, mas também muito popular, até de senso comum. O tom se repete quando falam da suntuosa construção através do segmento: *superlativo até nos detalhes* e ironiza ao sugerir o deslocamento do antigo templo para a terra paulistana de forma tão ostentatória: *Arvora-se a ressurgir, agora, numa movimentada avenida da zona leste de São Paulo*.

Ainda sobre o templo, os autores estabelecem uma comparação com o santuário católico de Nossa Senhora de Aparecida, quatro vezes menor. Isso confirma o discurso, que também aparece no texto, sobre o declínio católico no país. A crítica do texto está direcionada a alguns integrantes da comunidade evangélica.

Entretanto, toda essa discussão sobre o templo serve para dar início ao principal foco do texto que é apontar e refletir sobre o interesse de políticos em conquistar a massa de eleitores evangélicos, participando da inauguração do templo e no diálogo com diferentes líderes evangélicos.

Em alguns momentos do texto, ações e debates políticos evangélicos são tratados pelo termo *obscurantismo*, mobilizando o discurso de que o conhecimento religioso se opõe ao conhecimento científico.

Pertinente a este trabalho é observar que foi a partir desse poder político logrado pelos deputados-evangélicos que a bancada religiosa incidiu na elaboração no plano de 2014, apelando à população evangélica e católica no combate a uma suposta “ideologia de gênero” de cunho marxista e comunista. A bancada exigiu a retirada de qualquer menção a gênero e sexualidade do Plano, a fim de preservar princípios cristãos que dizem ser afetados pelo movimento progressista.

Na sequência, trago o texto **PNE e a “ideologia de gênero”** para tratar da polêmica sobre esses termos.

Texto 3: **PNE e a “ideologia de gênero”**¹⁹

Esse terceiro texto informativo-explicativo é assinado por Adriano Senkenvics publicado em *blog*, um gênero relativamente recente, cuja estrutura composicional, assim como outros, adequa-se à intenção do dizer do sujeito.

O *blog* varia muito em estilo e também em conteúdo temático, mas o aspecto popular e efêmero são duas das características que mais o marcam.

A diferença entre o *blog* e outros gêneros virtuais está na cronologia dos textos, melhor estabelecida. E em um *blog* os textos estão sempre disponíveis. Com o texto analisado, não é diferente, a estrutura composicional é similar a outras, mas apresenta uma abordagem informativa e educativa sobre questões de gênero ao lado de outros textos de diferentes autores e autoras.

Nesse texto, o autor critica, com marcas linguísticas ainda mais evidentes, a interferência de alguns políticos religiosos na redação do PNE 2014, o que indica o seu diálogo com o texto anteriormente analisado, e relaciona religião e política, apontando as consequências dessa relação para projetos que representam grupos minoritários.

Adriano Senkenvics trata do gênero como signo ideológico que é instrumento para transformações, bem como signo que reflete o desconforto de uma ordem social que está se sentindo ameaçada. Essa ordem social é a dominante, é o discurso da religião, é o discurso que mantém o homem branco, cristão, heterossexual como ser ativo e dominante nas relações sociais, etc.

O posicionamento crítico do autor fica evidente quando usa a expressão *corja de políticos descomprometidos com a igualdade, a tolerância, o respeito à diferença e, pasmem, à própria racionalidade*. Segundo o autor, políticos religiosos, tratados como em estado de *obscurantismo*, além de serem contra princípios humanitários, têm capacidade intelectual reflexiva/crítica questionável. O discurso mobilizado da religião que luta contra a ideologia de gênero parece ser entendido como falta ou

¹⁹Anexo B, texto 3. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/04/12/pne-e-a-ideologia-de-genero/> Acesso em: jun. 2014

negação de conhecimento científico, enquanto, para o texto anterior, era entendida como mecanismo para alcançar o poder e angariar votos.

Para finalizar as considerações sobre esse texto, que é mais uma resposta ao debate sobre gênero social, comento a concepção de ideologia mobilizada pelo próprio autor no seguinte enunciado: (...) *o gênero não é ideologia. É, ao contrário, a desconstrução de uma ideologia que imputa à natureza, à biologia e supostamente a características inatas dos indivíduos, a carga pesada e histórica de desigualdades entre homens e mulheres, cis ou trans.*

A ideia de ideologia apresentada no texto é a de revelação da realidade, compatível com a concepção bakhtiniana, para qual a ideologia é um elemento constitutivo da linguagem e do dizer, pois todo enunciado se dá em uma esfera ideológica e reflete a atitude valorativa dos interlocutores. Também no enunciado destacado, o autor faz referência ao discurso da biologia que durante muito tempo atribuiu à genética a “classificação” dos seres humanos em homens e mulheres, masculino e feminino.

A relação desse texto com os demais textos que compõem esta seção se dá por sua abordagem científica/acadêmica do feminismo, a qual se distingue e ao mesmo tempo dialoga com o texto 5, no qual a autora Tatiana Lionço vale-se de uma abordagem militante.

Já o texto 4, abaixo, foi produzido no interior da esfera religiosa.

Texto 4: O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Ideologia de Gênero²⁰

Esse texto pode ser interpretado, segundo a concepção de dialogia do Círculo de Bakhtin, como a resposta da comunidade religiosa sobre a inserção da questão de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação 2014. Nele podem ser identificados alguns dos discursos comumente mobilizados para justificar o posicionamento cristão diante das transformações sociais, as quais colocam a ideologia religiosa em estado de insegurança. É através desse texto que podemos interpretar a Ideologia de Gênero à luz do cristianismo.

O teor da linguagem é de ataque, ataque aos movimentos sociais que lutam por igualdade, respeito e direitos básicos. Acusa a ideologia de gênero de usar sua

²⁰ Anexo B, texto 4. Disponível em:

<http://diocesedeassis.org/portal/index.php/noticias/diocesanas/752-o-plano-nacional-da-educacao-pne-e-a-ideologia-de-genero> Acesso em: jul. 2014

teoria de forma *impositiva* e pressionadora. Novamente, mobiliza-se o discurso de que a noção de família está ameaçada, porque, segundo o bispo, a ideologia de gênero *promove o aborto* e uma *concepção transtornada de ser humano* dentro do ensino. Através desses enunciados, o bispo não apenas critica a ideologia de gênero como também chama de aberrações as pessoas trans e homossexuais. A homossexualidade é denominada por ele como *estilo de vida*, totalmente diferente dos estudos feministas que concebem a homossexualidade como identidade sexual.

Nesse texto, destaco o papel do sujeito/enunciador do discurso. Na concepção do Círculo de Bakhtin, o sujeito é compreendido dialogicamente em meio às múltiplas relações; se constitui dialogicamente, assimilando as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas. Não é, portanto, totalmente assujeitado, mas por assimilar/repetir os discursos, não pode ser considerado totalmente ativo. O seu autor, o bispo Dom José Benedito Simão, ocupa posição de prestígio e de importância para a Igreja Católica, fala de um lugar bastante específico. Seu discurso nada mais é que uma assimilação do discurso religioso de resistência às transformações sociais e de “apropriação” desse discurso para mobilizar aqueles que ele chama de bons cristãos a combater a ideologia de gênero no PNE 2014, assinando uma petição aos deputados.

Ao final do texto, o autor anexa uma carta que foi enviada ao legislativo solicitando ponderação na hora de aprovar o PNE. Nesse trecho a despedida é marcada como linguagem religiosa: *Que Deus os abençoe, assim como os seus familiares! Em Cristo Jesus, Paz e Esperança*, que marca a posição de onde ele fala. Essa linguagem não é tão evidente no restante do texto.

Na sequência, o quinto texto analisado pode ser entendido como uma resposta ao discurso religioso que sustenta o texto anterior.

Texto 5: “Ideologia de gênero”: a emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual.²¹

O texto sob análise foi assinado por Tatiana Lionço e publicado por Geledes, um Instituto que trata de questões de gênero especialmente, mas não unicamente,

²¹ Anexo B, texto 5. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/ideologia-de-genero-emergencia-de-uma-teoria-religiosa-sobre-os-riscos-da-democracia-sexual/#ixzz4AMDgMhcW> Acesso em: jun 2015

voltado à mulher negra. O Instituto é de certa forma uma resposta ao discurso que condena o feminismo por enfatizar e lutar pelo papel da mulher branca na sociedade.

Tatiana Lionço é reconhecida como ativista feminista, portanto, seu dizer parte de um lugar também bem marcado. Ela traz em seu texto respostas às críticas de líderes religiosos que, segundo ela, tentam deturpar as ideias do movimento feminista a fim de desqualificar o movimento. Tatiana Lionço mobiliza o discurso de resistência de movimentos sociais e acadêmicos que lutam pela garantia de direitos a todas as pessoas, independente do gênero e da sexualidade.

A ativista já inicia seu texto usando uma referência ao período histórico conhecido como Idade Média, período em que a Igreja Católica controlou o desenvolvimento cultural e científico. O período da Inquisição foi chamado de Idade das Trevas. Além de falar dos livros “perigosos”, trata-se de uma forma da autora retomar o discurso do retrocesso que o cristianismo traz na política, bem como é impossível inferir que o livro *Ideologia de Gênero*, citado por ela, possa ser considerado também um livro perigoso.

Conforme Lionço (2014), a mobilização desses grupos religiosos contra a abordagem de gênero no PNE 2014 foi embasada no referido livro, de autoria de Jorge Scala. Trata-se de um texto que apresenta as ideias de um posicionamento anti-feminismo e anti-direitos sexuais e reprodutivos. Aponta a autora que a “teoria” de Scala demonstra que ele tem pouco conhecimento sobre teoria feminista, pois faz um alerta para o potencial destruidor da Ideologia de Gênero, mas foram acrescentadas informações equivocadas, associadas ao movimento feminista. Aponta a ativista que, além de desconhecer a teoria de gênero e sexualidade da forma como é concebida pelos Estudos Feministas, o autor distorce argumentos a fim de desqualificar o estudo e as pessoas que lutam por essa corrente.

Um signo que vale ser destacado é o de *pessoa*, utilizado no texto como forma de reiterar que pessoas homossexuais, pessoas trans e pessoas mulheres, pessoas do mesmo sexo são, antes de tudo, pessoas, devem ser tratadas e respeitadas como tal.

No texto, a autora situa o leitor a quem se dirige a sua crítica e informa que não só os neopentecostais, como os católicos, são os que atuam no combate à inclusão da temática da diferença nas políticas educacionais públicas.

Outro enunciado importante é:

1. *Gostaria de lembrar que a pedofilia não deveria ser qualificada como anti-cristã, mas como crime contra a criança, que inclusive foi sistematicamente praticado por padres e pastores, sem a devida consideração por parte da Igreja Católica por bastante tempo e sem nenhuma forma de auto-crítica por parte de neopentecostais que insistem em acusar gays e se omitem diante dos casos de pedofilia envolvendo pastores.*

Nesse trecho a autora mobiliza o discurso que associa a representantes religiosos a culpabilidade pelo abuso infantil. Ela usa esse argumento como forma de contra-ataque ao livro que se refere a homossexuais como pedófilos, livro promovido por Silas Malafaia, um dos principais pastores evangélicos do país.

Diante do constante ataque à corrente feminista, como foi visto no texto de Dom José B. Simão, a ativista coloca-se na posição de esclarecer/responder algumas atribuições equivocadas ao movimento feminista, numa atitude defensiva como pode ser percebida no enunciado abaixo:

2. *Finalmente, não realizamos estudos e sequer defendemos argumentos de extinção absoluta de quaisquer limites sobre a sexualidade. Não há defesa da pedofilia, zoofilia ou necrofilia como estão alegando serem as nossas teses. Esses elementos foram introduzidos pela teoria da “ideologia de gênero” e autores similares, tal como o referido reverendo que escreveu um livro para provar que gays seriam pedófilos. Não somos nós a falar disso, são vocês a trazerem esses assuntos a público. Do meu ponto de vista, a teoria de referência que estão adotando é uma referência questionável. Eu não a recomendaria a meus alunos e alunas de Psicologia, eu não as adotaria em meus trabalhos.*

A ativista rebate as acusações feitas no livro sobre ideologia de gênero por atribuírem ao feminismo um discurso forjado e mentiroso.

Nas últimas palavras do texto, Lionço desloca a expressão *Que assim seja!*, usualmente religiosa, para encerrar uma afirmação sobre seu desejo de efetivação do Estado laico e, conseqüentemente, de garantia de dignidade ao feminismo.

O texto a seguir, como o título sugere, contrapõe “a verdade” à chamada “ideologia de gênero”.

Texto 6: Educar para a verdade, não para a ideologia de gênero²²

Esse texto é um artigo de opinião publicado no Jornal Gazeta do Povo escrito por Paulo Vasconcelos Jacobina. O gênero discursivo artigo de opinião tem como premissa, além de expressar a opinião do autor, também buscar convencer o leitor a concordar com seu posicionamento.

Paulo Vasconcelos Jacobina é procurador regional da República e mestre em Direito Econômico. É importante trazer de antemão essa informação, pois justifica a linha argumentativa do texto, a qual visa criticar a relação gênero social e escola. Além disso, Jacobina tem alguns textos vinculados e/ou publicados em *blogs* que tratam de religião e acentuam sua opinião conservadora. A formação e atuação jurídica do autor, somadas aos seus textos de conteúdo doutrinário e religioso, compõem uma importante figura pública para a sociedade, especialmente para cristãos que questionam o ensino crítico e social nas escolas brasileiras.

Observa-se que o título por si só já traz uma crítica à inclusão da ideologia de gênero no PNE 2014. Afinal, se na primeira parte do título o autor utiliza o termo *verdade*, contrastando-o com *ideologia de gênero*, que aparece na segunda parte, podemos inferir, a partir do binômio verdade/mentira, que *ideologia de gênero* é, então, uma mentira.

De início, o texto apresenta a apreensão do autor com relação à colocação dos brasileiros em competições internacionais de Ciências e Matemática. O texto demonstra a suposta fragilidade do ensino brasileiro, pois, segundo o autor, o foco pedagógico não está na técnica, na formação científica, nem na formação profissional. Portanto, entende-se que um ensino de qualidade deve primar por essas finalidades, o que não pode causar surpresa considerando a formação do autor e o seu posicionamento conteudista.

Na sequência, as polêmicas recomendações²³ da FIFA para os estrangeiros que pretendiam assistir disputas da Copa do Mundo no Brasil, aparecem como

²² Anexo B, texto 6. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/educar-para-a-verdade-nao-para-a-ideologia-de-genero-8s3n7me38frsv3kogpxvw7xvy> Acesso em: abr. 2014

²³As recomendações da Fifa apresentadas por Jacobina (2014) servem para alertar os estrangeiros sobre as seguintes práticas brasileiras: "para os brasileiros, o 'sim' nem sempre é sim", ou ainda

referência para a crítica à ênfase do ensino. Sobre o discurso dos estereótipos do povo brasileiro, o texto apresenta a FIFA como discurso de autoridade para criticar a atuação do governo em destinar recursos aos *kit gays* e camisinhas gratuitamente distribuídas. É importante destacar que a denominação *kit gays* para o projeto “Brasil sem Homofobia” serve para marcar o dizer preconceituoso de Jacobina.

Nesse texto, o autor faz afirmações que dialogam com o discurso religioso, mas que extrapolam as especulações sobre Igualdade de Gênero vistas até agora nos textos anteriores, pois ele afirma que com a Ideologia de Gênero os pais seriam impedidos de *discernir entre condutas responsáveis nas atividades sexuais, como a continência, a fidelidade e a responsabilidade com a prole, e condutas irresponsáveis, por exemplo, as que envolvem a promiscuidade e a satisfação egoísta*. O autor retoma a problemática da Ideologia de Gênero no PNE pelo enunciado: *proposta que declara ilícita a possibilidade de discernir sobre valores e desvalores na sexualidade*. Trata-se de uma argumentação usada para induzir o leitor a participar de sua indignação e luta contra a Igualdade de Gênero.

No fechamento do texto o autor tenta fazer uma analogia entre educar *sobre* ou *para* a violência com educar *sobre* ou *para* o sexo. O autor vale-se do conteúdo semântico dessas preposições para sugerir uma diferença no propósito de abordar esses temas nas escolas. A analogia entre violência e sexo revela o sentido negativo que a sexualidade tem para autor, afinal para ele os temas podem ser de algum modo equiparados.

Para chegar a essa analogia é preciso inferir pelo que se estabelece nos enunciados: *educar sobre a violência não torna ninguém violento* se contrapõe ao enunciado *educar para a violência formaria soldados do crime*; a mesma proposição é usada para ideologia de gênero: *educar sobre sexo não tornaria ninguém devasso*, se contrapõe ao enunciado *educar para o sexo formaria sujeitos promíscuos*. Como comentei, essa correlação entre os discursos de educar para e sobre violência/sexo só pode ser estabelecida pelo processo de inferência, pois o autor não a deixa explícita no texto.

"pontualidade não é um traço cultural no Brasil"; que não há respeito aos pedestres, que o tamanho do veículo define a preferência no trânsito e de que os beijos e a apalpação são costume social. A Fifa fez também um apelo à paciência dos estrangeiros diante do hábito brasileiro de deixar tudo para a última hora com uma frase de apelo lascivo: nas dificuldades, "relaxe e goze".

Texto 7: **Por um Plano Nacional de Educação Inclusivo**²⁴

Esse artigo de opinião foi também publicado pelo jornal Gazeta do Povo, na mesma data da publicação do texto anterior, *Educar para a verdade, não para a ideologia de gênero*, como uma forma do jornal garantir uma “suposta” imparcialidade diante do tema em discussão. Destaco o termo suposto, pois, segundo a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, os enunciados sempre pertencem a uma esfera ideológica, mas não ficam restritos a ela. Além disso, sempre há uma posição do autor e do leitor na interpretação.

No geral, o texto **Por um Plano Nacional de Educação Inclusivo** mantém relação dialógica com o texto anterior, ambos abordam o mesmo tema, mas mobilizam discursos antagônicos. O texto anterior, vem de um discurso conservador e elitista, já este último texto, parte de Toni Reis, cujo discurso é tomado como autoridade, já que sua formação e atuação é voltada à educação.

A posição de interlocutor de Reis marca o discurso pró-inclusão de minorias no PNE 2014. O autor mobiliza o discurso da linguagem sobre a flexão de gênero no texto do Projeto de Lei, a forma genérica masculina, exigida pelo substitutivo do Senado. Considero importante destacar que o autor não revela de forma explícita a quem dirige sua crítica, que é, na verdade, quem está do outro lado, do lado conservador. Isso pode ser confirmado quando o autor usa os termos *substitutivo do Senado requer* ou as expressões impessoais *há quem já tenha declarado (...)* ou *outros veem nas disposições (...)*.

Para fundamentar seu posicionamento a favor do PNE inclusivo, o autor faz referência a pesquisas da Fipe/MEC sobre discriminação no ambiente escolar, as quais demonstram a urgência de tratar de questões de gênero, sexualidade, raça e etnia no espaço escolar. Também o autor mobiliza o discurso da cultura do estupro através da pesquisa que revelou que 26% dos brasileiros culpam a vítima (roupa) por um abuso ou estupro. Esse discurso é usado por Reis para reafirmar a necessidade de refletir sobre as práticas sociais, bem como os discursos de poder que são refletidos nessa prática.

O autor ainda faz referência à Constituição, a qual estabelece que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; que a educação é um direito de todos e todas. Portanto, fundamenta o discurso progressista que luta

²⁴ Anexo B, texto 7. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/por-um-plano-nacional-de-educacao-inclusivo-8s3ouwq3t9t3buns7cvk4c766> Acesso em: abr. 2014

pelos direitos elementares às pessoas que há muito estão tendo seus direitos negados e sofrem os mais diversos tipos de ataque ultraconservador.

Nesta seção, para examinarmos o diálogo com os PNE, mobilizamos os discursos pró e contra a reflexão de gênero no Plano Nacional de Educação.

As autoras Mariana Tokarnia e Tatiana Lionço revelam a voz feminina a partir do discurso progressista. Apesar da igualdade de gênero representar a luta pelos direitos das mulheres, além de outros grupos, nem todas as mulheres compreendem essa necessidade.

O texto de Adriano Senkenvicks, ao usar uma abordagem mais didática, pois retoma conceitos sobre a teoria de gênero para consubstanciar a sua crítica, sugere que seu interlocutor previsto, mas não definido, é alguém que tenha interesse nos estudos de gênero ou pesquisadores.

Destacamos que um grande jornal como a Gazeta do Povo, ao apresentar duas posições sobre o tema, visando assinalar a postura imparcial do jornal, deu voz somente a sujeitos masculinos. Mesmo sendo gênero o quando o assunto, não apresentaram a voz da mulher, ao contrário, a figura masculina é central nessa disputa discursiva.

Quanto ao texto da revista Carta Capital, contribui com o percurso de análise realizado nesta seção por propor uma reflexão sobre o papel de figuras evangélicas na política brasileira, as quais compõem a principal força da bancada que, em nome dos princípios cristãos, exigiu a retirada de qualquer menção a gênero e sexualidade do Plano.

Já o texto de Dom José B. Simão destaca-se por apresentar o discurso religioso católico, os sentidos e críticas mobilizadas contra a ideologia de gênero, bem como revela a insegurança da comunidade católica diante de discursos que confrontam a ideologia católica.

A respeito desses dois últimos textos citados, cabe chamar a atenção para a relação entre eles, bem como para a relação entre as igrejas evangélicas e igrejas católicas. A bancada religiosa, embora seja formada em maior número por pastores evangélicos, tem tido o apoio da Igreja Católica nas discussões de projetos. Apesar de filiadas ao cristianismo, a relação entre a doutrinação neopentecostal com a católica é marcada por conflitos e perseguições, as quais não serão retomadas aqui,

mas é importante apontar esta aliança entre essas duas igrejas perante movimentos em favor da igualdade de gênero e sexual, como forma de combate.

É importante sublinhar que, embora eu não tenha especificado ao longo deste tópico, pela teoria da dialogia os textos aqui analisados, além de dialogarem com o PNE 2014, são um elo na cadeia discursiva ligada ao PNE 2001, apesar do distanciamento temporal.

Dando continuidade à análise sobre as relações dialógicas que permeiam o PNE 2014 e o signo gênero social, cabe em seguida observar a heterogeneidade discursiva interna nos PNE 2001 e 2014, isto é, como essas múltiplas vozes entrecruzam-se no documento e fora dele.

3.4 O gênero no Plano Nacional de Educação

Sob influência da discussão sobre abordagem de gênero nas Políticas Públicas empreendida por Vianna & Unbehaum (2004), trato a seguir da referência a gênero nos Planos Nacionais de Educação (2001 – 2014) considerando primeiramente os casos de referência direta ou desvelada de gênero, em termos bakhtinianos, enunciados concretos de gênero. São casos ambíguos, pois a referência a gênero desaparece da apresentação geral do Plano, mas aparece em alguns tópicos; depois trataremos da linguagem utilizada nos Planos e, finalmente, os casos em que o gênero pode estar subentendido, ou seja, seu sentido pode ser recuperado dialogicamente em relação a discursos anteriores e paralelos aos Planos.

3.4.1 O gênero desvelado

Conforme as autoras Vianna & Unbehaum (2004), essa forma desvelada de referência não é evidente na apresentação geral no PNE 2001, observamos que o mesmo ocorre no PNE 2014. É possível verificar a ausência de menção a gênero ao analisarmos os objetivos gerais do documento, mas ele aparece em alguns tópicos.

Quando o Plano (2001) aborda a Educação Infantil, apresenta uma referência direta à questão de gênero, trata-se de uma preocupação com relação à paridade entre o número de matrículas entre meninas e meninos:

[1] A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5%, e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções. (BRASIL, 2001, p. 124)

Trazer esse enunciado sobre a questão da disparidade de gênero em uma lei ordinária pode ser considerado um avanço; mesmo não sendo aprofundada, demonstra um olhar para desigualdade de oportunidades entre meninos e meninas que se inicia na mais prematura idade. Vale lembrar que por anos a educação escolar era privilégio para os filhos homens.

Logo, o signo gênero nesse fragmento dialoga especialmente com dois discursos. O discurso da educação de mulheres, já que por muito tempo o estudo não era um direito feminino e até hoje esse discurso afasta jovens que passam a se dedicar ao trabalho doméstico. De outro lado, temos o discurso sobre a educação masculina, o qual tende a afastar muitos meninos da escola por exigir um comportamento que supostamente fere a identidade masculina.

Esse é um dos problemas desse tema no texto do PNE 2001, pois a preocupação com a distribuição de matrículas não se repete com os outros níveis de ensino, uma vez que não é citada novamente no texto PNE/2001, o que na verdade acaba ocultando a desigualdade em outros níveis. Conforme o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, podemos afirmar que desde 2004 as mulheres conquistaram o espaço educacional. De acordo com essa pesquisa, homens e mulheres ocupam posições equivalentes e, em média, a partir dos 12 anos a mulher é quem domina a frequência escolar e é ela que alcança mais anos de estudos, mas é claro que há nichos específicos em que a maioria masculina ainda predomina, como na área de ciências exatas, engenharia e tecnologia.

Portanto, em todos os demais níveis de ensino há uma alteração do equilíbrio no ingresso de meninos e meninas. Esse é um aspecto que não poderia ser desconsiderado pelo Plano de 2001, apontam Vianna & Unbehaum (2004). Formam assim o dialogismo entre discursos que podem ser relacionados ao segmento apresentado. Deveriam aparecer no texto, por exemplo, as adversidades que jovens encontram no decorrer da vida escolar, que são muitas e também decorrentes da especificidade de gênero. Não só a menina precisa deixar a escola muitas vezes para ajudar no trabalho doméstico ou devido a uma gestação precoce, entre outras circunstâncias, a evasão escolar nas séries finais do ensino fundamental e durante o

ensino médio é marcada pela diminuição de meninos matriculados. Isso se deve, muitas vezes, à necessidade econômica da família que recorre ao trabalho infantil (até de forma ilegal) para ajudar na renda.

Uma resposta ao desequilíbrio de matrículas com base em gênero foi o Relatório Crianças Fora da Escola 2012²⁵, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O número de jovens entre 15 a 17 que conciliam trabalho e estudo chega a 2.196.092 em todo o país, o que representa 21% do total dessa faixa etária; já de alunos fora da escola desta mesma faixa etária corresponde a 1.539.811. Há também 534.872 crianças de 7 a 14 anos fora da escola.

Outro aspecto é o modelo de letramento da educação básica que contribui em alguns lugares para diminuir a participação de meninos, pois ela preza por valores e atitudes essencialmente femininas. Por exemplo, no que se refere ao comportamento passivo e submisso promovido pela escola, especialmente no Ensino Médio. Devido às normas de participação, as meninas já estão mais familiarizadas a essa cobrança, já os meninos tendem a encontrar dificuldades diante dessa feminização escolar. Aponta a professora Neiva Jung (2002) que o modelo de letramento escolar é mais feminino:

As meninas que recebem, em casa, uma orientação muito próxima daquela valorizada na escola, negociam, de forma tranquila, as formas de participação social e as identidades relevantes na escola, sendo ratificadas publicamente como melhores da turma, o que as autoriza e as leva a dominar a interação face a face. O seu percurso para a aquisição do letramento em português na escola acaba sendo mais tranquilo, se comparado com os meninos. (JUNG, 2002, p. 1203)

Já os meninos precisam negociar traços de sua identidade étnico-linguística local, o que, no caso investigado, é sinônimo de sujeira e desorganização. Diante dos conflitos de identidade, alguns assumem a identidade feminina na sala de aula, enquanto outros resistem a fim de preservar sua identidade étnico-linguística local e acabam abandonando a escola, conclui Jung (2002).

A questão sobre a feminização escolar, observada por Jung (2002) na investigação etnográfica em comunidade multilíngüe, pode servir para estabelecermos relação com escolas regulares, pois os alunos e alunas são seres

²⁵ KIDDO, Yuri. Trabalho infantil e desinteresse levam à evasão escolar. **PROMENINO** – Fundação Telefônica. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/trabalho-infantil-e-desinteresse-levam-a-evasao-escolar> Acesso em: mai. 2015

situados social e historicamente e suas práticas influenciam e são influenciadas pela comunidade local, o discurso sobre feminização não é restrito a uma comunidade específica.

No entanto, é preciso refletir se a feminização da escola não está se reconfigurando principalmente nas escolas em regiões urbanas.

Cabe examinarmos no trecho [1] a relação axiológica que se estabelece entre os signos *distribuição – equilíbrio – preocupações – questão e correção*. Os signos *distribuição e equilíbrio* são usados para ressaltar a situação positiva em que se encontra o Brasil com relação à distribuição de matrículas nesse nível de ensino, enquanto os signos *preocupações, questão* e (a negativa de) *correção* são usados para ressaltar a inferioridade de outros países em situação de disparidade de gênero nas matrículas.

Retomando as referências diretas a gênero no PNE 2001, o trecho 2, que diz respeito à Educação Fundamental, e 3, sobre a Educação a Distância, têm objetivos semelhantes: referir-se a recursos didáticos (livro didático e televisão educativa) como forma de contestar os estereótipos de gênero:

[2] 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzem estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (BRASIL, 2001, p. 133)

[3] 7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 2001, p. 152)

Primeiramente é preciso destacar a relação entre gênero, etnia e portadores de necessidades especiais, pois são signos recorrentes neste Plano, quando o assunto é discriminação. São grupos referidos como marginalizados que por vezes estão unidos para lutar por direitos e pelo respeito a suas diferenças.

No trecho [2] observamos que o foco central é gênero e etnia, mas destacamos a abordagem das questões de gênero. O Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, além de ser uma forma de subsidiar a prática pedagógica das escolas públicas, é uma das principais ferramentas de controle do currículo escolar do país. As obras distribuídas passam antes por avaliação do MEC, como pode ser verificado na citação

quando esta afirma que o programa é que estabelecerá os critérios para tratar as questões de gênero e étnicas. No entanto, o enunciado apresenta ainda a temática dos estereótipos, a qual também aparece no trecho [3]. Os discursos mobilizados pelo signo *estereótipos* visam perpetuar o padrão de mulher como dona de casa, consumista e fútil ou, ainda, a imagem da mulher erotizada, que foram reproduzidos nos Livros Didáticos. Combater a representação estereotipada de mulheres e homens é problematizar essas ideologias cristalizadas que são sustentadas por um grupo dominante, com um discurso autoritário.

A diferença entre segmentos dos trechos [2] e [3] pode ser, especialmente, observada pela escolha do substantivo/signo *eliminação*, sendo que, para eliminar, é preciso haver algo a ser cortado, excluído. Desse modo, o texto assume que os estereótipos da mulher, do negro e do índio são recorrentes nos livros didáticos disponíveis. Bem como, assume a capacidade desses estereótipos em reforçar papéis equivocados dos grupos citados. No trecho [3], o uso do verbo/signo *promover* descreve um mecanismo capaz de “suavizar” a situação da problemática nessa forma de ensino. Observam-se tons valorativos distintos.

Outra distinção se dá pelo signo *estereótipo*, no primeiro fragmento, signo que dialoga com os papéis sociais atribuídos à mulher, aos negros e aos índios. No segundo, apesar de se tratar do mesmo signo, este está voltado ao discurso dos direitos e nesse momento do texto o termo homem é enunciado, enquanto no fragmento anterior, não. Pode-se inferir que o discurso sobre direitos traz à tona o grupo masculino.

Outro enunciado que precisa ser recuperado a partir desse trecho é o volume Pluralidade Cultural e Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vigente desde 1997, o qual já era composto por uma seção denominada Relações de Gênero.

Já no que compete ao Ensino Superior, o PNE/2001 traz a menção de gênero quando trata da criação de políticas de gênero. São políticas que consideram as especificidades de gênero que podem atravessar a vida acadêmica.

Sobre o Magistério da Educação Básica

[4] 31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos

superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos. (BRASIL, 2001, p. 145,)

[5] h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação (BRASIL, 2001, p 165.).

As políticas de gênero são também fundamentais para assegurar o sucesso dos/das estudantes. O trecho [4], que se propõe a tratar de políticas de gênero, mas que estabelece relação dialógica com o segmento “trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos”, refere-se a problemas que, primordialmente, remetem à mulher. Por inferência podemos supor que o PNE 2001 assume a desigualdade de gênero, pois o reparo necessário, a ser feito pelo Estado, trata das identidades sociais femininas. É válido ponderar que as políticas de gênero são difíceis de ser implementadas por questionarem os papéis sociais e familiares de homens e mulheres.

Da mesma forma, o verbo/signo *incluir* no fragmento [5] pressupõe que os cursos não trabalham as questões citadas por estas não integrarem os programas de formação.

Finalmente, para não dizermos que a menção a gênero no PNE/2014 é inexistente, encontramos de forma indireta a seguinte meta:

[6] 14.8) **estimular** a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências; (BRASIL, 2014, p. 194)

Em todo o documento de 2014, a questão de gênero não aparece, como se problemas em decorrência de ideologias que delimitam “o que é” e “como ser” homem e mulher na sociedade não existisse dentro da Escola.

De fato, a menção desvelada de gênero não se faz de forma direta, mas é o único momento do texto em que uma proposta visando diminuir a desigualdade entre homens e mulheres aparece.

Apesar do PNE/2014 tentar negar toda e qualquer desigualdade de gênero, o enunciado citado torna o documento contraditório, pois através do uso do verbo/signo *estimular*, o documento admite que a participação de mulheres nos referidos cursos

lhes foi durante muito tempo negada ou que por muito tempo a mulher não se sentiu capaz de atuar nessas áreas.

Esses apontamentos através de verbos, substantivos, enquanto signos, e demais segmentos que constituem o PNE 2001 é subsidiada pela teoria de Bakhtin, pois, como já mencionamos, a teoria considera que todo signo é ideológico e que não existe ideologia sem signo. Apontamos que é através dessas escolhas lexicais que a significação dos enunciados alcança a superestrutura, pois a “repetição” dos itens lexicais permite que a significação se estabilize.

Outro modo de ação da ideologia dominante é estabilizar a linguagem androcêntrica, vejamos na seção que segue.

3.4.2 Referência a Gênero: Linguagem

Na seção “A relação gênero e linguagem” do primeiro capítulo deste trabalho, comentamos que é pela linguagem que as desigualdades se manifestam, pois as disputas de poder se realizam pela linguagem e nela se expressam. Ainda que tanto o silenciamento quanto o ocultamento sejam consideradas formas expressivas da língua, é preciso apontar que o silenciamento e ocultamento das mulheres e demais segmentos sociais minoritários é mais recorrente:

Observa-se que o patriarcalismo contribuiu muito para o ocultamento das mulheres, ao passo que colocou o homem no centro, como parâmetro. Nesse “modelo”, as mulheres foram colocadas à margem, e, no percurso, adotou-se uma linguagem sexista para invisibilizar as mulheres, tendo essas que se sentir incluídas no masculino. (CORREIA, 2011, p. 1)

Resultado disso, conforme a autora, é o destaque do homem branco e heterossexual na História, apesar de todos os “personagens” possíveis, vemos e revemos uma única perspectiva, sempre a do protagonismo androcêntrico e o apagamento de demais grupos. Todavia, é através também da linguagem que se pode dar voz aos que estão à margem. Não se trata de reconhecer a língua por ocultar grupos minoritários, porém, é preciso apontar para a sua suposta neutralidade. A língua é mais que um elemento de comunicação. A língua portuguesa, tal qual a conhecemos atualmente, é resultado de uma criação de uma sociedade patriarcal e elitista e, portanto, carrega seus valores, suas crenças, suas ideologias e, claro, os seus preconceitos (NERI & TEIXEIRA, 2012, p. 1). Entretanto, da mesma forma que

carrega valores, ela constrói e se reconstrói conforme seu uso. A língua, além de ser usada para discriminar, é também o recurso para transformar essa realidade, ao dar visibilidade a grupos marginalizados, dependendo de como isso for realizado.

Se há formas linguísticas para indicar, denominar e referir tanto o masculino, quanto o feminino, não há justificativa para não usá-las que não derive de uma convenção social ou de uma cultura.

Conforme Cervera & Franco (2006), convenções ou construções culturais chamadas gênero são todas as diferenças atribuídas e apreendidas por homens e mulheres como sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência, independência.

Diante disso, observamos que nos dias de hoje, a mulher superou, ou vem tentando superar, as mais variadas barreiras sociais e, ainda que não em igualdade de condições, atua nos mais diversos espaços. O que não acompanhou esse processo de superação feminina foi a nossa língua, insistimos em negar essa autonomia e crescimento feminino. Como? Apagando-a linguisticamente pela falta de termos que denominem seus novos espaços, suas novas ocupações e relações. A mulher e demais grupos de minorias precisam se ver representados em todo contexto que circulam, precisam saber que determinado documento fala consigo diretamente e não por meio de uma suposta neutralidade linguística representada por formas genéricas que dialogam preferencialmente com o indivíduo masculino. Essa é uma luta política e a necessidade dela mostra que nós, mulheres, ainda temos barreiras importantes e difíceis para superar.

Portanto, justificar a língua androcêntrica nos textos atuais é perpetuar a hegemonia masculina que se reflete na linguagem e no mundo social.

A linguagem sexista do PNE/2001 é mais acentuada que o PNE/2014, como vemos no exemplo a seguir. O excerto é referente aos Objetivos e Prioridades do PNE/2001:

[7] Valorização **dos** profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial **dos professores**. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001, p. 122, grifo nosso)

No PNE/2001 chama a atenção o uso do masculino para indicar tanto o sexo masculino quanto o sexo feminino. É recorrente e contraditório o uso do signo

professor(es) sempre no masculino para referir-se aos profissionais de todos os níveis de ensino, desconsiderando o trabalho notoriamente e massivamente feminino na educação básica, como apontam em sua análise Vianna & Unbehaum (2004).

No PNE/2014 aparece, já nas diretrizes do Plano, o uso da linguagem inclusiva como nos enunciados:

[8] IX -valorização **dos (as)** profissionais da educação; (BRASIL, 2014, p. 178, grifo nosso)

[9] 7.13) garantir transporte gratuito para **todos (as) os (as)** estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; (BRASIL, 2014, p. 187, grifo nosso)

No trecho [8], a contração da preposição *de* mais artigo definido masculino plural (*os*) e feminino plural (*as*) combinados ao substantivo *profissionais*, neutro, é um importante e recorrente mecanismo para transformar o dizer do PNE 2014 em uma linguagem inclusiva. Bem como, verifica-se no trecho [9] a combinação do pronome indefinido *todos* com as formas demarcadas masculino (*os*) e feminino (*as*).

Todavia a linguagem inclusiva que contempla homens e mulheres não abrange todo o texto do Plano de 2014. Por vezes, o uso do masculino como forma genérica aparece no decorrer do texto, denunciando a falta de um posicionamento político e linguístico por partes dos redatores e demais representantes políticos que aprovaram esse documento. Vejamos os trechos seguintes:

[10] 2.9) incentivar a participação dos **pais** ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares **dos filhos** por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias; (BRASIL, 2014, p. 182, grifo nosso)

[11] 2.11- desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender **aos filhos e filhas** de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; (BRASIL, 2014, p. 182, grifo nosso)

O trecho [10] apresenta o uso do substantivo masculino/signo *pais* para indicar pais e mães. Evidentemente, mãe pode ser incluída na forma *responsáveis*, porém sabe-se que por muito tempo predominou, e ainda predomina, o vocativo *Senhores Pais* em gêneros discursivos da esfera escolar para estabelecer um diálogo entre “escola” com os pais e as mães de alunos(as), uma prática engessada e sexista que desconsidera o papel notável das mães no acompanhamento de filhos e(ou) filhas na escola.

No trecho [11], em uma análise mais detalhada, o que parece se tratar de um segmento é facilmente questionado, pois a combinação entre preposição *a* mais artigo definido masculino plural (*os*) está evidente no texto, porém quando deveria aparecer a mesma combinação entre preposição *a* mais artigo definido feminino plural (*as*), observamos que está elíptico, apesar do substantivo apresentar a forma masculina plural (*filhos*) e feminina plural (*filhas*).

A linguagem androcêntrica utilizada pelos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) não é um caso isolado nas políticas públicas. A linguagem de documentos oficiais tende a discriminar as mulheres ao usar o masculino para referir-se a homens e mulheres de forma genérica.

O fato de que quando nasce o sujeito é inserido em uma grandiosa cadeia discursiva, como já comentamos no primeiro capítulo, não significa que o sujeito não possa romper com o sexismo reproduzido pela língua. O combate ao sexismo linguístico já foi iniciado, mas precisa ser continuado para que as mulheres possam viver em posição de igualdade na diferença com os homens. Somente com o empoderamento feminino, que ocorre pelo uso da linguagem, ou seja, pela visibilidade de discursos não-sexistas, é possível acabar com a assimetria das relações de poder entre gêneros, com a disparidade salarial, com os casos de abuso e com os crimes de ódio. Como advertem Vianna & Unbehaum,

Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. (2004, p.90)

Convém lembrar que um trecho importante do Projeto de Lei que se tornou PNE/2014 foi, depois de muita insistência, modificado. Trata-se, como já observei neste trabalho, da supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” da terceira diretriz do art. 2º. A substituição foi realizada através da troca desses termos por “erradicação de todas as formas de discriminação”. O recurso linguístico de supressão de formas mais especificadoras por uma forma generalizada reflete e refrata a luta ideológica já citada anteriormente. A defesa de uma linguagem masculinizada faz parte do discurso conservador das diferentes bancadas fundamentalistas do Congresso.

Para Louro (1997) escutar o que é dito sobre os sujeitos é tão essencial quanto perceber o não-dito, aquilo que é silenciado. Postula a autora que silenciar os sujeitos é “eliminá-los”, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. O caso exemplar em seu texto é o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais e da homossexualidade pela escola. A escola ao não falar a respeito de homossexuais tenha talvez a pretensão de eliminá-los/as ou, talvez, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. O silenciamento – a ausência da fala – funciona como garantia da “norma”. É através da falta de reflexão, do estado de ignorância que os valores ou os comportamentos “bons” e “confiáveis” se mantêm ideologicamente.

Assim sendo, jovens gays e lésbicas, bem como transexuais e transgêneros só podem se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos e confinados às “gozações” e aos “insultos” que sofrem no ambiente escolar, afirma Louro (1997).

Vale esclarecer que nem todos os que usam a linguagem androcêntrica compartilham dos valores que a ela são associados. Seria uma simplificação e uma generalização do que se entende por enunciação, pois na concepção bakhtiniana nenhum ato ou conceito é engessado e fixo, a linguagem é uma prática social, e as práticas sociais são variadas, muitas vezes desviantes, marcadas pela multiplicidade e pela pluralidade.

A partir da teoria de Bakhtin e do Círculo entendemos que a linguagem não pode ser simplificada a um sistema, pois na verdade ela é um ato social, é através dela que os sujeitos se constituem. Pode-se inferir que se a mulher tem espaço delimitado na linguagem, isso pode ocorrer também na sociedade.

3.4.3 A dialogização de gênero social no Plano Nacional de Educação

Volochinov (2006) apontou que para compreendermos um signo é necessário aproximá-lo de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. Somente pelo processo de interação social, de uma consciência individual à outra é que o signo pode emergir, a consciência individual é, para o autor e para o Círculo em geral, um fato sócio-ideológico.

Como já mencionamos anteriormente, para esses teóricos bakhtinianos, a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. Volochinov (2006) afirma que a palavra “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (VOLOCHINOV, 2006, p. 35)

Assim a multiplicidade de significações é o fator que faz de uma palavra, uma palavra.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (VOLOCHINOV, 2006, p. 40)

Tomemos por exemplo a palavra gênero. Apesar da luta para refrear o discurso de ódio que rapidamente está se propagando, gênero terá a significação de enfrentamento, empoderamento, de luta por igualdade. Entretanto, terá sempre a sua significação conforme a ideologia religiosa também. Isso porque, segundo Volochinov (2006), a significação da palavra é inseparável da situação concreta em que se realiza, e quando dita por políticos religiosos, representantes da igreja, etc., ela adquire a significação axiológica do grupo pelo qual foi enunciado.

Todo dizer é constituído dialeticamente. Desse modo, segundo Bakhtin (1997), o enunciado deve ser entendido como “(...) um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (BAKHTIN, 1997, p. 321)

Observamos essas formas de gênero recuperadas dialogicamente no excerto do PNE/2014 abaixo:

[12] 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; (BRASIL, 2014, p.183)

Através do texto de Bakhtin (1997) e Volochinov (2006), percebemos que nesse trecho o tema traz consigo necessariamente as significações ditas em outros momentos, as quais se estabilizaram segundo as linhas em que eram básicas e mais frequentes na vida da comunidade. Esse enunciado diz respeito ao preconceito e à discriminação manifestadas na escola através da violência moral e/ou física, que afasta as vítimas do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que deixa subentendido ou não exclui que a motivação da discriminação é também oriunda de gênero. Em geral, no PNE/2014 as formas de desigualdade ditas, no decorrer do documento, a serem combatidas, são as que tratam de necessidades especiais, raciais, regionais e, a mais recorrente, a de classe social. Esse talvez seja um avanço do documento.

Evidentemente, por si só, a palavra *discriminação* não remete diretamente a gênero. É válido então remeter a Voloshinov (2006), quando ele assinala que o significado é uma impossibilidade teórica, pois dentro da perspectiva bakhtiniana o signo não tem um significado, mas sim pode receber tantas significações quantas forem as situações reais de uso por usuários social e historicamente localizados. Então, *discriminação* quando usada pelo PNE 2014 torna-se signo que mantém relação com a realidade/exterioridade marginal que contextualiza a produção e a aprovação do documento.

Pode-se inferir que, com o advento dos estudos de grupos historicamente marginalizados, o preconceito e a violência originárias de gênero ganharam destaque. Assim sendo, o termo *discriminação* pode quando convém, ou melhor, conforme o contexto, ter a significação de gênero. Para tanto, é pertinente retomarmos o texto 7 analisado anteriormente, no qual Toni Reis defende um Plano Nacional de Educação inclusivo e cita a pesquisa da Fipe/MEC/Inep, que revelou que as atitudes discriminatórias mais recorrentes se relacionam a gênero (38,2%), orientação sexual (26,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%). Então, ressalto que, quando o Plano de 2014 fala em situações de discriminação, são mobilizados os discursos referentes a essas quatro classificações de discriminação.

A referência a gênero de modo subentendido, ou melhor, pensado a partir do conceito de dialogismo, aparece no PNE (2001) quando o texto fala em Educação Básica para crianças pequenas. É o que podemos observar no trecho abaixo do Diagnóstico da Educação Básica, que situa o direito à Educação Infantil:

[13] Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. (BRASIL, 2001, p. 122, 123)

Analisando o trecho, percebe-se a relação dialógica com uma das importantes lutas feministas, o direito da mulher ao espaço público. De acordo com Vianna & Unbehaum (2006) no texto **Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de Políticas Públicas no Brasil**, a luta por creches é uma luta de mulheres desde a década de 1970. Esse direito garante às mulheres reconhecimento do seu direito ao trabalho e autonomia econômica.

Foi a partir do intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, que mulheres organizadas conseguiram introduzir a educação infantil na pauta como um direito à educação. Foi um significativo avanço enquanto política social e para a promoção da igualdade de gênero o reconhecimento da maternidade, como uma função social e dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, na Constituição Federal de 1988 (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 411). Além de representar uma conquista do direito das mulheres à creche e pré-escola para suas filhas e seus filhos, foi também uma conquista do direito da criança a um aparato educativo e de cuidado extrafamiliar. Então, quando o Plano de 2001 apresenta o segmento “o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento” um importante, possivelmente, o principal diálogo, retoma a luta feminina por esse direito.

O discurso desse trecho aponta que não se trata de um direito constitucional somente. O segmento *o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público* é explicado no segmento posterior: *deriva das condições limitantes das famílias (...) insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação (...) impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos (...) que a pedagogia oferece.*

Os signos que estabelecem relação dialógica com o “argumento social” possuem tons valorativos bastante demarcados desse dizer, associa-se a famílias trabalhadoras e outras menos favorecidas uma realidade limitante financeiramente *renda insuficiente* e intelectualmente *impossibilitadas de adquirir conhecimento pedagógico*. Mais que termos de conotação negativa, os signos *limitantes, insuficiente, impossibilidade* expressam o preconceito social com a população menos privilegiada, pois subentende-se que as famílias abastadas, as quais não são citadas, são portanto capazes de oferecer cuidado e educação às crianças desde seu nascimento. Através do trecho, as relações de poder entre famílias menos favorecidas e famílias privilegiadas são estabelecidas.

No mesmo trecho [13] retirado do PNE/2001, podemos observar outra referência indireta à questão de gênero através dos diferentes tipos de *família*.

O uso do signo família mobiliza diferentes discursos sobre *o que é e quais os tipos* de família existem na sociedade. O signo estabelece relação direta com a realidade social, com o avanço do papel social das mulheres, ou seja, o signo família tem relação com a posição da mulher na sociedade e, principalmente, uma nova posição da mulher nas relações familiares. À mulher é atribuída a jornada dupla, trabalhar fora de casa e dar conta dos afazeres domésticos, como cuidar dos filhos. A jornada pode ainda ser tripla, quando envolve tempo para estudo ou outra atividade. Então, quando o Plano fala em família, inevitavelmente fala em mulher, não só dela, evidentemente, mas considerando o seu papel tradicional e os novos papéis assumidos pela mulher no núcleo familiar.

Quando o PNE/2001 cita a família trabalhadora, possivelmente o modelo familiar mais comum em nosso país, compreende que o casal passa boa parte do dia no trabalho. Se hoje podemos falar em famílias trabalhadoras é graças à ousadia das mulheres, pois, como sabemos, há discursos naturalizados de que a educação das crianças é uma obrigação materna e que trabalho doméstico é também uma obrigação feminina. Entretanto, no mundo atual e globalizado a mulher superou a condição

imposta por estes discursos, ela ousou ir além da sua identidade como mãe, ela quis e/ou precisou profissionalizar-se e isso causou grande impacto na economia e na organização social. Por outro lado, talvez isso só tenha sido possível porque a sociedade capitalista precisou dela.

A família monoparental é outro exemplo citado no Plano de 2001. Trata-se da família composta de pai ou mãe e descendentes. Este tipo de família sempre existiu, todavia é muito mais recorrente na contemporaneidade. Conforme citação de Vitale (2002), no texto **“Família monoparental feminina: fenômeno da contemporaneidade?”** de Santana (2014), o número de famílias monoparentais feminina é significativamente maior que o masculino. Hoje é considerada uma consequência ao crescente número de divórcios, que delega toda a responsabilidade para a mãe, enquanto, na maior parte das vezes, o papel do pai se resume a visitar e garantir apoio financeiro, quase sempre insuficiente, o que leva muitas mães a recorrerem ao auxílio do Estado para cuidar da prole. Por outro lado, embora talvez ainda pouco representativos estatisticamente, vêm crescendo os casos de guarda compartilhada.

O que se percebe é uma nova atitude axiológica dos sujeitos com relação ao enunciado cristão. O contraponto dialógico entre o discurso da Igreja, que se refere à ideia de família que remete à Sagrada Família, formada por Jesus, Maria e José, considerado o modelo familiar ideal. Esse ideal foi também citado pelo Plano, conhecido como família nuclear, e refere-se à entidade familiar tradicional formada por casais (homem e mulher), o ideal familiar pregado e defendido por instituições religiosas e ainda hoje por grupos no legislativo.

Diante das transformações sociais, divórcios e formação de novas famílias, mães e pais solteiros, houve uma mudança no significado de família, levando o Plano de 2001 procurar meios de subsidiar a comunidade nas mais diversas configurações familiares.

Cabe comentar neste momento a importância da realização histórica e social de um enunciado, nas palavras de Bakhtin. Em 2001, período já comentado, de advento da Teoria Feminista, foi perfeitamente possível apresentar no PNE/2001 os diferentes modelos familiares. Hoje, no ano de 2016, sob o período de vigência do PNE/2014, de acordo com o que foi noticiado, esse avanço já foi questionado e derrubado pela Câmara de Deputados que aprovou em Projeto de Lei (6583/13) sobre o Estatuto da Família. Legalmente, o conceito de família contempla somente os casos

entre união entre homem e mulher, desconsiderando as demais configurações familiares. Por se tratar do âmbito legislativo, o silenciamento das demais formas de família pode comprometer seus direitos já conquistados.

Refletindo sobre as transformações, ou melhor, o recuo de discursos sociais pela igualdade e inclusão, o PNE/2014 destaca-se em relação ao PNE/2001 sobre a referência indireta de gênero, graças à mudança da terceira diretriz do PNE/2014, citada anteriormente neste trabalho, e da pressão religiosa que impediu o Plano de fazer menção a gênero e sexualidade. O ocultamento das questões de gênero no PNE/2014 pode ser recuperado, como veremos adiante.

Em geral, como dito anteriormente, no PNE/2014 as formas de desigualdade enunciadas no decorrer do documento a serem combatidas são as que tratam de necessidades especiais, raciais, regionais e, a mais recorrente, a de classe social. Na meta seguinte, foi possível observar uma forma de preconceito que é oriunda das relações de gênero.

[14] 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; (BRASIL, 2014, p.183)

Ao examinar o trecho [14] destacam-se os verbos/signos *estruturar e fortalecer* que indicam o descaso do Estado diante dos problemas citados. Através desta meta é possível recuperar diferentes formas de *discriminação, preconceitos e violências*, porém o que se destaca nesse segmento é que a *gravidez precoce*, que é a mais pertinente a esse trabalho, é colocada ao lado, no mesmo enunciado e no mesmo nível que *exploração do trabalho e consumo de drogas*, que possuem tom axiológico completamente negativo. Sobre a gravidez precoce, é importante apontar que, mesmo com programas de saúde sobre o tema, a escola raramente aborda a sexualidade, embora essa proposta já esteja prevista nos PCNs (1997). Se é tão difícil tratar desse tema no currículo da escola, pior fica a situação de meninas adolescentes que a frequentam em fase gestacional. Muitas se afastam da escola antes mesmo do parto, pois o preconceito contra as jovens é grande, conforme a ideologia cristã que engessa parte da sociedade brasileira, a mulher deve cuidar-se e “guardar-se” da “impura” vida

sexual até o casamento. Essa ideologia dialoga diretamente com o discurso de que cabe à mulher prevenir-se da concepção, enunciados como esses articulam a realidade social, pois contribuem para aumentar a vulnerabilidade feminina.

Conforme alerta Martins (2009), partindo do problema da gravidez na adolescência, é preciso discutir os valores e os padrões de gênero que reproduzem e reforçam estereótipos e a dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento da iniciação sexual. O caminho é abandonar a educação sexista, a qual vem sendo tradicionalmente empregada na escola e que possui um caráter meramente prescritivo e informativo, para investir em uma educação compreensiva que vise a autonomia das jovens. É importante comentar que a pressão social na escola sobre os jovens pais é menor.

Outro trecho que traz a referência subentendida a gênero é:

[15] 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a **violência doméstica e sexual**, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (BRASIL, 2014, p.188, grifo nosso)

Os casos de violência na escola podem ocorrer por diferentes motivações, uma delas é *bullying*, isto é, agressões físicas e verbais, casos de opressão, de humilhação repetitiva no ambiente escolar. Alunos e alunas mais retraídos, com características físicas específicas, de religião diferente da maioria, ou ainda, pela sua sexualidade e gênero, são alvos frequentes da prática de *bullying*. O signo da violência pode também ter o seu sentido relacionado a gênero.

Para Silva e Alencar (2003) o tema da violência está relacionado com a linguagem, pois a violência está presente em todas as instâncias da vida, ameaça a identidade dos sujeitos e constrói novas identidades e as desloca para lugares desconhecidos. “A mesma linguagem que fere oferece possibilidades de existência linguística ao sujeito. Assim, a violência na linguagem pode ser vista como algo que não só destrói a identidade do sujeito e a própria significação, mas também as constitui.” (SILVA & ALENCAR, 2003, apud ISRAEL, 2015, p. 75-76)

Conforme Israel (2015), em muitos enunciados o signo violência remete à violência de gênero, a qual se relaciona com as questões históricas e sociais que constroem o ser mulher na atualidade. Há discursos ainda que remetem à

culpabilidade feminina e os das relações marcadas pela opressão contra a mulher. O discurso acerca da violência sexual aparece de forma heterogênea, que vai além dos prejuízos físicos das mulheres, incluindo também o prejuízo emocional e moral.

Outros enunciados mobilizados através da referência a gênero pelo PNE 2014 compõem o Projeto de Lei nº 8.035/2010, no anexo II, Sobre a Explicação dos Motivos n.º 33²⁶. Trata-se de uma forma de recuperar um discurso a partir de enunciados diferentes. Vejamos a meta 12.9 do PNE (2014):

[16] ampliar a participação proporcional de **grupos historicamente desfavorecidos na educação superior**, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; (BRASIL, 2014, p. 192)

Confronta-se o discurso a favor das ações afirmativas e o discurso da meritocracia. No anexo do Projeto de Lei supracitado, quando o Plano de 2014 traz o enunciado sobre Ações Afirmativas ou Políticas Afirmativas, estas devem ser entendidas como práticas públicas e privadas que objetivam a correção de desigualdades e injustiças históricas contemplando os grupos sociais: mulheres/homens, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), negros, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos. Segundo a explicação do conceito no Projeto de Lei, as ações afirmativas são práticas que implicam em uma mudança cultural, pedagógica e política. É, conforme o Anexo, compromisso do Estado garantir o acesso e a permanência na educação básica e superior aos coletivos diversos transformados em desiguais no contexto das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, da homofobia, da negação dos direitos da infância, adolescência, juventude e vida adulta, da negação do direito à terra. Vemos contempladas todas as pessoas colocadas à margem da sociedade na luta pela igualdade de direitos, inclusive homens, mulheres e pessoas trans.

Estes são os dados observados no Plano Nacional de Educação (2001 e 2014); foram identificados os elementos linguísticos e discursivos que indicam a atitude responsiva de adesão dos representantes políticos em confrontar o movimento feminista que avançava na luta pela igualdade, equidade e respeito às diferenças.

²⁶ Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao longo da discussão aqui realizada, o signo gênero (social) tem estado em meio a diferentes e polêmicos debates. Aqui me concentrei a analisá-lo no ambiente político e educacional, considerando o papel de outros discursos na constituição do Plano Nacional de Educação 2001 e 2014, bem como dos referidos planos na constituição de outros discursos.

Se, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem deve ser entendida como prática viva entre sujeitos dialógicos, ela tem função primordial na constituição dos próprios sujeitos. Somos sujeitos construídos pela linguagem. O papel de gênero nessa construção ou desconstrução é centrar o sujeito em um estado de conflito, entre dois grandes discursos, por exemplo, o discurso conservador que toma para si outros discursos da esfera religiosa para dar sentido à chamada Ideologia de Gênero.

Esta ideologia é para muitos uma tendência impositiva, que investe na sociedade e na pessoa no sentido de eliminar a concepção de que os seres humanos se apresentam no mundo com sua sexualidade naturalmente ou biologicamente definidas. Entre esses discursos, há os que afirmam que a ideologia de gênero procura atuar no combate à família e na promoção do aborto e da homossexualidade.

De outro lado, há o discurso, que denominei como progressista, o qual toma para si o gênero como ferramenta analítica e política, que tem como finalidade desnaturalizar as opressões de gênero, desconstruir os discursos naturalizados sobre ser homem e ser mulher, derrubando falsas fronteiras que constituem os estereótipos que são impostos para os sujeitos desde crianças. O discurso pela igualdade de gênero vale-se de meios políticos para alcançar o domínio educacional por acreditar que esse espaço é fundamental para as transformações almejadas e pela urgência em proteger os que nessa esfera já estão sendo, de alguma forma, vitimados.

Podemos inferir que a palavra gênero não é apenas um conceito teórico; enquanto signo ideológico reflete e refrata uma realidade, podendo ser-lhe fiel ou distorcê-la. O signo gênero é capaz de enredar os sujeitos em discursos que vão atravessar sua identidade, podendo torná-la oprimida ou empoderada, aceitável ou não, respeitável ou não respeitável socialmente. O sujeito depende de gênero para ser e para atuar.

Dessa forma, apesar do esforço de retirar gênero do PNE 2014, ele está sim presente no Plano, mesmo que de forma não explícita, mas recuperável

discursivamente, assim como está sempre presente nas práticas sociais, mesmo ainda quando são ocultadas e silenciadas. Isso porque gênero sempre esteve e sempre está aí, no mundo, na realidade, nos sujeitos. Escolher não falar sobre gênero é também assumir uma posição diante desse signo.

Para explicitar como se dá a representação de gênero nos Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014, fiz um percurso que incluiu não só o estabelecimento do referencial teórico sobre linguagem e gênero social e a análise dos dois documentos mas também a análise de textos veiculados na mídia e que dialogam com os Planos.

Assim, no primeiro capítulo comentei sobre os principais conceitos de perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin, e iniciei comentando sobre a noção de linguagem. Para os integrantes do Círculo, a linguagem deve ser compreendida em sua relação com os sujeitos falantes, com a ação discursiva/axiológica desses sujeitos sobre os discursos que estão construindo ou retomando. Nessa concepção de linguagem já se percebe o princípio de alteridade entre sujeitos e entre seus enunciados. O enunciado foi estabelecido como um elo nas atividades comunicativas, que une um enunciado a outros anteriores, paralelos, que geram atitudes responsivas através, não só, de novos enunciados.

Os enunciados são elaborados em esferas de comunicação que estabilizam as suas especificidades, são os gêneros do discurso. Já no âmbito da ideologia, comentei o conceito de signo, que são criados e são significados no interior das relações sociais, ou seja, sua presença se dá entre sujeitos socialmente organizados.

É no âmbito ideológico que várias verdades mutuamente contraditórias coexistem, remetendo ao conceito de dialogismo. A dialogicidade do dizer pode ser entendida em três dimensões: todo dizer não pode deixar de se orientar para o já-dito, para uma resposta, assim como todo dizer é internamente dialogizado.

No segundo capítulo, busquei apresentar o conceito de gênero enquanto categoria de análise da perspectiva pós-estruturalista considerando a importância do feminismo para os estudos de gênero, a identidade de gênero e sua relação com o corpo, a relação entre gênero e linguagem e, por fim, a relação entre o espaço escolar e a identidade de gênero.

No terceiro e último capítulo, apresentei os principais aspectos conceituais e históricos do PNE 2001 e do PNE 2014. Diante da retirada da menção a gênero social no PNE 2014, mobilizamos outros textos para “ouvir” as diferentes vozes sociais que

marcaram a disputa política e ideológica sobre a referência a gênero no documento. Após a análise dos sete textos que abordavam a questão de gênero com relação à política e religião, passei para análise dos Planos propriamente.

Iniciei considerando os Planos como enunciados concretos que tiveram origem em atividades comunicativas situadas historicamente, com especificidades relativamente estáveis, ou seja, enquanto gênero discursivo.

Levantei algumas considerações sobre o signo gênero (social) antes de buscar sua representação nos Planos de 2001 e 2014, as quais puderam ser percebidas através da sua referência direta, na seção intitulada “O gênero desvelado”, também na linguagem do Plano 2001, que pode ser considerada androcêntrica, enquanto no PNE 2014, a linguagem contempla homens e mulheres, podendo ser considerada inclusiva.

Na última seção, sobre a dialogização interna do gênero social no Plano Nacional de Educação, busquei mobilizar os discursos de gênero presentes nos Planos, mas que estão linguisticamente ocultos. Destaco os discursos mobilizados como o discurso da discriminação, discurso da família, da violência, dos estereótipos, etc.

Ao utilizar a teoria do Círculo de Bakhtin pude demonstrar como as representações de gênero podem ser observadas no processo dialógico da linguagem. Os textos analisados, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014 e demais textos/respostas mostram o quanto a linguagem está relacionada às práticas sociais, que podem gerar e manter desigualdade, ocultação, discriminação e até violência.

Considero a esfera escolar como um importante espaço para problematizar os discursos que colocam os sujeitos em posições desiguais e desrespeitosas, promovendo um debate sobre como ver na igualdade de gênero uma forma de respeitar as diferenças do outro, que de alguma maneira nos constituem. Um passo importante para garantir esse debate de gênero na escola é através de sua recomendação no Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, Fernando de [et al]. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, ago. de 2006.

BAKHTIN, Mikhael. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhael. (V.N. VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BANDEIRA, Lourdes; BITTENCOURT, Fernanda. Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas brasileiras. In SWAIN, T. N.; MUNIZ, D. do C. G. **Mulheres em ação, práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 169-193.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BRASIL, MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514 Acesso em: abr. 2015

BRASIL, Portal da Legislação do Governo Federal. **Lei 10.172** – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 30 de junho de 2014.

BRASIL, Portal da Legislação do Governo Federal. **Lei 13.005** – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 05 de agosto de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Leandro T. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL no 8.035/2010. Márcia Abreu e Marcos Cordioli (orgs.). Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas->

individuais-dos-livros/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2013-2001-2020 Acesso em: set. 2014

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki V. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Tradução de Beatriz Cannabrava. Montevideo: REPEM, 2006.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. Reflexões sobre o sexismo na linguagem. (GTRGP) **Grupo de Trabalho Relações de Gênero e Psicologia - Comissão de Direitos Humanos**. Conselho Regional de Psicologia – 3ª Região – BA/SE: 2009. Disponível em: www.crp03.org.br/img/Nota_tecnica_linguagem_genero_CRP-03.pdf Acesso em: fev. 2015

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Sarah. Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação. **Rede Brasil Atual - Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214.html> Acesso em: jun. 2014

FISHMAN, Pamela. O trabalho que as mulheres realizam nas interações (1978), in: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: vontade de saber**. 20 ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

JUNG, Neiva Maria. A relação entre identidade de gênero, identidade étnico-linguística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngue no Brasil. **Actas/Proceedings II Simposio Internacional Bilinguismo**. Universidade de Vigo, Espanha: 2002

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher (1973), in: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LEVY, Laura Affonso da Costa. O estudo sobre a guarda compartilhada. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 66, jul 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6416>. Acesso em abr 2015.

LOUIS, Marie-Victoire. Diga-me: o que é gênero? Tradução de Nina Madson. **Sociedade e Estado**. vol.21 n.3 Brasília Set/Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000300008 Acesso em: mar. 2013

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**. Guacira Lopes Louro (organizadora). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ana P. V. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009.

MELO, Mariana. Plano Nacional de Educação é esquecido por candidatos. **Carta Capital**, 2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/plano-nacional-de-educacao-e-esquecido-por-candidatos-a-presidencia.html> Acesso em: jul. 2014

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.461 -487, maio/ago. 2009.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; GIULLA, Alena, (Orgs). **Referência** (Coleção clássicos da linguística I). São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORAES, 2015. O feminismo político do século XX. **Revista Margem Esquerda – Ensaios marxistas**, n. 9. Ed. Boitempo: São Paulo, 2015. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/03/09/o-feminismo-politico-do-seculo-xx/> Acesso em: ago. 2015

NERI, Dayana Moreira; TEIXEIRA, Suelem. Racismo e sexismo linguístico: questões semânticas e morfológicas. UNEB: 2012. Disponível em: http://www.uneb.br/xique-xique/dcht/files/2012/08/Racismo_e_sexismo_lingu%C3%ADstico-Dayana_Neri.pdf Acesso em: fev. 2015

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. **Revista Philologus**, v. 40, 2008.

RAGO, Elisabeth J. Francisca Prager Fróes e a igualdade dos sexos. **Revista Labrys estudos feministas/étudesféministes**, nº 8, ago/dez. 2005. Disponível em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys8/histoire/elizabeth.htm> Acesso em: ago. 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis (SC): v.09, n.01, 2001.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. Linguagem, currículo e ensino e aprendizagem nas DCE. **Muitas Vozes**, v. 1, n.2, p. 237-254, jun/dez.2012.

SANTANA, Edith Licia Ferreira Felisberto. Família monoparental feminina: fenômeno da contemporaneidade? **Polem!ca**, v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10618/8518> Acesso em: abr. 2015

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 1989.

TORQUATO, Clóris P. Questões de leitura em seqüências didáticas orientadas pela noção de gênero de discurso. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 512-521, 2006.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora DP&A, 2001.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v.34, n. 121, 2004.

WOODWARD, Kathryn. SILVA, Tomaz T., HALL, Stuart. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 200

ANEXOS

ANEXO A: As mentiras que os homens contam.

Texto: As Mentiras que os Homens Contam

Nós nunca mentimos. Quando mentimos, é para o bem de vocês. Verdade. Começa na infância, quando a gente diz para a mãe que está sentindo uma coisa estranha, bem aqui, e não pode ir à aula sob pena de morrer no caminho. Se fôssemos sinceros e disséssemos que não tínhamos feito a lição de casa e por isso não podíamos enfrentar a professora a mãe teria uma grande decepção. Assim, lhe dávamos a alegria de se preocupar conosco, que é a coisa que mãe mais gosta, e a poupávamos de descobrir a nossa falta de caráter. Melhor um doente do que um vagabundo. E se ela não acreditasse, e nos mandasse ir à escola de qualquer jeito, ainda tínhamos um trunfo sentimental. "Então vou ter que inventar uma história para a professora", querendo dizer vou ter que mentir para outra mulher como se ela fosse você. "Está bem, fica em casa estudando!" E ficávamos em casa, fazendo tudo menos estudar, dando-lhe todas as razões para dizer que não nos agüentava mais, que é outra coisa que mãe também adora.

A primeira namorada. Mentíamos para preservar nosso orgulho, certo?

- Não, não, eu estava passando por acaso. Você acha que eu fico rondando a sua casa o dia inteiro, é?

Mas o que vocês pensariam se nós disséssemos: "Sim, sim, não posso ficar longe de você, penso em você o dia inteiro, aqueles telefonemas que você atende e ninguém fala, sou eu! Confesso, sou eu! Vamos nos casar! Eu sei que eu só tenho 12 anos e você tem 11, mas temos que nos casar! Senão eu morro. Senão eu morro!"? Vocês se assustariam, claro. A paixão nessa idade pode ser um sumidouro. Mentíamos para nos proteger do sumidouro.

Outras namoradas. Outras mentiras.

- Eu só quero ver, juro. Não vou tocar.

Vocês não queriam ser tocadas, mas ao mesmo tempo se decepcionariam se a gente nem tentasse. Nem desse a vocês a oportunidade de afastar a nossa mão, indignadas.

Ou de descobrir como era ser tocada.

Namorar - pelo menos no meu tempo, a Renascença - era uma lenta conquista de territórios hostis, como a dos desbravadores do Novo Mundo. Avançávamos no desconhecido, centímetro a centímetro, mentira a mentira.

- Pode, mas só até aqui.

- Está bem. Não passo daí.

- Jura?

- Juro.

- Você passou! Você mentiu!

- Me distraí!

Dávamos a vocês todos os álibis, todas as oportunidades para dizer depois que tudo acontecera devido à nossa calhordice e não à vontade que vocês também sentiam.

Não mentíamos para vocês, mentíamos por vocês. Os verdadeiros cavalheiros éramos que enganavam as mulheres. Os calhordas diziam, abjetamente, a verdade. Não faziam o que juravam que não iam fazer, transferindo toda a iniciativa a vocês. É ou não é? Mas isso tudo mudou, desgraçadamente bem quando eu deixei para trás as tentações do mundo e entrei para uma ordem (a dos monógamos). A revolução sexual, que um dia ainda vai ser comemorada como a Revolução Francesa, com a invenção da pílula anticoncepcional correspondendo à queda da Bastilha e o fim dos

sutiãs ao fim da monarquia - e o termo *sans culotte*, claro, adquirindo novo significado - tornou o relacionamento entre homens e mulheres mais franco e desobrigou os homens de mentir para as mulheres para salvar a honra delas. Aliás, dizem que a coisa virou de tal maneira que hoje a mentira mais comum dita pelos homens é "Esta noite não, querida, estou com dor de cabeça". Não sei. Mas continuamos mentindo a vocês para o bem de vocês.

"Rmmwlmnswl" não significa que nós estamos fingindo dormir com medo de ir ver que barulho é aquele na sala. Significa que estamos fingindo dormir para que você vá ver com seus próprios olhos que não é nada e pare com esses temores ridículos, e se for mesmo ladrão nos avise a tempo de pular pela janela.

"Fiquei fazendo companhia ao Almeidinha, coitado, ele ainda não se refez" significa que a nova gata do Almeidinha só saía com ele se ele conseguisse um par para a prima dela, e nós fazemos tudo por um amigo, mas não queremos estragar a ilusão de vocês de que a separação deixou o Almeidinha arrasado, como ele merecia.

"Está quase igual ao da mamãe" significa que não chega aos pés do que a mamãe fazia, ou então que está muito melhor, mas que o importante é vocês não se sentirem nem tão ressentidas que decidam atirar o doce na nossa cabeça e depois se arrependam, nem tão confiantes que parem de tentar ser iguais à mamãe, e no dia que a gente disser que está sentindo uma coisa estranha bem aqui, só para não ir trabalhar e ficar vendo o programa da Xuxa, vocês não digam "Comigo essa não pega" e nos botem para a rua.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *As mentiras que os homens contam*. Objetiva, 2000.

ANEXO B: Os discursos/respostas ao Plano Nacional de Educação 2014.

Texto 1: 22/04/2014 19:49 - por Sarah Fernandes, publicado em *RBA – Rede Brasil Atual*

Educação
Em passos lentos

Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação

Deputados-pastores impõem derrota em comissão da Câmara à corrente que gostaria de enfatizar superação da homofobia e das desigualdades entre homens e mulheres. Votação será concluída nesta quarta



Falta decidir se FIES, PROUNI e PRONATEC serão financiados com os 10% do PIB: imagem: Lucio Bernardo Jr./Câmara dos Deputados

São Paulo – A comissão especial que analisa o Plano Nacional de Educação na Câmara aprovou hoje (22) o texto principal do documento, deixando para amanhã (23) a votação dos destaques. A maioria dos parlamentares presentes cedeu ao lobby dos pastores-deputados Marco Feliciano (PSC-SP), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE) e aceitou retirar a diretriz que propõe a superação das desigualdades educacionais, "com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", um dos pontos mais polêmicos do projeto.

Assim, fica mantida a redação do Senado, que determina a "promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Parlamentares mais conservadores entendiam que a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual permitiria a adoção de materiais didáticos e atividades escolares que incentivassem a homossexualidade. Os mais progressistas defendiam que o trecho busca promover o combate à homofobia e ao preconceito contra as mulheres.

A assessoria de imprensa de Feliciano havia informado, na última quinta-feira (17), que o deputado não abriria mão de retirar do texto as questões de gênero, raça e identidade sexual. O tema já fizera com que a votação fosse adiada por duas vezes apenas neste mês. No último dia 8, Feliciano e Marcos Rogério apresentaram requerimentos pedindo o adiamento da votação para "estudar melhor" a proposta referente à promoção da igualdade.

"Nós reproduzimos aquilo que está na Constituição Brasileira, mas com uma linguagem mais recente. O constituinte de 1988 não abordava o tema da identidade sexual como ela é abordada hoje. A Constituição diz que deve-se promover o bem de todos sem discriminação de sexo, de raça, de nenhuma natureza. E a educação brasileira tem de atacar, de forma sistêmica, toda desigualdade", resumiu o relator do PNE na comissão especial, o deputado federal Angelo Vanhoni (PT-PR), em entrevista à **RBA**.

A diretriz sobre financiamento, outra polêmica do plano, será votada amanhã. No texto principal, os deputados aprovaram 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública, contrariando a redação do Senado, que não especificava se o montante seria para a educação pública, o que daria espaço para incluir aí as instituições privadas, filantrópicas e comunitárias. Falta decidir se o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) serão contabilizados no montante.

“O plano não foi concebido, e conceitualmente não está estruturado, para relegar as escolas filantrópicas, comunitárias e particulares a um papel menor. Pelo contrário, garante a elas o papel complementar ao sistema de ensino público. Mas a prioridade é a escola pública”, afirmou Vanhoni.

O Plano Nacional de Educação é um documento que estabelece metas para a área nos próximos 10 anos. Foi elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010, na qual diversas organizações da sociedade civil levantaram propostas para melhorar a qualidade da educação brasileira.

O texto principal aprovado mantém metas já acordadas entre parlamentares, como a erradicação do analfabetismo, oferta de educação integral em metade das escolas públicas, a formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano e a equiparação do salários dos profissionais da educação básica com demais profissionais de escolaridade equivalente.

LINHA DO TEMPO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

| | |
|------------------|---|
| Abril de 2010 | Ocorre a Conferência Nacional de Educação (Conae), na qual diferentes atores sociais apresentaram e aprovaram propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE) |
| Novembro de 2010 | O Executivo, o Ministério da Educação (MEC) e organização da Conae acordaram um texto para o PNE, com diferenças estruturais do proposto pela sociedade civil na conferência |
| Dezembro de 2010 | O plano finalmente chegou à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 8035/2010, quinze dias antes do recesso parlamentar. Os movimentos sociais reivindicam 10% do PIB em Educação, enquanto o texto pedia apenas 7% |
| Março de 2011 | É criada a Comissão Especial do Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados, composta pelas comissões de educação e cultura, direitos humanos e minorias, seguridade social e família e finanças e tributação |
| Junho de 2011 | O PNE recebeu quase 3 mil emendas, o recorde em um projeto de lei |
| Dezembro de 2011 | O projeto de lei recebe mais 446 emendas. Relator do PNE na Câmara, Angelo Vanhoni (PT-PR), define a meta de investimento em 8% do PIB em educação. A votação é adiada para 2012 |
| Junho de 2012 | O PNE é aprovado na Câmara dos Deputados com meta de financiamento de 10% do PIB para a educação pública |
| Outubro de 2012 | A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados aprova o documento e ele é enviado para o Senado Federal |
| Novembro de 2012 | O Senado começa a analisar o PNE, como PCL 103/2012. A 1ª reunião foi um encontro conjunto da Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) e de Educação, Cultura e Esporte (CE) |
| Dezembro de 2012 | O PNE tramita na Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) |
| Maio de 2013 | A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) do Senado aprova o PNE e ele segue para a Comissão de Constituição e Justiça. O relator José Pimentel (PT-CE) alterou redação que apontava “investimento em educação pública” para “investimento público em educação”, incluindo no montante programas que repassam verbas para instituições privadas, como o ProUni e o Ciência sem Fronteiras |
| Setembro de 2013 | A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado aprova o PNE, com texto do relator, senador Vital do Rêgo (PMDB-PB). O Plano segue para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) |
| Novembro de 2013 | O PNE é aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado |
| Dezembro de 2013 | O plenário do Senado finalmente aprova o PNE, que retorna para a Câmara dos Deputados com uma série de modificações |

Texto 2 – 11/08/2014 03h52, última modificação 12/08/2014 00h05 - por Piero Locatelli e Rodrigo Martins, publicado em *Carta Capital*.

Sociedade/Religião

O poder dos evangélicos na política

Os evangélicos crescem com efeitos importantes na política, mas só Deus conhece o desfecho dessa história



Visto de cima, o Templo de Salomão, de dimensões monumentais. Imagem: Antonio miotto/ fotoarena/ folha press

Sob forte esquema de segurança, o bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal do Reino de Deus, inaugurou o maior templo religioso do País, superlativo até nos detalhes. Com 100 mil metros quadrados de área construída, ele é quase quatro vezes maior que o santuário de Nossa Senhora Aparecida. O novo edifício tem 56 metros de altura e a fachada revestida com pedras vindas de Hebrom, cidade que abriga os túmulos de Abraão, Isaac e Jacó em Israel. O quarteirão inteiro pretende ser a recriação do Templo de Salomão, o primeiro de Jerusalém, segundo a Bíblia hebraica. O antigo santuário sobreviveu por quatro séculos, até ser totalmente destruído pelo Império Babilônico no século VI antes de Cristo. Arvora-se a ressurgir, agora, numa movimentada avenida da zona leste de São Paulo, ao custo estimado de 685 milhões de reais.

O templo tem capacidade para abrigar 10 mil fiéis, além de dispor de um estacionamento com 2 mil vagas para carros. O altar seria a réplica da Arca da Aliança, que, segundo a tradição judaico-cristã, guardava os Dez Mandamentos esculpidos por Deus nas tábuas e entregues ao profeta Moisés. Na inauguração do colossal santuário, na quinta-feira 31, a presidenta Dilma Rousseff chegou acompanhada por seu vice, Michel Temer, e pelo ministro da Casa Civil, Aloizio Mercadante. O governador paulista Geraldo Alckmin, do PSDB, e o vice-presidente da Câmara, Arlindo Chinaglia, do PT, também se dispuseram a acompanhar o longo culto religioso, permeado por vídeos com histórias bíblicas e relatos de pastores e fiéis que superaram o vício da droga.

Não causa estranhamento tamanho interesse despertado na classe política. Somente a Universal conta com mais de 1,87 milhão de seguidores, segundo o Censo 2010, do IBGE. Os evangélicos das mais variadas denominações somam 42,3 milhões de fiéis, ou 22,2% da população, massa de eleitores cobiçadíssima. Trata-se da religião que mais cresce no Brasil, à custa de um lento, mas constante, declínio católico. Os seguidores da Igreja de Roma passaram de 73,6%, em 2000, para 64,6%, em 2010. Se mantida a tendência, os protestantes poderão representar um terço dos brasileiros na próxima década.

Mesmo após uma semana turbulenta, em que a presidenta concedeu sua primeira entrevista como candidata à reeleição, ouviu queixas de empresários em um evento da Confederação Nacional da Indústria e se reuniu com sindicalistas da Central Única dos Trabalhadores, Dilma fez questão de cumprimentar Macedo pela faraônica obra. Para a campanha petista, é crucial restabelecer laços com a comunidade evangélica, que mantém uma relação conflituosa com o governo e costuma dar muita dor de cabeça nas eleições, como se viu em 2010 com o obscurantista debate sobre o aborto puxado pelos religiosos. Não por acaso, os nove partidos da coligação de Dilma optaram por criar um comitê específico para sensibilizá-los. A missão foi confiada a Marcos Pereira, pastor da Universal e líder do PRB, e aos presidentes do PSD, Gilberto Kassab, e do PROS, Eurípedes Júnior.

Dilma não é a única candidata em busca do voto evangélico. Em 7 de julho, no segundo dia oficial de campanha, o tucano Aécio Neves reuniu-se com o pastor José Wellington Bezerra da Costa, presidente da Convenção-Geral das Assembleias de Deus no Brasil. O encontro, realizado no bairro do Belém, também zona leste da capital paulista, reuniu mais de 2 mil fiéis. Foi articulado pelo ex-governador paulista José Serra, candidato do PSDB ao Senado por São Paulo, e pelo senador Aloysio Nunes Ferreira, candidato a vice na chapa de Aécio Neves.

Em 2010, o pastor Costa declarou apoio à candidatura de Serra, apesar de Marina Silva, então candidata à Presidência pelo PV e hoje vice na chapa de Eduardo Campos (PSB), ser uma devota assembleiana. Além disso, a filha do líder religioso, Marta Costa (PSD), foi indicada como segunda suplente de Ferreira na disputa pelo Senado na última eleição. Apesar das intensas movimentações no campo religioso, o senador José Agripino Maia (DEM), coordenador da campanha de Aécio, despista: “Não existe um planejamento para as igrejas evangélicas”.

Campos, por sua vez, participará de uma reunião em São Paulo com pastores da Igreja Brasil para Cristo no domingo 3. A coordenação da campanha socialista assegura que a vice Marina Silva está distante dessas articulações, por ser refratária à mistura de política com religião. Mas os socialistas admitem dialogar com grandes denominações evangélicas, a exemplo da Assembleia de Deus. A aproximação com setores religiosos ficou a cargo da comissão de articulação e mobilização, tocada por um representante da Rede, Pedro Ivo, e um do PSB, Milton Coelho.

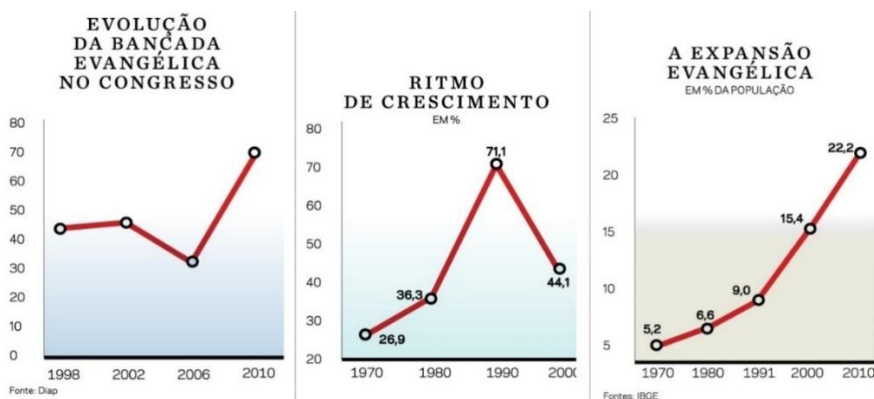
Outros líderes evangélicos reúnem-se em torno da candidatura do pastor Everaldo Dias Ferreira, do PSC. Abertamente contra a descriminalização do aborto e a união civil entre casais do mesmo sexo, o candidato é um árduo defensor da redução da maioria penal. Embora figure nas pesquisas com algo entre 3% e 4% das intenções de voto, Everaldo deve ter o mesmo espaço que Dilma, Aécio e Campos nos telejornais da TV Globo e nos debates. Mesmo com essa exposição, o pastor dificilmente alcançará uma votação de dois dígitos, avalia o cientista político Claudio Couto, da Fundação Getúlio Vargas. “Everaldo tem potencial para crescer, pode até chegar a um patamar similar ao de Heloísa Helena em 2006, com 6,85% dos votos válidos, mas duvido que vá muito além disso.”

Com bandeiras obscurantistas e forte discurso oposicionista, Everaldo deve facilitar a vida de Aécio e Campos na campanha, inclusive por contribuir na dispersão dos votos evangélicos, o que pode precipitar o segundo turno. Deverá ainda difundir as pautas de líderes neopentecostais que disputam cadeiras no Congresso. Entre seus apoiadores está o deputado Marcos Feliciano (PSC-SP), ex-presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara e conhecido pelo seu desprezo a minorias. A cúpula do partido acredita que Feliciano triplicará o número de votos obtidos nas eleições passadas. Em 2010, ele arrebanhou 211 mil eleitores. O PSC também aposta

na popularidade do cirurgião plástico Roberto Miguel Rey Junior, o Dr. Rey dos reality shows, para alavancar votos de seus candidatos a deputado federal em São Paulo.

Silas Malafaia, que apoiou Serra na última corrida presidencial, também já atua como cabo eleitoral de Everaldo. Líder da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, o pastor escancarou sua estratégia em um vídeo distribuído na internet. “Existem centenas de projetos no Congresso Nacional para detonar a família, detonar os bons costumes da sociedade. Temos de marcar uma posição firme para que Everaldo, se não for para o segundo turno, possa ter quantidade de votos grande”, diz Malafaia. “E aí vamos sentar à mesa e dizer: olha aqui querido, quer o nosso apoio? Você vai assinar um documento aqui, e não pode votar nisso, nisso, nisso. Esse é o jogo político.”

A principal aposta continua no Poder Legislativo. Nunca tantos pastores foram candidatos como nestas eleições. O número subiu de 193, em 2010, para 270 neste pleito, um aumento de 40%. Como termo de comparação, somente 16 padres católicos são candidatos em todo o País. A bancada evangélica projeta um crescimento de 30%, podendo chegar a 95 deputados federais e senadores. Atualmente, ela conta com 73 congressistas, de acordo com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar.



Nos últimos quatro pleitos, a bancada evangélica na Câmara passou de 44 para 71 deputados. Apenas em 2006, o número recuou para 32. À época, 16 parlamentares não se reelegeram após terem seus nomes envolvidos na Máfia das Ambulâncias, exposta pela CPI dos Sanguessugas. À exceção desse revés pontual, a tendência sempre foi de crescimento contínuo.

O número das bancadas religiosas em assembleias legislativas e câmaras municipais também tem disparado. Já há frentes parlamentares evangélicas organizadas em 15 estados. Nos municípios, é mais difícil mapear a tendência. Pelas contas do Fórum Evangélico Nacional de Ação Social e Política, o número de “vereadores de Deus” aproxima-se de 10 mil.

Dessa forma, em diferentes pontas do espectro político, os parlamentares evangélicos tentam influenciar a agenda nacional. Primeiro, na conquista de dividendos para as igrejas, como isenção fiscal, a manutenção das leis de radiodifusão, a obtenção de pedaços de ruas para a construção de templos, a instituição de leis que reconheçam a cultura evangélica e forcem a abertura dos cofres públicos a tais eventos. Mas também na criação de obstáculos à aprovação de projetos vistos como uma ameaça à família e aos bons costumes, entre eles os direitos LGBT.

De acordo com o coordenador do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Mackenzie, Rodrigo Franklin de Sousa, os neopentecostais têm uma

atuação mais coesa e coordenada do que outros religiosos. “Eles descobriram essa ligação entre religião e poder e estão explorando cada vez mais esse viés”, afirma. “Tanto o protestantismo quanto o catolicismo têm, desde o Iluminismo, uma discussão em torno do Estado laico, do que deve ser papel da religião e da política. Mas muitas denominações evangélicas agem de forma mais pragmática.”

Os pragmáticos também estão presentes nas eleições ao governo dos estados. Anthony Garotinho, da Igreja Presbiteriana, e Marcelo Crivella, da Universal, lideram a disputa pelo governo do Rio de Janeiro, e ambos devem servir de palanque para a candidatura de Dilma à reeleição. Nas eleições de 2002, Garotinho terminou a corrida presidencial em terceiro lugar, com quase 18% dos votos válidos, um dos melhores desempenhos obtidos por um candidato evangélico. Só ficou atrás do resultado de Marina Silva em 2010, quando a ex-ministra conquistou 19,3% do eleitorado na disputa pela Presidência da República.

“É inegável o peso político desse segmento, mas não dá para vencer uma disputa majoritária defendendo os interesses de apenas um setor da sociedade”, pondera o sociólogo inglês Paul Freston, professor da Universidade de Wilfrid Laurier, no Canadá. Um dos principais estudiosos do protestantismo brasileiro e pós-doutor pela Universidade de Oxford, no Reino Unido, Freston lembra que tanto Garotinho quanto Marina têm um histórico de atuação política anterior à conversão religiosa. “Eles não se apresentaram como o candidato dos evangélicos, e sim como políticos que, entre outras coisas, são evangélicos”, explica. “Além disso, é um equívoco acreditar que todos os protestantes formam um bloco coeso e monolítico. Dentro do mundo evangélico, há muitas divisões de cunho social, teológico e também político. Muitas igrejas continuam refratárias à participação de bispos e pastores na política nacional.”

A opinião é compartilhada por Couto, da FGV. “É tolice acreditar que 22% da população, pelo simples fato de ser evangélica, vai confiar seu voto num pastor ou num candidato da mesma religião”, avalia. “Esse tipo de apelo costuma funcionar mais em cargos proporcionais, para o Legislativo, e é até previsto um certo crescimento da bancada religiosa a cada nova eleição.”

O êxito eleitoral dos candidatos evangélicos deve-se à sede de representação política desse segmento, mas também ao poder midiático de muitas igrejas. Um levantamento feito pelo Instituto de Estudos da Religião, em 2009, identificou 20 redes de televisão que transmitiam conteúdo religioso, das quais 11 eram evangélicas e nove católicas. Apenas a Igreja Universal controla mais de 20 emissoras de televisão, 40 de rádio, gravadoras, editoras e a segunda maior rede de tevê do País: a Record. O arrendamento de espaço para igrejas na tevê aberta é quase uma regra. Na Band, RedeTV! e Gazeta, o horário reservado a programas religiosos ultrapassa 30 horas semanais.

Até o ano passado, a Igreja Mundial do Poder de Deus, uma dissidência da Universal, liderada pelo pastor Valdemiro Santiago, dispunha de 1,6 mil horas mensais de programação na tevê. Ocupava, por exemplo, 23 horas diárias na Rede 21, do Grupo Bandeirantes. Pela exposição na RedeTV!, desembolsava 6 milhões de reais por mês. Não conseguiu, porém, bancar os milionários contratos e perdeu espaço para o rival Macedo. Mesmo com a gigantesca despesa nas obras do Templo de Salomão, a Universal conseguiu ampliar sua presença na tevê.

Aparentemente, parece nunca faltar dinheiro para os projetos da igreja. Nem por isso a Universal deixa de buscar formas para baratear seus custos. O Templo de Salomão foi erguido com um alvará de reforma, e não de construção. Com a manobra, a Universal deixou de pagar à prefeitura 5% do valor da obra, cerca de 35 milhões de

reais, destinado a melhorias no entorno. Concedido em 2008, o documento foi expedido pelo antigo Departamento de Aprovação de Edificações, então chefiado por Hussain Aref, afastado do cargo após denúncias de corrupção e enriquecimento ilícito.

O caso é investigado pelo Ministério Público, mas a Universal diz não ter sido notificada sobre qualquer irregularidade. “É, no mínimo, prematuro afirmar que tenha havido fraude em qualquer etapa da construção do Templo de Salomão, que transcorreu ao longo de quatro anos sob intensa fiscalização e grande transparência”, afirmou a igreja por meio de nota.

Antes mesmo da inauguração, o novo santuário atraía visitantes de diferentes regiões do País, que chegam em caravanas com crachás pendurados para entrar no prédio com horário marcado. Uma única excursão do Rio de Janeiro trouxe 105 ônibus cheios para assistir a um culto. Bispos, pastores, obreiros e voluntários da igreja são os únicos autorizados a entrar no templo até agora. Os fiéis seguem regras rígidas. Nada de celulares, falatório, risadas ou roupas curtas.

Em frente ao Templo de Salomão, há uma Igreja Evangélica da Assembleia de Deus e a Paróquia São João Batista, praticamente uma miniatura diante do novo edifício. No restante da avenida há ao menos dez outros locais que abrigam cultos evangélicos, incluindo um da própria Universal. A vizinhança se completa com lojas de equipamentos para restaurantes, móveis, material de costura, distribuidoras de diversos produtos, padarias baratas e ambulantes. Por lá também floresce um comércio com miniaturas do templo, bíblias e camisetas religiosas.

A construção também serve para atrair outros fiéis. Fã do padre Marcelo Rossi, a copeira Odila Carla Ferreira, de 46 anos, ainda faz parte da maioria católica, mas demonstra como as fronteiras religiosas são tênues. Ela dedicou um dia de suas férias para “admirar” o local. “Não tenho carinho pela Universal, mas aprecio isso aqui. O templo foi feito para todos os cristãos.”

A postura de Odila reflete a estratégia bem-sucedida da Universal ao não identificar seu templo. Não há referências claras de que a construção foi feita pela igreja de Macedo. Os símbolos mostrados também são utilizados por outras religiões, como a estrela de Davi, a arca, o Menorá (candelabro judaico) e as oliveiras. A longuíssima barba cultivada por Macedo ajuda a personificar Moisés, profeta adorado por várias religiões.

Segundo Franklin de Sousa, os fiéis transitam facilmente entre diferentes denominações, e Macedo tenta tirar proveito disso. “A Universal já atrai fiéis de outros credos há muito tempo, porque a religiosidade brasileira é dada a esse tipo de sincretismo”, diz. “Algumas pessoas podem ter vergonha de admitir que vão à Universal, então esse templo dissociado dela pode produzir esse efeito,” explica o professor do Mackenzie.

E talvez angariar muitos votos. Voz da Universal no Congresso, o PRB hoje conta com 10 deputados federais e 21 estaduais. O presidente da legenda, pastor Marcos Pereira, diz ser possível dobrar o número nestas eleições. Com um palanque tão vistoso, é difícil contestar a profecia do líder religioso.

*Reportagem publicada originalmente na edição 811 de CartaCapital, com o título "Além do Misticismo"

Texto 3 – 12/04/2014 – por Adriano Senkencics, publicado em: *Ensaio de Gênero*.

PNE e a “ideologia de gênero”

Mais um motivo apareceu para atrasar a votação do **Plano Nacional de Educação (PNE)**, o qual já deveria estar valendo para o decênio 2011-2020. Um dos projetos de lei mais polêmicos dos últimos anos, o PNE define as metas e as estratégias da educação brasileira para os próximos dez anos, orientando as políticas educacionais em todos os níveis. Primeiramente truncado por conta das disputas em torno dos 10% do PIB (leia aqui), **agora é a vez de o gênero entrar nesse balaio de gato. Opositores querem, a todo custo, retirar a assim chamada “ideologia de gênero” dessa lei.**

A rigor, o PNE fala pouco sobre *gênero*. Essa pequena palavra – que abriga um poderoso conceito – consta basicamente em uma frase do projeto de lei. **No artigo 2º, voltado para a superação das desigualdades educacionais, há um destaque que acrescenta: “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.** Pronto. Esta foi a deixa que o fanatismo religioso, personificado em figuras como Marco Feliciano (PSC-SP) e Marcos Rogério (PDT-RO), precisava para atrasar mais uma vez a votação do projeto.



Setores conservadores, mobilizados por políticos fundamentalistas, têm se oposto à votação do PNE em razão de sua menção à “igualdade de gênero”. Nos termos dos obscurantistas, tratar-se-ia de uma “ideologia de gênero”.

Críticas de setores conservadores e fundamentalistas têm denunciado a tal “ideologia de gênero”, defendida pelo PNE quando este assume um compromisso com a “igualdade”. Esses grupos temem pela “destruição da família”, os “valores e morais” alicerçados na “lei natural” e, evidentemente, o avanço das pautas LGBT, dentre as quais a diversidade sexual, a criminalização da homofobia e o progresso em torno da despatologização do segmento trans* – pontos, na verdade, que transcendem a escola.

Aqui, voltamos à velha discussão que já vem sendo encampada neste país há décadas. Como cidadãos e cidadãs, temos a infelicidade de ver no poder uma corja de políticos absolutamente descomprometidos com a igualdade, a tolerância, o respeito à diferença e, pasmem, à própria racionalidade. O obscurantismo tem sido defendido à luz do dia, e as imagens que vemos de jovens empunhando cartazes contra a “ideologia de gênero” e, pior ainda, reforçando a violência que é uma definição única e imposta de mulher, homem, família, moral etc, é de chocar.

Ignora-se que a igualdade de gênero é tão legítima, necessária e importante quanto à igualdade racial ou regional. Trata-se, pois, de discutir a sub-representação política das mulheres, as desigualdades no mercado de trabalho, a assustadora violência nas ruas e domicílios, a objetificação sexual na mídia, entre outras. **Acima de tudo, a igualdade de gênero deve ser um valor democrático, tão legítimo quanto à liberdade religiosa que, diga-se passagem, nunca foi posta em xeque por nenhum setor progressista neste país.** Até porque os mesmos grupos que defendem a igualdade de gênero são aqueles que apoiam o Estado laico – a instituição mais democrática no tocante à liberdade religiosa em uma nação multicultural.



O deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) tem sido um dos maiores defensores dos avanços sociais nas pautas relativas a gênero e sexualidade.

Nesse sentido, gênero é temido porque, de fato, é um instrumento valoroso. Longe de ser um conceito puramente acadêmico, gênero já se incorporou no jargão popular, nos movimentos sociais e nas políticas públicas. Essa rejeição à ideia de gênero reflete um sintoma de uma ordem social que está se sentindo ameaçada – a título de exemplo, casos similares aconteceram na França (leia aqui). **Dessa forma, procuram criminalizar não só os indivíduos ditos “diferentes”, como também seus termos, expressões e conceitos que dão voz a essas “diferenças”**. Gênero é um deles, mas não o único.

Como já reiteramos inúmeras vezes neste blog, **gênero é um artifício teórico, criado na segunda metade do século passado, para designar as construções sociais sobre o masculino e o feminino**. Em pouco tempo, o conceito de gênero foi apropriado pelo movimento feminista e se transformou em uma importante ferramenta analítica e política, com a finalidade de desnaturalizar as opressões de gênero, desconstruir verdades absolutas e imutáveis sobre mulheres e homens, derrubar as falsas fronteiras que nos demarcam em estereótipos cruéis para os quais somos levados a acreditar desde pequenos, separando-nos em pequenas caixinhas que limitam nossas individualidades, potencialidades e perspectivas.

Portanto, gênero não é uma ideologia. É, ao contrário, a desconstrução de uma ideologia que imputa à natureza, à biologia e supostamente a características inatas dos indivíduos, a carga pesada e histórica de desigualdades entre homens e mulheres, cis ou trans. Os movimentos sociais continuarão a insistir nesse ponto, até que cada resquício de obscurantismo de cunho fundamentalista seja derrubado e possamos, por fim, aprovar um PNE que reflita não só os interesses de uma educação pública de qualidade, como também de uma sociedade que pretende se livrar de desigualdades, violências e opressões – de gênero ou de qualquer outra origem.

Texto 4- 18/03/2014 – por Dom José Benedito Simão, publicado em: *Diocese de Assis Portal de Missão e Informação*.

Notícias Diocesanas

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A IDEOLOGIA DE GÊNERO



Temos vividos tempos preocupantes. Desde algumas semanas atrás, o grande incômodo tratou-se da votação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) na Câmara Federal. Planos educacionais são diversos e sempre necessitam de atualizações devido ao progresso do conhecimento da ciência pedagógica. Novos métodos de aprendizagem sempre são bem-vindos quando comprovados a sua eficiência. Portanto, a nossa preocupação presente, não se trata de contestação a um Plano Nacional de Educação e sim ao atual plano que deveria ser votado, pois expõe claramente as suas tendências ideológicas um tanto agravantes. O nosso posicionamento não é meramente a defesa de um ponto de vista qualquer, mas algo que pode comprometer a estrutura da civilização ocidental. Refiro-me a introdução da Ideologia de Gênero no Plano Nacional de Educação.

O que é a ideologia de gênero?

A ideologia de gênero é uma forte tendência impositiva que por meio de suas idéias-forças investe incansavelmente na sociedade e na pessoa no sentido de eliminar a concepção que os seres humanos se apresentam no mundo com sua sexualidade naturalmente definida, ou seja, rejeita que as pessoas se dividem em dois sexos: sexo masculino e feminino. Tal ideologia insiste em defender a teoria que as diferenças entre homem e mulher não correspondem a uma condição naturalmente estabelecida, mas são produtos condicionados ao tempo e ao espaço, condicionados à uma determinada cultura ou a uma época. Nesse aspecto ser homem ou mulher trata-se de algo meramente convencional e não natural, de forma que cada um pode criar-se a si próprio com o sexo que desejar. Essa ideologia um tanto artificial procura atuar com forte militância na desconstrução da família descartando o matrimônio como algo salutar e natural. A ação é minar a família que é a instituição que melhor capacita as pessoas integrarem-se socialmente de forma respeitosa, dignificante e humanizante.

A campanha favorável à essa ideologia é internacional e ampla em cada nação, é sintomático vermos e ouvirmos pelos nossos meios de comunicação o investimento político, econômico e artístico em favor da mesma. Nos confrontamos com tal ideologia em nossos projetos políticos, em nossa literatura, em nossas redes sociais, na internet, em nossas obras cinematográficas, em nossas novelas, sobretudo as transmitidas pela Rede Globo de TV. A Campanha é financiada por não pouco recursos nacionais e internacionais que mantem grupos organizados para tal finalidade. Tudo isso invade nossas famílias de forma sorrateira, comendo pelas beiradas, e agora querem implantar uma concepção transtornada do humano na rede de ensino pública, privada e comunitária de nosso país por intermédio do PNE. Creio que é oportuno enfatizarmos que, os defensores do Plano tal como se configura, pretendem substituir a palavra **sexo**, pela palavra **gênero**. A substituição não se trata de um sinônimo, mas um vocábulo novo, viável para implantar nas mentes e nos

costumes conceitos e práticas revolucionárias não para a evolução do ser humano, mas para a sua profunda degradação.

“Em consequência, promovem a *‘livre escolha na reprodução’*, eufemismo usado por eles para se referir ao aborto provocado. Como estilo de vida, promovem a homossexualidade, o lesbianismo e todas as outras formas de sexualidade fora do matrimônio. Entre nós, querem introduzir essa ideologia, usando o termo *‘saúde reprodutiva’*. E usam a artimanha de palavras, especialmente *‘discriminação’* e *‘luta contra o preconceito’*. Sob esse nome sedutor – pois todos somos contra a discriminação injusta e o preconceito - querem fazer passar a ideologia de gênero, a ditadura do relativismo moral, estabelecendo uma nova antropologia anticristã, sob o nome de democracia. O art. 2º, III, desse Plano Nacional de Educação estabelece que a ideologia de gênero será implementada obrigatoriamente em todas as instituições escolares públicas, privadas e confessionais nas metas, planos e currículo escolar, inclusive no material didático sem que os pais e professores possam se opor. Na Itália, por exemplo, os folhetos distribuídos nas escolas pretendem ensinar a todos os alunos que *‘a família pai-mãe-filho é apenas um estereótipo de publicidade, que os gêneros masculino e feminino são uma abstração; que a leitura de romances em que os protagonistas são heterossexuais é uma violência; que a religiosidade é um valor negativo; chega-se ao ridículo de censurar os contos de fadas por só apresentarem dois sexos em vez de seis gêneros, além de se proporem problemas de matemática baseados em situações protagonizadas por famílias homossexuais.’* (Dom Fernando Arêas Rifan. ***A ideologia de gênero***, artigo semanal transmitido para meu “e-mail” em 25/03/2014).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) a ser votado, sem nenhuma sombra de dúvida é arbitrário, antidemocrático, antinatural e contrapõem-se a Fé de todas as confissões religiosas devido a ideologia de gênero que contém. Por essa razão os crentes e pessoas de boa vontade de nossa região devem reagir afim de exigir que nossos representantes em todas as esferas políticas, sobretudo os de instância federal, definitivamente rejeitem a ideologia de gênero em nosso sistema de ensino.

O novo PNE deveria ser votado na quarta-feira do dia 19 de março de 2014, a votação foi adiada para a quarta-feira do dia 26 de março de 2014, data que também foi adiada. A pressão tem conseguido recuar a votação dos deputados federais, contudo não podemos baixar a guarda. Para informação do leitor, tomo a liberdade de transcrever abaixo a pequena carta que enviei aos deputados no dia 18 de março, véspera que deveria acontecer a primeira votação. Reaja contra essa ditadura ideológica, assinando a petição aos deputados, pedindo a não inclusão da ideologia de gênero no PNE. Eu já votei. Para votar basta clicar o link <http://www.citizengo.org/pt-pt/5312-ideologia-genero-na-educacao-nao-obrigado>.

Assis-SP, 18 de março de 2014

Caríssimos deputados,
Saudações!

Com votos de alegria e saúde, solicito-lhes o devido cuidado ao votar amanhã (19/03/2014) no PNE (Plano Nacional de Educação). O Plano por comportar em seu conteúdo o que chamamos de Ideologia de gênero, certamente o voto favorável seria muito perigoso. Como bem sabemos vivemos num tempo um tanto conturbado, a nossa civilização passa por uma expressiva crise de mudança de época. Devemos, mais do que nunca defender a família naturalmente concebida, devemos nos preocupar com a evolução do ser humano, devemos investir na conquista de democracia em nosso solo brasileiro.

O voto favorável no plano, tal como se apresenta, sem uma necessária revisão seria um tanto imprudente, coloca em risco o tecido social e ameaça a amada democracia. Informo-lhes que a população em geral, sobretudo a categoria dos educadores, manifestam-se desfavoráveis à aplicação de tal configuração do plano. Rogo-lhes muita sensatez nesse momento decisório, dispensem mais um tempo para a revisão de tal projeto.

Que Deus os abençoe, assim como os seus familiares!

Em Cristo Jesus,

Paz e Esperança!

Dom José Benedito Simão

Bispo de Assis-SP

Presidente da Comissão em Defesa da vida do Regional Sul 1 – CNBB

Texto 5 - 28/09/2014 - por Tatiana Lionço publicado em *GELEDÉS – Instituto da mulher negra*

Questões de Gênero

“Ideologia de gênero”: a emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual

Não estamos mais em uma Era de caça às bruxas e nem de queima de livros. Isso significa que temos que conviver com a existência de livros controversos. Há os que consideram os livros que eu e outros acadêmicos estudamos como perigosos. De minha parte, também diria que há no mercado editorial livros que apresentam riscos, pois levo a sério o potencial das palavras no agenciamento da vida. Palavras podem ajudar a viver, mas palavras também podem destruir a vida. Graças ao processo histórico de secularização, emergiram princípios éticos na regulação da vida em sociedade, tais como a liberdade de consciência e de expressão, direitos fundamentais relacionados diretamente à dignidade humana. Portanto, não mais se queimam livros (e sequer pessoas em praça pública), o que não impediu a instauração de inquérito civil, por parte do Ministério Público, sobre o livro *A estratégia – o plano dos homossexuais para transformar a sociedade*, escrito por um reverendo norte-americano e traduzido para o português pela editora evangélica Central Gospel, da Associação Vitória em Cristo do pastor Silas Malafaia, sob alegação de que a narrativa violaria direitos de coletividades.

Nos últimos anos, meses, semanas e dias, padeci elaborando notícias de assassinatos cruéis de pessoas que amam e/ou desejam outras pessoas do mesmo sexo, pessoas trans e pessoas mulheres que intencionaram realizar abortos na ilegalidade. Faço questão de repetir a palavra pessoa, uma espécie de mantra particular no atual momento. Diria mesmo que ao fazer isso vivencio uma experiência da ordem da espiritualidade, um modo muito próprio de alimentar a minha fé, restituindo humanidade aonde a humanidade fora aniquilada. Padeci também constatando narrativas depreciativas sobre pessoas. Padeci pessoalmente por ser publicamente abusada na desqualificação moral, mas também padeci pelas outras pessoas difamadas, acusadas e objetificadas na atribuição da imoralidade.

Compaixão, do meu ponto de vista, é uma virtude e me compadeço do sofrimento de outrem quando também rebaixados a menos humanos ou mesmo desumanizados na figura do demônio. Sempre me impressiono quando noto a

resistência de partes da sociedade com a conquista histórica do reconhecimento dos direitos humanos. A humanidade é inviolável e tenho dificuldades de compreender como ainda existem pessoas que destituem outras pessoas de humanidade ou que reivindicam uma métrica de gradação no humano, propondo haverem algumas pessoas mais humanas do que outras, quando não desumanizadas por meio da demonização. O livro traduzido pela editora neopentecostal do pastor Silas Malafaia, por exemplo, se refere a homossexuais como pedófilos, abominação, consistindo na base teórica daqueles que argumentam a demonização, já que seriam, supostamente, princípios cristãos que justificariam a adjetivação de pessoas homossexuais na base da calúnia de pedofilia anti-cristã. Gostaria de lembrar que a pedofilia não deveria ser qualificada como anti-cristã, mas como crime contra a criança, que inclusive foi sistematicamente praticado por padres e pastores, sem a devida consideração por parte da Igreja Católica por bastante tempo e sem nenhuma forma de auto-crítica por parte de neopentecostais que insistem em acusar gays e se omitem diante dos casos de pedofilia envolvendo pastores.

Em alguns pronunciamentos públicos, qualifiquei o fundamentalismo cristão no Brasil como neopentecostal, baseada em estudos mas também informada pela forte incidência política, sobretudo no poder legislativo, de pastores a essa denominação associados. Pode parecer anacrônico, mas bem recentemente assistimos a uma pregação de pastor/deputado alertando a sociedade para o pretense fato de que ativistas do “movimento gay” seriam engendrados por satanás. Hoje, no entanto, preciso fazer a auto-crítica e afirmar que o fundamentalismo cristão no país também é católico. Neopentecostais e católicos, no entanto, tem operado de modos distintos. Enquanto para os primeiros a ocupação de cargos públicos é uma estratégia prioritária, para os segundos o mais relevante seria formar opinião de suas próprias comunidades de base, embora também tenham mobilizado o repúdio à discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas e feito explícitos alertas de risco associados ao Plano Nacional de Educação, efetivando, por meio de aliança com a bancada fundamentalista no Congresso Nacional, a retirada do eixo estratégico gênero por meio da alegação da inaceitabilidade da recém-denominada “ideologia de gênero”.

O livro de referência dos católicos ativistas do anti-feminismo e anti-direitos sexuais e reprodutivos foi escrito pelo acadêmico argentino Jorge Scala e apresenta como título Ideologia de Gênero – neototalitarismo e a morte da família, tendo sido traduzido para o português por uma editora católica, a Katechesis. As teses contidas no livro passaram a ser replicadas por autoridades católicas do Brasil, com destaque para o texto de Dom Orani Tempesta, arcebispo do Rio de Janeiro, publicado no sítio virtual da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas também em blogs por Dom Anuar Battisti, arcebispo de Maringá (PR), Dom Antonio Carlos Rossi Keller, bispo de Frederico Westphalen (RS), Dom Fernando Rifani, bispo de Maria Vianney (Campos de Goytacazes/RJ) e no jornal A Tarde, por Dom Murilo Krieger, arcebispo de São Salvador da Bahia e primaz do Brasil.

O que tenho a dizer é que, apesar de uma evidente qualificação discursiva das autoridades católicas em relação às estratégias argumentativas explicitamente demonizadoras de pastores neopentecostais, os mesmos não conseguem evitar a recorrência a adjetivos para sustentar sua tese de que a “ideologia de gênero”, recém formulada por suas próprias comunidades, apresentaria potencial destruidor. Buscando sistematizar os múltiplos adjetivos adotados pelos mesmos, resumiria o que entendo por seu argumento desqualificador sobre pessoas que reivindicam democratização dos direitos sexuais e reprodutivos nos seguintes termos: a “ideologia de gênero” é uma imposição totalitária, ditatorial, visando uma sociedade marxista,

revolucionária, atéia, nefasta, perversa e iníqua por meio de concepções falsas, artificiais, antinaturais e esdrúxulas, que tornam a vida doente, aberrante e imoral.

Nem todo pensamento feminista é marxista, embora existam correntes no feminismo que o sejam. Nem todas as feministas são atéias, existe até um coletivo de ativismo brasileiro nomeado Católicas pelo direito de decidir. Existe uma limitação no modo como compreendem nossas reivindicações, eu diria que seu autor de referência é limitado nos conhecimentos sobre estudos de gênero e sexualidade tal como o estamos empreendendo. Não apenas desconhecem, mas distorcem nossos argumentos. Como justificam as distorções? Alegando elementos subliminares, subentendidos, ou seja, atribuem teses a nós que não fomos nós a propor. Como ativista feminista, o que tenho a dizer é que estou buscando compreender a teoria da “ideologia de gênero”, dado que até então, meus estudos sobre gênero e sexualidade não dispunham desta tese. Saibam que há outros discursos sobre gênero e sexualidade, pautados na ética democrática e na revisão de processos históricos de violações persistentes dos direitos de mulheres, sejam estas de família tradicional ou não, religiosas ou não, heterossexuais, homossexuais, transexuais, prostitutas, que praticam abortos ou mesmo mães casadas ou unidas ou solteiras. Nossas teorias de referência consideram violações de direitos e primam pela justiça social, sem discriminar as pessoas.

Estes estudos a que me refiro não se pautam no que denominaram na teoria da “ideologia de gênero” por subordinacionismo, não rebaixamos as mulheres a sujeitos impotentes diante das violações, embora reconhecemos sim a hegemonia de ordens morais que naturalizam as violências e que portanto, do nosso ponto de vista, não teriam força suficiente para romper com o ciclo repetitivo de vulnerabilidade das mulheres ao prejuízo, já que esses mesmos discursos justificam a manutenção de violações. Evidentemente existem mulheres felizes e satisfeitas. Eu sou uma delas, mas a minha felicidade é intercalada com o padecimento, assim como acredito ser para todas as pessoas. Em relação aos homens gays, nossos estudos em gênero e sexualidade visam afirmar que eles não são menos homens devido ao desejo por outros homens, embora eles tenham menos direitos garantidos e mesmo são vulneráveis à morte por homicídio baseado em ódio naturalizado e banalizado.

Finalmente, não realizamos estudos e sequer defendemos argumentos de extinção absoluta de quaisquer limites sobre a sexualidade. Não há defesa da pedofilia, zoofilia ou necrofilia como estão alegando serem as nossas teses. Esses elementos foram introduzidos pela teoria da “ideologia de gênero” e autores similares, tal como o referido reverendo que escreveu um livro para provar que gays seriam pedófilos. Não somos nós a falar disso, são vocês a trazerem esses assuntos a público. Do meu ponto de vista, a teoria de referência que estão adotando é uma referência questionável. Eu não a recomendaria a meus alunos e alunas de Psicologia, eu não as adotaria em meus trabalhos. O máximo que consigo me aproximar dessas narrativas é tomando-as como objeto de análise para fins de pesquisa, e minha hipótese inicial é a de que estão a fundar uma teoria sobre gênero e sexualidade que carece de evidências, consistindo em narrativa religiosa anti-democrática e, portanto, fundamentalista. Respeito a sua liberdade de expressão, mas discordo de suas teses e métodos em princípios. Mesmo sendo uma pesquisadora laica, minhas opções teóricas não são arbitrarias, pautando-se também em pressupostos éticos. Meu compromisso social com a justiça e contra quaisquer formas de discriminação me impede de adotar teses como a da “ideologia de gênero”.

Sendo a liberdade de consciência e de expressão direitos garantidos pelo princípio da laicidade em um Estado democrático, entendo que nosso principal desafio

é construirmos estratégias para que nossa convivência não se pautem em violações, incluso as simbólicas. Que a ética do respeito e reconhecimento das diferenças impere e sobreviva a toda forma de imposição unilateral de dogmas. Meu convite é que paremos de fazer referência a outrem como se pessoas não fossem ou como se pudéssemos destituir-lhes moralidade e dignidade. Somos desafiados a cumprir e aceitar a igualdade, seja perante a lei humana, ou caso prefiram, também perante a lei de Deus.

Saibam que nosso caminho tem sido, recentemente, a articulação entre diferentes coletivos da sociedade civil e instituições religiosas, incluso cristãs, em um Movimento Estratégico pelo Estado Laico. Não queremos destruir a Igreja e a família, embora visamos questionar toda forma de violência, que pode ser agenciada também por algumas famílias e por igrejas. Queremos famílias e igrejas que acolham e promovam amor. Não faremos concessões à violência. Lembrem do pedido de perdão do Papa João Paulo II, a respeito do horror da "santa inquisição", e considerem que a violência danosa pode ser tanto física quanto simbólica. Defendemos a justiça social para todas as pessoas e a laicidade do Estado, já que somente por meio da laicidade garantiremos que tanto vocês quanto nós possamos viver em sociedade expressando nossos pensamentos sem cerceamento e prejuízo. Queremos viver bem, não queremos padecer por desqualificação moral ou mesmo pelo ato de aniquilamento real. Para isso, precisamos de palavras que ajudem a viver. Que assim seja!

*Tatiana Lionço é doutora em Psicologia, ativista feminista e membro fundadora da Cia. Revolucionária Triângulo Rosa

Texto 6 - 07/04/2014 21h02 - por Paulo Vasconcelos Jacobina publicado em: *Gazeta do povo*
Opinião

Educar para a verdade, não para a ideologia de gênero

O Brasil vem constantemente amargando os piores lugares em competições internacionais de Ciências e Matemática, muito abaixo das posições alcançadas por países que têm desempenho econômico e carga tributária muito menor que a nossa. O fato de não estar entre os primeiros lugares em tais competições causa crises em países desenvolvidos. Por aqui, nem é notícia.

Isso demonstra que o foco principal da nossa educação não está na técnica, na formação científica e profissional. Isto seria justificável se pudéssemos dizer que a nossa educação não se propõe a formar operários e trabalhadores, mas a desenvolver virtudes sociais e pessoais, de modo a construir um povo mais consciente e fraterno. Mas tampouco é assim: recentemente o site da Fifa publicou recomendações para os estrangeiros na Copa do Mundo, como "para os brasileiros, o 'sim' nem sempre é sim", ou ainda "pontualidade não é um traço cultural no Brasil"; que não há respeito aos pedestres, que o tamanho do veículo define a preferência no trânsito e de que os beijos e a apalpação são costume social. A Fifa fez também um apelo à paciência dos estrangeiros diante do hábito brasileiro de deixar tudo para a última hora com uma frase de apelo lascivo: nas dificuldades, "relaxe e goze". A página foi retirada do ar, por protestos de brasileiros. Ela repete um caso anterior, de venda de camisetas para estrangeiros sobre a Copa, com um coração verde e amarelo em forma de nádegas e frases como "looking to score in Brazil" (um trocadilho associando o esporte com o sexo).

Estes são os destaques sobre nosso povo em sites internacionais. Definitivamente, não acreditamos na possibilidade da educação da libido ou mesmo da convivência. Aliás, nossas escolas estão caindo aos pedaços. Há recursos, porém, para "kits gays" e camisinhas para os estudantes. A atual polêmica versa sobre a introdução da ideologia de gênero no projeto educacional estatal para nossos jovens: o projeto de educar para a sexualidade indiscriminada. Não educamos cientistas e trabalhadores, "lacaio do capitalismo". Não educamos cidadãos responsáveis, para não sermos "opressores", como denunciam pensadores da moda, como Foucault, Freud e Lacan. Nada de ciência. Nada de cidadania. Nada de recuperar prédios escolares. Só há recursos e olhos para uma educação de "vanguarda" sexual.

A polêmica está na proposta de proibir, no Plano Nacional de Educação, a discriminação em razão da "orientação sexual". Em nome do respeito a uma suposta "diversidade sexual", os pais e os educadores serão impedidos de discernir entre condutas responsáveis nas atividades sexuais, como a continência, a fidelidade e a responsabilidade com a prole, e condutas irresponsáveis, por exemplo, as que envolvem a promiscuidade e a satisfação egoísta. A discussão mais forte no Plano Nacional de Educação é uma proposta que declara ilícita a possibilidade de discernir sobre valores e desvalores na sexualidade.

Uma professora da "liberdade" sexual declarou que educar sobre a violência não torna ninguém violento, e que educar sobre sexo não torna ninguém devasso. De fato, educar "sobre" a violência constrói bons cidadãos, mas educar "para" a violência gera soldados do crime. Isto se aplica à ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação.

*Paulo Vasconcelos Jacobina é procurador regional da República e mestre em Direito Econômico.

Texto 7 - 07/04/2014 21h02 – por Toni Reis, publicado em: *Gazeta do Povo*

Opinião

Por um Plano Nacional de Educação inclusivo

Após vários adiamentos, uma comissão especial da Câmara dos Deputados deve votar hoje o projeto de lei do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos. Entre outras disposições inclusivas, o artigo 2.º da versão do projeto enviada pela Câmara para apreciação pelo Senado – que, inclusive, se baseou nas deliberações democraticamente elaboradas e aprovadas pela Conferência Nacional de Educação de 2010 – prevê: "São diretrizes do PNE (...) a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação". Esta versão do projeto também prevê a flexão de gênero em sua redação (ex. os/as professores/as) com vistas à promoção da igualdade de gênero.

Contudo, o Senado aprovou um substitutivo com alterações. O artigo 2.º perdeu a exemplificação dos tipos de discriminação mais comuns, mantendo apenas a disposição genérica contra "todas as formas de discriminação". Isto apesar dos achados de várias pesquisas em relação à discriminação no ambiente escolar, como a da Fipe/MEC/Inep, que revelou que as atitudes discriminatórias mais elevadas se relacionam a gênero (38,2%), orientação sexual (26,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%). Esses dados indicam precisamente por que a versão original do artigo 2.º do projeto tem a redação acima.

Na sociedade em geral, essas atitudes se extrapolam além da mera discriminação: 26% dos brasileiros acham que mulher de roupa curta merece ser

atacada, segundo o Ipea; em 2010 houve 34.983 homicídios de pessoas negras no país. Em 2012, o governo federal recebeu 9.982 denúncias de violação dos direitos humanos de pessoas LGBT. Esses dados apontam para a premente necessidade de especificar e enfrentar essas e outras formas de discriminação. Este processo precisa começar por um sistema de educação inclusiva.

Em relação à reflexão de gênero, o substitutivo do Senado requer a "supressão, em todo o texto, da flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina". Essa disposição perpetuará o machismo. E mais: insistir em usar apenas a forma masculina é um desrespeito às mulheres, que são a esmagadora maioria dos/das profissionais de educação no Brasil.

Há quem já tenha declarado publicamente, em relação ao PNE, que a mulher tem de permanecer numa condição inferior e subordinada ao homem. Outros veem nas disposições propostas no PNE acerca de gênero e orientação sexual uma afronta à instituição da família, porque se recusam a enxergar a realidade das múltiplas formas de família, identificadas inclusive pelo último censo.

É preciso fazer cumprir o que a Constituição estabelece: que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, que a educação é um direito de todos e todas, devendo ser garantida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e que tanto o Estado quanto a educação pública são laicos. Acima de tudo, é nestes princípios que a proposta original do PNE se baseou na tentativa de garantir a educação inclusiva. Isto deve ser respeitado e sua redação original deve ser mantida, se queremos acabar com o triste quadro de desigualdade, discriminação e homicídios retratado acima.

*Toni Reis, doutor em Educação, é membro integrante dos fóruns Nacional, Estadual (Paraná) e Municipal (Curitiba) de Educação.

ANEXO C – Os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014)

Plano 1: Plano Nacional de Educação 2001.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.

[Mensagem de Veto](#)

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 6º-A. É instituído o 'Dia do Plano Nacional de Educação', a ser comemorado, anualmente, em 12 de dezembro. [\(Incluído pela Lei nº 12.102, de 2009\)](#)

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180ª da Independência e 113ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.01.2001

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO

Histórico 06

Objetivos e Prioridades 07

II – NÍVEIS DE ENSINO

A – EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL..... 09

1.1. Diagnóstico .09

1.2. Diretrizes .12

1.3. Objetivos e Metas .14

| | |
|---|-------|
| 2 – ENSINO FUNDAMENTAL | 17 |
| 2.1. Diagnóstico | 17 |
| 2.2. Diretrizes | 20 |
| 2.3. Objetivos e Metas | 23 |
| 3 – ENSINO MÉDIO | 24 |
| 3.1. Diagnóstico | 24 |
| 3.2. Diretrizes | 27 |
| 3.3. Objetivos e Metas | 29 |
| <i>B – EDUCAÇÃO SUPERIOR</i> | |
| 4 – EDUCAÇÃO SUPERIOR | 31 |
| 4.1. Diagnóstico | 31 |
| 4.2. Diretrizes | 35 |
| 4.3. Objetivos e Metas | 37 |
| 4.4. Financiamento e Gestão da Educação Superior | .39 |
| <i>III – MODALIDADES DE ENSINO</i> | |
| 5 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | .40 |
| 5.1. Diagnóstico | .40 |
| 5.2. Diretrizes | .43 |
| 5.3. Objetivos e Metas | .44 |
| 6 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS | 46 |
| 6.1. Diagnóstico | .46 |
| 6.2. Diretrizes | 47 |
| 6.3. Objetivos e Metas | .47 |
| 7 – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL | .49 |
| 7.1. Diagnóstico | .49 |
| 7.2. Diretrizes | .51 |
| 7.3. Objetivos e Metas | 51 |
| 8 – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 53 |
| 8.1. Diagnóstico | .53 |
| 8.2. Diretrizes | .55 |
| 8.3. Objetivos e Metas | .56 |
| 9 – EDUCAÇÃO INDÍGENA | .59 |
| 9.1. Diagnóstico | .59 |
| 9.2. Diretrizes | 60 |
| 9.3. Objetivos e Metas | .61 |
| <i>IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i> | |
| 10 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO | ...63 |
| 10.1. Diagnóstico | ...63 |
| 10.2. Diretrizes | .. 65 |
| 10.3. Objetivos e Metas | ...67 |
| <i>V – FINANCIAMENTO E GESTÃO ...70</i> | |
| 11.1. Diagnóstico | ...70 |
| 11.2. Diretrizes | ...76 |
| 11.3. Objetivos e Metas | ...78 |
| 11.3.1. Financiamento | ...78 |
| 11.3.2. Gestão | ...80 |
| VI – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO | ...81 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 (Matrícula, 25/3/98, no ensino fundamental, por faixa etária e localização) | .18 |
| Tabela 2 (Taxa de escolarização bruta e líquida - 7 a 14 anos Brasil e Regiões – 1991 e 1996) | 19 |
| Tabela 3 (Ensino médio – matrícula – Brasil – 1991 e 1998) | .25 |
| Tabela 4 (Ensino médio – taxa de abandono e reprovação – 1995 e 1997) | .26 |
| Tabela 5 (Ensino médio – taxa de distorção idade-série – 1996-1998) | .26 |
| Tabela 6 (Educação básica – matrículas Brasil: 1995-2010) | .27 |
| Tabela 7 (Quadro do ensino superior no Brasil – 1998) | .31 |
| Tabela 8 (Evolução da matrícula por dependência administrativa – Brasil – 1980-1998) | .32 |
| Tabela 9 (Matrícula por dependência administrativa – Brasil e regiões – nível superior/98) | .33 |

| | |
|---|--|
| Tabela 10 (Índice de crescimento da matrícula por dependência administrativa Brasil 1988-1998) .34 | |
| Tabela 11 (IFES – Participação das despesas com aposentadorias e pensões no total de despesas com pessoal e encargos sociais) .34 | |
| Tabela 12 (IFES – Relação entre despesas com aposentadorias e pensões e com outros custeios e capital) .35 | |
| Tabela 13 (IFES – Despesas com investimentos e inversões financeiras) .35 | |
| Tabela 14 (Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais – Brasil e regiões-1996).41 | |
| Tabela 15 (Escolarização da população – 1996) .41 | |
| Tabela 16 (População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização – 1997) .42 | |
| Tabela 17 (Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais por sexo e cor – 1996) 43 | |
| Tabela 18 (Habilitações de nível médio com maior número de concluintes –1988 e 1996) 50 | |
| Tabela 19 (Funções docentes – distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998) .. 64 | |
| Tabela 20 (Ministério da Educação – Despesa por Fonte) .. 71 | |
| Tabela 21 (Gastos diretos com educação das administrações públicas – 1997) .. 71 | |
| Tabela 22 (Gastos com educação – esferas federativas – 1997) .. 72 | |
| Tabela 23 (Origem das receitas do Fundef – 1998) .. 72 | |
| Tabela 24 (Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com gasto abaixo do valor mínimo (R\$ 315,00) – 1998 ...73 | |
| Tabela 25 (Despesas públicas em educação, em relação ao PIB – 1995) .. 75 | |
| Tabela 26 (Programa dinheiro na escola 1995 a 1998 – atendimento) .. 76 | |

I - INTRODUÇÃO

1. HISTÓRICO

A instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais".

Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 37, incorporaram, implícita ou explicitamente, a idéia de um Plano Nacional de Educação. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A idéia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade.

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária".

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Os projetos foram distribuídos às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação. Na primeira, é Relator, o Deputado Nelson Marchezan.

2. OBJETIVOS E PRIORIDADES

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

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

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.* A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana,

da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. *Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

5. *Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino*, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte:

- . as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- . as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e
- . as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, à cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.

II – NÍVEIS DE ENSINO

A – EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Diagnóstico

A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde.

À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela.

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras,

monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso.

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil.

É preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas. A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação. Atendia principalmente as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Grande parte era atendida por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA. As estatísticas informavam sobre os atendimentos conveniados, não havendo um levantamento completo de quantas crianças estavam freqüentando algum tipo de instituição nessa faixa etária. Estimativas precárias indicavam, até alguns anos atrás, um número de 1.400.000 crianças atendidas na faixa de 0 a 3 anos. A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional. Qualquer número, no entanto, será uma quantidade muito pequena diante da magnitude do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças.

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para esse segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país.

Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE.

Para a faixa de 4 a 6 anos, dispomos de dados mais consistentes, coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais. De uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%. O atendimento maior se dá nas idades mais próximas da escolarização obrigatória, de sorte que a maioria das crianças de 6 anos já está na pré-escola.

A partir de 1993, as matrículas quase estacionaram no patamar de 4,2 milhões, certamente não por ter alcançado a satisfação da demanda, uma vez que o déficit de atendimento é bastante grande. Considerando o aumento do número de famílias abaixo do nível de pobreza no Brasil, que vem se verificando nos últimos anos, conclui-se que há uma demanda reprimida ou um não-atendimento das necessidades de seus filhos pequenos. O Poder Público será cada vez mais instado a atuar nessa área, o que, aliás, é dever constitucional, determinado pelo art. 208, IV da Constituição Federal.

Observando a distribuição das matrículas entre as esferas públicas e a iniciativa privada, constata-se uma redução acentuada no atendimento por parte dos Estados, uma pequena redução na área particular e um grande aumento na esfera municipal. Em 1987, os Estados atendiam 850 mil e, em 1997, somente 600 mil, baixando sua participação no total de matrículas de 25,9% para 9,6% e as da iniciativa privada, de 34 para 24%. Em 1998, a retração foi maior ainda: para 396 mil matrículas. Já os Municípios passaram, naquele período, de 1,3 milhão de matrículas para 2,7 milhões, aumentado sua

parcela, no conjunto, de 39,2% para 66,3%. Esse fenômeno decorre da expressão e pressão da demanda sobre a esfera de governo (municipal) que está mais próximo às famílias e corresponde à prioridade constitucional de atuação dos Municípios nesse nível, simultaneamente ao ensino fundamental.

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.

Existiam, em 1998, 78.106 pré-escolas, das quais o Nordeste detém quase metade (47,5%) e o Sudeste, ¼ delas. Em relação a 1987, observa-se o mesmo fenômeno que ocorreu com as matrículas: os Estados se retraíram, e mais acentuadamente a partir de 1994, pois em 1993 detinham 31% dos estabelecimentos e, atualmente, somente 8,8%. Os Municípios passaram de 47,4% para 65,7% e a iniciativa privada, de 22,7% para 25,4%. Em relação ao número de alunos por estabelecimento, é interessante observar que quase metade (45%) atende até 25 alunos, o que caracteriza pequenas unidades pré-escolares de uma sala. Com 51 e mais alunos temos apenas 29,4% dos estabelecimentos.

Das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais; 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente. Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. Esses dados são alvissareiros, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da qualidade das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados. Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças.

Outra questão importante a analisar é o número de crianças por professor pois, nessa faixa etária, as crianças precisam de atenção bastante individualizada em muitas circunstâncias e requerem mais cuidados dos adultos do que nos níveis subseqüentes da escolarização. No setor público, a relação é de 21,0 por 1 na esfera municipal e de 23,4, na estadual, o que é um bom número para a faixa de 4 a 6 anos. O setor privado baixa a média nacional para 18,7, pois está com 14 crianças por professor. Esses valores são semelhantes em todas as regiões.

Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, relativamente a 1998, há que se apontar que 4.153 pré-escolas, que atendem a 69.714 crianças, não têm abastecimento de água, 84% das quais se situam no Nordeste. Essa carência ocorre para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula.

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste.

Finalmente, um diagnóstico das necessidades da educação infantil precisa assinalar as condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras. A pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer. Pois todos esses são elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança. O efeito sinérgico de ações na área da saúde, nutrição e educação está demonstrado por avaliações de políticas e programas. Daí porque a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social.

A Sinopse Estatística da Educação Básica/1999 registra um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999. Tem-se atribuído essa redução à implantação do FUNDEF, que contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da educação básica. Recursos antes aplicados na educação infantil foram carreados, por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas instituições de educação infantil. Na década da educação, terá que ser encontrada uma solução para as diversas demandas, sem prejuízo da prioridade constitucional do ensino fundamental.

1.2 Diretrizes

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa.

Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9º, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.

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

As inversões financeiras requeridas para cumprir as metas de abrangência e qualidade deverão ser vistas sobretudo como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa da vida e como investimento, cujas taxas de retorno alguns estudos já indicam serem elevadas.

As metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança. Os fatores históricos que determinam a demanda continuam vigentes em nossa sociedade, tornando-

se cada vez mais óbvios, acrescentando-se a eles a própria oferta como motivadora da procura. Afinal a existência da possibilidade de acesso e o conhecimento dos benefícios da freqüência a um centro de educação infantil de qualidade induzem um número cada vez maior de famílias a demandar uma vaga para seus filhos. Importante, nesse processo, é o cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos.

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental.

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar.

A norma constitucional de integração das crianças especiais no sistema regular será, na educação infantil, implementada através de programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando a avaliação recomendar atendimento especializado em estabelecimentos específicos, diretrizes para essa modalidade constarão do capítulo sobre educação especial.

1.3 *Objetivos e Metas*¹

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que,

respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais.**

3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.

4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.**

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.**

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.**

10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

11. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.**

12. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.**

13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2. **

14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.*

15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência

financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.**

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.**

20. Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição Federal. ** Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo. *

21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.**

22. (VETADO)

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.**

24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.**

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.**

26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil.

2. ENSINO FUNDAMENTAL

2.1. Diagnóstico

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira.

O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.

Existe hoje, no Brasil, um amplo consenso sobre a situação e os problemas do ensino fundamental.

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nesta situação, (Tabela 1).

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

A consciência desse fato e a mobilização social que dela decorre têm promovido esforços coordenados das diferentes instâncias do Poder Público que resultaram numa evolução muito positiva do sistema de ensino fundamental como um todo, em termos tanto de cobertura quanto de eficiência. Os dados evolutivos, condensados na Tabela 2, indicam claramente esta questão.

Tabela 1 - Matrícula, em 25/3/98, no ensino fundamental, por Faixa Etária e Localização – 1998

| Unidade da Federação | Matrícula por Faixa Etária e Localização | | | | | | | | | |
|----------------------|--|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | Total | | | | | Rural | | | | |
| | Total | Menos de 7 anos | De 7 a 14 Anos | De 15 a 19 anos | Mais de 19 anos | Total | Menos de 7 anos | De 7 a 14 anos | De 15 a 19 anos | Mais de 19 anos |
| Brasil | 35.792.554 | 449.279 | 26.870.018 | 7.097.448 | 1.375.809 | 6.663.506 | 147.566 | 5.156.473 | 1.137.652 | 221.815 |
| Norte | 3.207.880 | 36.561 | 2.377.054 | 664.080 | 130.185 | 974.716 | 19.782 | 750.146 | 171.836 | 32.952 |
| Rondônia | 308.992 | 2.050 | 244.847 | 53.991 | 8.104 | 85.331 | 479 | 71.060 | 11.578 | 2.214 |
| Acre | 140.176 | 2.178 | 105.565 | 27.922 | 4.511 | 45.472 | 1.072 | 33.818 | 8.759 | 1.823 |
| Amazonas | 638.303 | 3.169 | 452.295 | 144.953 | 37.886 | 134.758 | 1.953 | 103.180 | 23.742 | 5.883 |

| | | | | | | | | | | |
|------------------|------------|---------|------------|-----------|---------|-----------|--------|-----------|---------|---------|
| Roraima | 66.609 | 516 | 54.779 | 10.719 | 595 | 15.388 | 216 | 12.586 | 2.341 | 245 |
| Pará | 1.585.239 | 24.361 | 1.195.568 | 322.938 | 42.372 | 605.686 | 13.736 | 463.143 | 111.169 | 17.638 |
| Amapá | 122.392 | 864 | 99.097 | 20.636 | 1.805 | 19.020 | 642 | 15.769 | 2.172 | 437 |
| Tocantins | 346.169 | 3.423 | 224.913 | 82.921 | 34.912 | 69.061 | 1.684 | 50.590 | 12.075 | 4.712 |
| Nordeste | 12.210.131 | 182.830 | 8.407.429 | 2.918.530 | 701.342 | 3.910.466 | 92.067 | 2.924.691 | 744.066 | 149.642 |
| Maranhão | 1.606.227 | 22.299 | 1.153.629 | 357.220 | 73.079 | 632.387 | 14.459 | 480.890 | 113.232 | 23.806 |
| Piauí | 731.247 | 12.985 | 552.609 | 144.399 | 21.254 | 276.468 | 7.322 | 209.910 | 50.853 | 8.383 |
| Ceará | 1.842.237 | 30.954 | 1.293.015 | 423.998 | 94.270 | 598.124 | 15.380 | 441.521 | 115.618 | 25.605 |
| R.G.do Norte | 650.711 | 10.916 | 472.791 | 142.470 | 24.534 | 149.082 | 4.518 | 116.892 | 24.079 | 3.593 |
| Paraíba | 882.868 | 12.103 | 604.904 | 215.175 | 50.686 | 241.278 | 4.616 | 184.815 | 43.558 | 8.289 |
| Pernambuco | 1.818.479 | 16.780 | 1.297.492 | 412.394 | 91.813 | 464.679 | 7.440 | 364.690 | 80.995 | 11.554 |
| Alagoas | 688.285 | 10.117 | 485.382 | 159.822 | 32.964 | 242.813 | 6.008 | 185.365 | 44.723 | 6.717 |
| Sergipe | 436.631 | 2.728 | 296.161 | 11.266 | 264.766 | 117.648 | 1.197 | 91.466 | 20.630 | 4.355 |
| Bahia | 3.553.446 | 63.948 | 2.251.446 | 951.786 | 286.266 | 1.187.987 | 31.127 | 849.142 | 250.378 | 57.340 |
| Sudeste | 13.249.814 | 71.441 | 10.431.785 | 2.369.062 | 377.526 | 952.847 | 10.698 | 787.539 | 126.881 | 27.729 |
| Minas Gerais | 3.857.553 | 28.472 | 2.770.672 | 810.408 | 248.001 | 532.361 | 4.686 | 428.262 | 77.248 | 22.165 |
| Espírito Santo | 619.559 | 3.036 | 499.994 | 100.666 | 15.863 | 97.693 | 956 | 86.383 | 8.984 | 1.370 |
| Rio de Janeiro | 2.377.864 | 32.287 | 1.855.983 | 441.211 | 48.383 | 150.305 | 1.892 | 120.796 | 22.137 | 2.480 |
| São Paulo | 6.394.838 | 7.646 | 5.305.136 | 1.016.777 | 65.279 | 172.488 | 164 | 152.098 | 18.512 | 1.714 |
| Sul | 4.558.892 | 117.483 | 3.777.447 | 614.192 | 49.770 | 577.204 | 20.287 | 498.724 | 54.878 | 3.315 |
| Paraná | 1.808.149 | 18.073 | 1.490.423 | 255.121 | 44.532 | 171.333 | 2.057 | 149.082 | 17.335 | 2.859 |
| Santa Catarina | 983.880 | 8.712 | 839.874 | 130.056 | 5.238 | 149.808 | 1.548 | 134.580 | 13.224 | 456 |
| R. G. do Sul | 1.766.863 | 90.698 | 1.447.150 | 229.015 | - | 256.063 | 16.682 | 215.062 | 24.319 | - |
| Centro-Oeste | 2.565.837 | 40.964 | 1.876.303 | 531.584 | 116.986 | 248.273 | 4.732 | 195.373 | 39.991 | 8.177 |
| M.G. do Sul | 459.876 | 10.761 | 350.224 | 82.345 | 16.526 | 34.815 | 320 | 29.313 | 4.669 | 513 |
| Mato Grosso | 557.961 | 9.993 | 424.786 | 104.440 | 18.742 | 86.537 | 1.771 | 68.420 | 13.411 | 2.935 |
| Goiás | 1.135.948 | 12.091 | 789.100 | 262.954 | 71.803 | 97.633 | 1.742 | 75.034 | 16.736 | 4.121 |
| Distrito Federal | 412.052 | 8.119 | 312.173 | 81.845 | 9.915 | 29.288 | 899 | 22.606 | 5.175 | 608 |

Fonte MEC/INEP/SEEC – (Nota: A idade foi obtida a partir do Ano do Nascimento informado no censo escolar, isto é, foi considerada a idade que o aluno completou em 1998)

Tabela 2 - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida na faixa etária de 7 a 14 anos
Brasil e Regiões – 1991 e 1996

| Região/Ano | População de 7 a 14 anos | Matrícula no Ensino Fundamental | Taxa Escolarização Bruta | Matrícula no Ensino Fundamental | Taxa de Escolarização Líquida |
|------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| | | Total | % | 7 a 14 anos | % |
| Brasil | | | | | |
| 1991 | 27.611.580 | 29.203.724 | 105,8 | 23.777.428 | 86,1 |
| 1996 | 28.525.815 | 33.131.270 | 116,1 | 25.909.860 | 90,8 |
| Norte | | | | | |
| 1991 | 2.248.157 | 2.246.339 | 99,9 | 1.780.876 | 79,2 |
| 1996 | 2.417.649 | 2.820.531 | 116,7 | 2.171.209 | 89,8 |
| Nordeste | | | | | |

| | | | | | |
|--------------|------------|------------|-------|------------|------|
| 1991 | 9.010.532 | 8.650.474 | 96,0 | 6.528.914 | 72,5 |
| 1996 | 9.180.333 | 10.475.469 | 114,1 | 7.601.089 | 82,8 |
| Sudeste | | | | | |
| 1991 | 10.737.330 | 11.965.480 | 111,4 | 10.185.214 | 94,9 |
| 1996 | 11.127.665 | 12.958.674 | 116,5 | 10.558.852 | 94,9 |
| Sul | | | | | |
| 1991 | 3.811.860 | 4.201.369 | 110,2 | 3.589.194 | 94,2 |
| 1996 | 3.899.007 | 4.475.774 | 114,8 | 3.773.730 | 96,8 |
| Centro-Oeste | | | | | |
| 1991 | 1.803.701 | 2.140.062 | 118,6 | 1.693.230 | 93,4 |
| 1996 | 1.901.161 | 2.400.822 | 126,3 | 1.804.980 | 94,9 |

Fontes: MEC/INEP/SEEC e IBGE

Considerando-se o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental, o índice de atendimento dessa faixa etária (taxa de escolarização líquida) aumentou, de 86% para cerca de 91% entre 1991 e 1996. O progresso foi impressionante, principalmente se tomarmos os dados já disponíveis de 1998: taxa bruta de escolarização de 128% e líquida, de 95%. A taxa de atendimento subiu para 96%, na faixa de 7 a 14 anos. As diferenças regionais estão diminuindo, pois nas regiões Norte e Nordeste a taxa de escolarização líquida passou a 90%, portanto aproximando-se da média nacional.

Em 1998, o ensino privado absorvia apenas 9,5% das matrículas, mantendo a tendência decrescente de participação relativa.

Se considerarmos, por outro lado, o número de crianças de 7 a 14 anos efetivamente matriculadas em algum nível de ensino, o que inclui algumas que estão na pré-escola, outras que freqüentam classes de alfabetização, além de uma parcela muito reduzida que já ingressou no ensino médio, o atendimento é ainda maior e o progresso igualmente impressionante: entre 1991 e 1998, essa taxa de atendimento cresceu de 91,6% para 95%, o que está muito próximo de uma universalização real do atendimento.

Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é conseqüência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional.

Tendo em vista este conjunto de dados e a extensão das matrículas no ensino fundamental, é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos.

A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir

vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil.

A desigualdade regional é grave, tanto em termos de cobertura como de sucesso escolar. Apesar do expressivo aumento de 9 pontos percentuais de crescimento entre 1991 e 1998, as regiões Norte e Nordeste continuam apresentando as piores taxas de escolarização do País. O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, assim como o Projeto Nordeste/Fundescola, devem garantir os recursos para a correção dessas desigualdades. É preciso que a União continue atenta a este problema, priorizando o auxílio técnico e financeiro para as regiões que apresentam maiores deficiências.

2.2 Diretrizes

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão.

O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

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

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.

Deve-se assegurar a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.

É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino.

E, finalmente, a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior.

2.3 Objetivos e Metas²

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.**

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.*

3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.

4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:**

a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;

b) instalações sanitárias e para higiene;

c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;

d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;

e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;

f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

g) telefone e serviço de reprodução de textos;

h) informática e equipamento multimídia para o ensino.

5. A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos.**

6. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de "a" a "d" e, em dez anos, a totalidade dos itens.**

7. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de "e" a "h".**

8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

10. Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, em ações conjuntas da União, dos Estados e Municípios, para garantir entre outras metas, a Renda Mínima Associada a Ações Sócio-educativas para as famílias com carência econômica comprovada.**

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.*

12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.**

13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.**

14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.**

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.**

18. Garantir, com a colaboração da União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário garantindo os níveis calóricos-protéicos por faixa etária.**

19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

20. Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.

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

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

23. Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e promover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta.

24. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação.

25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.**

27. Estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.

28. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

29. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

30. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e financiamento e gestão, na medida em que estão relacionadas às previstas neste capítulo.

3. ENSINO MÉDIO

3.1 Diagnóstico

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional.

Justamente em virtude disso, no caso brasileiro, é particularmente preocupante o reduzido acesso ao ensino médio, muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento, embora as estatísticas demonstrem que os concluintes do ensino fundamental começam a chegar à terceira etapa da educação básica em número um pouco maior, a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais terão efeito cumulativo. Ao final de alguns anos, resultarão em uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado do ensino médio.

A Contagem da População realizada pelo IBGE em 1997 acusa uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos. Estavam matriculados no ensino médio, no mesmo ano, 5.933.401 estudantes. Significa que, idealmente, se o fluxo escolar fosse regular, o ensino médio comportaria bem menos que metade de jovens desta faixa etária. Isso é muito pouco, especialmente quando se considera a acelerada elevação do grau de escolaridade exigida pelo mercado de trabalho.

A situação agrava-se quando se considera que, no caso do ensino médio, os cálculos das taxas de atendimento dessa faixa etária são pouco confiáveis, por diversas razões. Em primeiro lugar porque, em virtude das elevadas taxas de repetência no ensino fundamental, os jovens chegam ao ensino médio bem mais velhos. Em segundo lugar, porque há um grande número de adultos que volta à escola vários anos depois de concluir o ensino fundamental.

Em virtude dessas duas condições, o ensino médio atende majoritariamente jovens e adultos com idade acima da prevista para este nível de ensino (Tabela 3), devendo-se supor que já estejam inseridos no mercado de trabalho. De fato os 6.968.531 alunos do ensino médio, em 1998, 54,8% - ou seja 3.817.688 – estudavam à noite.

Tabela 3 - Ensino Médio – Matrícula
Brasil – 1991 e 1998

| Dependência Administrativa | 1991 | | 1998 | | Crescimento |
|----------------------------|----------------|-------|----------------|-------|-------------|
| | Valor Absoluto | % | Valor Absoluto | % | |
| Total | 3.770.230 | 100,0 | 6.968.531 | 100,0 | 84,8 |
| Dependência Administrativa | | | | | |
| Federal | 103.092 | 2,7 | 122.927 | 1,8 | 19,2 |
| Estadual | 2.472.757 | 65,6 | 5.301.475 | 76,0 | 114,4 |
| Municipal | 176.769 | 4,7 | 317.488 | 4,6 | 79,6 |
| Particular | 1.017.612 | 27,0 | 1.226.641 | 17,6 | 20,5 |
| Faixa Etária | | | | | |
| Menos de 15 anos | 128.804 | 3,4 | 96.474 | 1,4 | -25,1 |
| 15 a 17 anos | 1.625.789 | 43,1 | 3.120.185 | 44,8 | 91,9 |
| Mais de 17 anos | 2.015.637 | 53,5 | 3.751.872 | 53,8 | 86,1 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe Estatístico, 1996 e censo escolar 1998

O número reduzido de matrículas no ensino médio – apenas cerca de 30,8% da população de 15 a 17 anos não se explica, entretanto, por desinteresse do Poder Público em atender à demanda, pois a oferta de vagas na 1ª série do ensino médio tem sido consistentemente superior ao número de egressos da 8ª série do ensino fundamental. A exclusão ao ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão.

O ensino médio convive, também, com alta seletividade interna. Se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, os índices de conclusão nas últimas décadas sinalizam que há muito a ser feito. Na coorte 1970-73, 74% dos que iniciavam o ensino médio conseguiam concluí-lo na coorte 1977-80, este índice caiu para 50,8%; na de 1991-94, para 43,8%.

Causas externas ao sistema educacional contribuem para que adolescentes e jovens se percam pelos caminhos da escolarização, agravadas por dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino-aprendizagem. Os números do abandono e da repetência, apesar da melhoria dos últimos anos, ainda são bastante desfavoráveis (Tabela 4).

Tabela 4 - Ensino Médio – Taxa de Abandono e Reprovação
1995 e 1997

| Regiões | 1995 | | | 1997 | | |
|--------------|----------|------------|-------|----------|------------|-------|
| | Abandono | Reprovação | Total | Abandono | Reprovação | Total |
| Brasil | 21,6 | 10,1 | 31,7 | 13,7 | 7,5 | 21,2 |
| Norte | 32,2 | 10,9 | 33,1 | 26,0 | 7,7 | 33,7 |
| Nordeste | 26,6 | 10,1 | 36,7 | 18,1 | 7,5 | 25,6 |
| Sudeste | 19,3 | 9,1 | 28,4 | 10,9 | 6,3 | 17,2 |
| Sul | 16,5 | 12,7 | 26,2 | 10,0 | 10,0 | 20,0 |
| Centro-Oeste | 23,4 | 12,1 | 35,5 | 16,2 | 10,1 | 26,3 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Não incluído o não-seriado nas taxas de reprovação

Desagregados por regiões, os dados da repetência e abandono, ao lado das taxas de distorção idade-série, permitem visualizar – na falta de políticas específicas – em que região haverá maior percentual de alunos no ensino médio, em idade pedagogicamente adequada (Tabela 5).

Tabela 5 - Ensino Médio – Taxa de Distorção idade-série
1996-1998

| Regiões | Total Geral | 1ª série | 2ª série | 3ª série |
|-------------------|-------------|----------|----------|----------|
| Brasil 1996 | 55,2 | 57,7 | 54,6 | 51,0 |
| 1998 | 53,9 | 56,4 | 52,8 | 51,3 |
| Norte 1996 | 74,8 | 77,2 | 73,2 | 71,8 |
| 1998 | 73,2 | 75,6 | 71,9 | 70,0 |
| Nordeste 1996 | 69,6 | 72,6 | 68,8 | 64,7 |
| 1998 | 69,5 | 72,3 | 68,4 | 66,0 |
| Sudeste 1996 | 50,0 | 52,2 | 49,8 | 46,3 |
| 1998 | 48,4 | 49,7 | 48,0 | 47,1 |
| Sul 1996 | 41,4 | 43,3 | 41,4 | 37,6 |
| 1998 | 39,1 | 41,6 | 36,6 | 36,2 |
| Centro-Oeste 1996 | 58,9 | 62,4 | 57,5 | 53,4 |
| 1998 | 57,7 | 60,8 | 55,9 | 53,9 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Para o ensino médio, a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 16 para a 2ª e 17 para a 3ª série. A 4ª série do ensino médio não é incluída nos cálculos, pois apresenta características diferentes das outras séries.

Há, entretanto, aspectos positivos no panorama do ensino médio brasileiro. O mais importante deles é que este foi o nível de ensino que apresentou maior taxa de crescimento nos últimos anos, em todo o sistema. Apenas no período de 1991 a 1998, a matrícula evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531 alunos, de acordo com censo escolar, o que está claramente associado a uma recente melhoria do ensino fundamental e à ampliação do acesso ao ensino médio, já ocorridas. Nos próximos anos, como resultado do esforço que está sendo feito para elevar as taxas de conclusão da 8ª série, a demanda por ensino médio deverá se ampliar de forma explosiva, conforme estimativas contidas na Tabela 6.

Tabela 6 - Educação Básica – Matrículas Brasil: 1995 – 2010(em mil)

| Ano | Total | Fundamental | | Médio |
|-------|--------|-------------|---------|--------|
| | | 1ª a 4ª | 5ª a 8ª | |
| 1995 | 32.544 | 20.041 | 12.503 | 5.313 |
| 1996 | 33.131 | 20.027 | 13.104 | 5.739 |
| 1998 | 35.488 | 21.164 | 14.325 | 6.962 |
| 2000* | 35.439 | 20.151 | 15.288 | 8.774 |
| 2002* | 34.947 | 19.282 | 15.666 | 10.020 |
| 2004* | 34.253 | 18.562 | 15.691 | 10.297 |
| 2005* | 33.879 | 18.255 | 15.624 | 10.383 |
| 2008* | 32.813 | 17.552 | 15.261 | 10.446 |
| 2010* | 32.225 | 17.245 | 14.980 | 10.369 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC (*) Dados estimados

Entretanto, no caso do ensino médio, não se trata apenas de expansão. Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização. Um aspecto que

deverá ser superado com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas de formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.

Quanto ao financiamento do ensino médio, a Emenda Constitucional nº 14, assim como a Lei de Diretrizes e Bases, atribui aos Estados a responsabilidade pela sua manutenção e desenvolvimento. De fato, o surpreendente crescimento do ensino médio se deve, basicamente, às matrículas na rede estadual (Tabela 3). A diminuição da matrícula na rede privada, atesta o caráter cada vez mais público deste nível de ensino. A expansão futura, porém, dependerá da utilização judiciosa dos recursos vinculados à educação, especialmente porque não há, para este nível de ensino, recursos adicionais como os que existem para o ensino fundamental na forma do Salário Educação. Assim, como os Estados estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, nessa instância federativa, prioritariamente, no ensino médio. Essa destinação deve prover fundos suficientes para a ampliação desse nível de ensino, especialmente quando se considera que o ensino fundamental consta de oito séries e o Médio, de apenas três; isso significa que, mesmo com a universalização do ensino médio, o número de alunos matriculados será, no máximo, 35% daquele atendido no nível fundamental.

Há de se considerar, entretanto, que, em muitos Estados, a ampliação do ensino médio vem competindo com a criação de universidades estaduais. O mais razoável seria promover a expansão da educação superior estadual com recursos adicionais, sem comprometer os 25% constitucionalmente vinculados à educação, que devem ser destinados prioritariamente à educação básica.

3.2 Diretrizes

O aumento lento, mas contínuo, do número dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para a diminuição da idade dos concluintes, vai permitir que um crescente número de jovens ambicione uma carreira educacional mais longa. Assim, a demanda pelo ensino médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Estatísticas recentes confirmam esta tendência. Desde meados dos anos 80, foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas do País. De 1985 a 1994, esse crescimento foi superior a 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

Se, no passado mais longínquo, o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se no acesso à escola, posteriormente na passagem do antigo primário ao ginásio, em seguida pela diferenciação da qualidade do ensino oferecido, hoje ele se dá no limiar e dentro do ensino médio.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Ao longo dos dez anos de vigência deste plano, conforme disposto no art. 208, II, da Constituição Federal que prevê como dever do Estado a *garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito*, a oferta da educação média de qualidade não pode prescindir de definições pedagógicas e administrativas fundamentais a uma formação geral sólida e medidas econômicas que assegurem recursos financeiros para seu financiamento. Como os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no ensino médio. Esta destinação assegurará a manutenção e a expansão deste nível de ensino nos próximos anos.

As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis.

Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção

de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existentes em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos já disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País.

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

Como nos demais níveis de ensino, as metas do PNE devem associar-se, fortemente, às de formação, capacitação e valorização do magistério, tratadas noutra parte deste documento. Reconhece-se que a carência de professores da área de Ciências constitui problema que prejudica a qualidade do ensino e dificulta tanto a manutenção dos cursos existentes como sua expansão.

A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial.

Assim, as diretrizes do Plano Nacional de Educação apontam para a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral.

3.3 *Objetivos e Metas*³

1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infra-estrutura física na educação básica pública, que assegure:

a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil;

b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infra-estrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;

c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;

d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.

4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.

5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem.**

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo:*

a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares;

b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares;

c) espaço para esporte e recreação;

d) espaço para a biblioteca;

e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;

f) instalação para laboratórios de ciências;

g) informática e equipamento multimídia para o ensino;

h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos;

i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula;

j) telefone e reproduzidor de texto;

7. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de "a" a "g".

8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.

9. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.

10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.**

11. Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem.

12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino.

13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.

14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.

17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.**

18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

20. Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância.

B- EDUCAÇÃO SUPERIOR

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR

4.1 Diagnóstico

A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.

Atualmente, os cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas.(Tabela 7).

Tabela 7 - Quadro do Ensino Superior no Brasil – 1998

| Ensino Superior | Total | Federal | Estadual | Municipal | Particular |
|-----------------------|---------|---------|----------|-----------|------------|
| Instituições | 973 | 57 | 74 | 78 | 764 |
| Cursos | 6.950 | 1.338 | 1.125 | 507 | 3.980 |
| Ingressantes | 651.353 | 89.160 | 67.888 | 39.317 | 454.988 |
| Vagas oferecidas | 776.031 | 90.788 | 70.670 | 44.267 | 570.306 |
| Vagas não preenchidas | 124.678 | 1.628 | 2.782 | 4.950 | 115.318 |

Fonte : INEP/MEC - dados referentes a 1998

Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê -se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior. Em 1998, 55% dos estudantes deste nível freqüentavam cursos noturnos; na rede estadual esta porcentagem sobe para 62%.

A matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Apenas em 1998, o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998. Houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80.

Tabela 8 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa-
Brasil - 1980 – 1998

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Total Públicas | % Públicas | Particular | % Particular |
|------|-----------|---------|----------|-----------|-------------------|---------------|------------|-----------------|
| 1980 | 1.377.286 | 316.715 | 109.252 | 66.265 | 492.232 | 35,74 | 885.054 | 64,26 |
| 1981 | 1.386.792 | 313.217 | 129.659 | 92.934 | 535.810 | 38,64 | 850.982 | 61,36 |
| 1982 | 1.407.987 | 316.940 | 134.901 | 96.547 | 548.388 | 38,95 | 859.599 | 61,05 |
| 1983 | 1.438.992 | 340.118 | 147.197 | 89.374 | 576.689 | 40,08 | 862.303 | 59,92 |
| 1984 | 1.399.539 | 326.199 | 156.013 | 89.667 | 571.879 | 40,87 | 827.660 | 59,13 |
| 1985 | 1.367.609 | 326.522 | 146.816 | 83.342 | 556.680 | 40,71 | 810.929 | 59,29 |
| 1986 | 1.418.196 | 325.734 | 153.789 | 98.109 | 577.632 | 40,74 | 840.564 | 59,26 |
| 1987 | 1.470.555 | 329.423 | 168.039 | 87.503 | 584.965 | 39,78 | 885.590 | 60,22 |
| 1988 | 1.503.555 | 317.831 | 190.736 | 76.784 | 585.351 | 38,94 | 918.204 | 61,06 |
| 1989 | 1.518.904 | 315.283 | 193.697 | 75.434 | 584.414 | 38,48 | 934.490 | 61,52 |
| 1990 | 1.540.080 | 308.867 | 194.417 | 75.341 | 578.625 | 37,58 | 961.455 | 62,42 |
| 1991 | 1.565.056 | 320.135 | 202.315 | 83.286 | 605.736 | 38,71 | 959.320 | 61,29 |
| 1992 | 1.535.788 | 325.884 | 210.133 | 93.645 | 629.662 | 41,00 | 906.126 | 59,00 |
| 1993 | 1.594.668 | 344.387 | 216.535 | 92.594 | 653.516 | 40,99 | 941.152 | 59,01 |
| 1994 | 1.661.034 | 363.543 | 231.936 | 94.971 | 690.450 | 41,57 | 970.584 | 58,43 |
| 1995 | 1.759.703 | 367.531 | 239.215 | 93.794 | 700.540 | 38,82 | 1.059.163 | 60,18 |
| 1996 | 1.868.529 | 388.987 | 243.101 | 103.339 | 735.427 | 39,36 | 1.133.102 | 60,64 |
| 1997 | 1.945.615 | 395.833 | 253.678 | 109.671 | 759.182 | 39,03 | 1.186.433 | 60,97 |
| 1998 | 2.125.958 | 408.640 | 274.934 | 121.155 | 804.729 | 37,86 | 1.321.229 | 62,14 |

Fonte : MEC/INEP

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.

A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade.

Como se pode verificar na Tabela 9, registra-se também, no caso da educação superior, uma distribuição de vagas muito desigual por região, o que precisará ser corrigido. Deve-se observar, entretanto, que esta desigualdade resulta da concentração das matrículas em instituições particulares das regiões mais desenvolvidas. O setor público, por outro lado, está mais bem distribuído e cumpre assim uma função importante de diminuição das desigualdades regionais - função esta que deve ser preservada.

Tabela 9 - Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões – Nível Superior 1998

| Região | Dependência Administrativa | | | | | | | | | |
|--------|----------------------------|---------|---|----------|---|-----------|---|------------|---|--|
| | Total | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % | Particular | % | |

| | | | | | | | | | |
|--------------|-----------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-----------|-------|
| Brasil | 2.125.958 | 408.640 | 19,22 | 274.934 | 12,93 | 121.155 | 5,69 | 1.321.229 | 62,14 |
| Norte | 85.077 | 45.957 | 54,01 | 9.688 | 11,38 | 952 | 1,11 | 28.480 | 33,47 |
| Nordeste | 310.159 | 118.455 | 38,19 | 80.702 | 26,01 | 10.681 | 3,44 | 100.321 | 32,34 |
| Sudeste | 1.148.004 | 127.991 | 11,14 | 114.716 | 9,99 | 43.210 | 3,76 | 862.087 | 75,09 |
| Sul | 419.133 | 71.960 | 17,16 | 55.543 | 13,25 | 61.264 | 14,61 | 230.366 | 54,96 |
| Centro-Oeste | 163.585 | 44.277 | 27,06 | 14.285 | 8,73 | 5.048 | 3,08 | 99.975 | 61,11 |

Fonte : MEC/INEP/SEEC

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%).

É importante observar que o crescimento do setor público se deveu, nos últimos anos, à ampliação do atendimento nas redes estaduais, como se verifica na Tabela 8. A contribuição estadual para a educação superior tem sido importante, mas não deve ocorrer em detrimento da expansão com qualidade do ensino médio. Para um desenvolvimento equilibrado e nos marcos do regime de colaboração, os recursos destinados pelos Estados à educação superior devem ser adicionais aos 25% da receita de impostos vinculada à manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Observe-se, ainda que, entre 1988 e 1998, verificou-se ampliação expressiva das matrículas em estabelecimentos municipais, com crescimento de 5,8% ao ano, ao passo que as estaduais e particulares, apresentam crescimento de 4,4% e, as federais de 2,9%. Ainda que em termos do contingente, a participação das municipais seja pouco expressiva – a participação das municipais correspondia a menos de 6% do total das matrículas -, esta tendência de ampliação das municipais contraria o disposto na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, onde o sistema municipal de ensino deve atender prioritariamente à educação infantil e ao ensino fundamental. (Tabela 10).

Tabela 10 - Índice de Crescimento da Matrícula por Dependência Administrativa
Brasil 1988-1998
1998=100

| Ano | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|-------------------------|---------|----------|-----------|---------|
| 1998 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| 1989 | 99,2 | 101,6 | 98,2 | 101,8 |
| 1990 | 97,2 | 101,9 | 98,1 | 104,7 |
| 1991 | 100,7 | 106,1 | 108,5 | 104,5 |
| 1992 | 102,5 | 110,2 | 122,0 | 98,7 |
| 1993 | 108,4 | 113,5 | 120,6 | 102,5 |
| 1994 | 114,4 | 121,6 | 123,7 | 105,7 |
| 1995 | 115,6 | 125,4 | 122,2 | 115,4 |
| 1996 | 122,4 | 127,5 | 134,6 | 123,4 |
| 1997 | 124,5 | 133,0 | 142,8 | 129,2 |
| 1998 | 128,6 | 144,1 | 157,8 | 143,9 |
| Crescimento médio Anual | 2,9 | 4,4 | 5,8 | 4,4 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica

e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente.

Há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público.

Há uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções. Há uma variação de 5 a 11 mil reais como gasto anual por aluno, dependendo da metodologia adotada e da visão do analista. Parte dos estudos acerca do tema divide simplesmente todo o orçamento da universidade pelo número de alunos. Desta forma são embutidos no custo da graduação os consideráveis gastos com pesquisa – o que não se admite, por exemplo, na França. Muitos estudiosos brasileiros também contestam esta posição, uma vez que não se pode confundir a função-"ensino" com as funções "pesquisa" e "extensão". Alguns autores desconsideram ainda os elevados gastos com os hospitais universitários e as aposentadorias. (Tabela 11).

Tabela 11 - IFES – Participação das Despesas com Aposentadorias e Pensões no Total de Despesas com Pessoal e Encargos Sociais

R\$ 1,00

| Exercício | Pessoal e Encargos | Aposentadorias e Pensões | % (B/A) |
|-----------|--------------------|--------------------------|---------|
| 1995 | 2.970.957.348 | 859.609.496 | 28,9 |
| 1996 | 4.981.168.224 | 1.470.679.381 | 29,5 |
| 1997 | 4.973.428.714 | 1.499.419.168 | 30,1 |
| 1998 | 4.907.154.735 | 1.578.478.032 | 32,2 |

Fonte :SIAFI/TCU – valores constantes de 1998, deflacionando-se com base no IGP-DI/FGV, exclusive os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs

Não cabe ao Plano Nacional de Educação tomar partido nesta disputa. Recomenda-se que a comunidade acadêmica procure critérios consensuais de avaliação. Entretanto, no que se refere à questão dos inativos, entende-se que devem ser custeados pela União, mas desligados do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O Tribunal de Contas da União ressalta que, além de significativo, o percentual relativo às aposentadorias é crescente ao longo do período e que o verdadeiro significado dessa despesa é mais perceptível quando comparada com outras despesas das IFES como os gastos com Outros Custeios e Capital-OCC: o que é gasto com o pagamento dos inativos e pensionistas é equivalente ao montante gasto com todas as demais despesas das IFES que não se referem a pessoal, incluindo manutenção em geral, investimentos, inversões financeiras, etc. (Tabela 12)

Tabela 12 - IFES – Relação entre Despesas com Aposentadorias e Pensões e com Outros Custeios e Capital

| Exercício | Aposentadorias e Pensões | | Outros Custeios e Capital | |
|-----------|--------------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| | R\$ 1,00 | % (apos. + occ) | R\$ 1,00 | % (apos. + occ) |
| 1995 | 859.609.496 | 49,0 | 849.592.914 | 51,0 |
| 1996 | 1.470.679.381 | 50,3 | 1.452.937.403 | 49,7 |
| 1997 | 1.499.419.168 | 51,3 | 1.421.472.930 | 48,7 |
| 1998 | 1.578.478.032 | 53,8 | 1.354.278.172 | 46,2 |

Fonte : Tribunal de Contas da União – valores constantes de 1998

Verifica-se, portanto que o percentual de recursos destinados à manutenção e investimento nas IFES decresce na mesma proporção em que aumentam os gastos com inativos e pensionistas.

É importante observar, ainda o comportamento das despesas com investimentos e inversões financeiras. (Tabela 13).

Tabela 13 - IFES - Despesas com Investimentos e Inversões Financeiras

| Exercício | Total | Índice de Gasto | (%) Em Relação a 1995 |
|-----------|-------------|-----------------|-----------------------|
| 1995 | 260.891.319 | 100,0 | 0,0 |
| 1996 | 172.984.623 | 66,3 | - 33,7 |
| 1997 | 168.287.637 | 64,5 | - 35,5 |
| 1998 | 86.552.016 | 33,2 | - 66,8 |

Fonte : Tribunal de Contas da União - valores constantes de 1998, exclusive os CEFETs

Dessa forma, ao contrário das despesas totais das IFES, que, após um salto em 1996, passaram a apresentar relativa estabilidade, as despesas com investimento apresentam declínio.

Como estratégia de diversificação, há que se pensar na expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, sem custo adicional excessivo.

4.2 Diretrizes

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.

A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais.

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia – como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional*. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a

expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos.

É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.

Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Esta é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais.

Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.

4.3 Objetivos e Metas ⁴

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.**

2. (VETADO)

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.*

4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.**

5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.**

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.*

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*

8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*

9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.**

10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.**

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.**

14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.*

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**

16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.**

17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.**

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.**

20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.**

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

4.4 - Financiamento e Gestão da Educação Superior

24. (VETADO)

25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.**

26. (VETADO)

27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.

28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.**

29. (VETADO)

30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.**

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.*

32. Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários.**

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.**

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.**

35. Observar, no que diz respeito à educação superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos.

III – MODALIDADES DE ENSINO

5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

5.1 Diagnóstico

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola.

Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste.(Tabela 14).

Tabela 14 - Taxas de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos de idade ou mais –

Brasil e Regiões - 1996

| | |
|-----------------------|--------|
| Brasil | 14,7 % |
| Região Norte urbana * | 11,6 % |
| Região Nordeste | 28,7 % |
| Região Sudeste | 8,7 % |
| Região Sul | 8,9 % |
| Região Centro-Oeste | 11,6 % |

Fonte : Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 1996.Rio de Janeiro. IBGE, v. 18, 1998.

*Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Uma concepção ampliada de alfabetização, abrangendo a formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, aumenta a população a ser atingida, pois, como se verifica na Tabela 15, é muito elevado o número de jovens e adultos que não lograram completar a escolaridade obrigatória.

Tabela 15 - Escolarização da População - 1996

| Grupos de idades | Classes de Anos de Estudo (%) |
|------------------|-------------------------------|
|------------------|-------------------------------|

| | Sem Instrução e menos de 1 ano | 1 a 3 anos | 4 anos | 5 a 7 anos | 8 anos | 8 a 11 anos | 12 anos e mais | Não determinados |
|-----------------|--------------------------------|------------|--------|------------|--------|-------------|----------------|------------------|
| Total | 13,61 | 21,55 | 16,84 | 18,32 | 8,25 | 14,68 | 5,88 | 0,87 |
| 10 a 14 anos | 10,11 | 42,99 | 18,66 | 26,37 | 0,85 | 0,07 | 0,00 | 0,96 |
| 15 a 19 anos | 5,36 | 16,29 | 12,75 | 32,15 | 12,46 | 19,20 | 0,76 | 1,03 |
| 20 a 24 anos | 5,75 | 14,37 | 13,05 | 22,73 | 10,80 | 25,70 | 6,81 | 0,79 |
| 25 a 29 anos | 7,03 | 14,86 | 14,80 | 19,87 | 11,18 | 23,10 | 8,44 | 0,71 |
| 30 a 39 anos | 9,10 | 16,61 | 17,59 | 15,39 | 10,29 | 19,87 | 10,08 | 1,08 |
| 40 a 49 anos | 15,46 | 20,61 | 19,85 | 11,20 | 8,72 | 13,51 | 10,-4 | 0,60 |
| 50 a 59 anos | 25,53 | 24,17 | 20,59 | 8,00 | 6,32 | 8,34 | 6,53 | 0,51 |
| 60 anos ou mais | 40,99 | 22,01 | 17,81 | 5,84 | 4,35 | 5,10 | 3,41 | 0,47 |
| Idade ignorada | 22,81 | 20,08 | 11,14 | 11,36 | 5,27 | 8,50 | 3,02 | 17,83 |

Fonte: IBGE. Contagem da População de 1996.

Embora o analfabetismo esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas (Tabela 16) e as taxas tenham se reduzido, passando de 20,1% da população, em 1991, para 15,6 % em 1995, há também uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. As gerações antigas não podem ser consideradas como as únicas responsáveis pelas taxas atuais, pois pessoas entre quinze e trinta anos em 1997 somavam cerca de 21,4 % do analfabetismo total. O problema não se resume a uma questão demográfica. Como há reposição do estoque de analfabetos, além do fenômeno da regressão, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.

Tabela 16 - População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização - 1997 (*)

| Sexo e Localização do Domicílio | População de 15 anos ou mais por Grupos de Idade | | | | | | |
|---------------------------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| | Total | 15 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 39 anos | 40 a 49 anos | 50 anos ou mais |
| Total | 108.025.650 | 16.580.383 | 13.454.058 | 12.303.375 | 23.245.389 | 17.601.643 | 24.840.802 |
| Não Alfabetizada | 15.883.372 | 941.773 | 960.560 | 1.058.705 | 2.382.562 | 2.683.390 | 7.856.382 |
| Analfabetismo % | 14,07 | 5,7 | 7,1 | 8,6 | 10,2 | 15,2 | 31,6 |
| Homens | 52.043.984 | 8.312.899 | 6.667.807 | 5.955.295 | 11.197.194 | 8.421.656 | 11.489.133 |
| Não Alfabetizada | 7.608.924 | 637.555 | 599.186 | 623.931 | 1.255.761 | 1.227.800 | 3.264.691 |
| Analfabetismo % | 14,6 | 7,7 | 9,0 | 10,5 | 11,2 | 14,6 | 28,4 |
| Mulheres | 55.981.666 | 8.267.484 | 6.786.251 | 6.348.080 | 12.048.195 | 9.179.987 | 13.351.669 |
| Não Alfabetizada | 8.274.448 | 304.218 | 361.374 | 434.774 | 1.126.801 | 1.455.590 | 4.591.691 |
| Analfabetismo % | 14,8 | 3,7 | 5,3 | 6,8 | 9,4 | 15,9 | 34,4 |
| Urbana | 87.675.076 | 13.159.144 | 10.953.391 | 10.083.779 | 19.214.275 | 14.537.968 | 19.726.519 |

| | | | | | | | |
|------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Não Alfabetizada | 9.365.517 | 442.562 | 490.730 | 542.744 | 1.318.435 | 1.564.595 | 5.006.451 |
| Analfabetismo % | 10,7 | 3,4 | 4,5 | 5,4 | 6,9 | 10,8 | 25,4 |
| Rural | 20.350.574 | 3.421.239 | 2.500.667 | 2.219.596 | 4.031.114 | 3.063.675 | 5.114.283 |
| Não Alfabetizada | 6.517.855 | 499.211 | 469.830 | 515.961 | 1.064.127 | 1.118.795 | 2.849.931 |
| Analfabetismo % | 32,0 | 14,6 | 18,8 | 23,2 | 26,4 | 36,5 | 55,7 |

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991/PNAD 1995/1996/1997

* Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Como se infere da Tabela 15, não se verificam, tomado este indicador, distorções significativas em função do gênero, estando inclusive as mulheres melhor posicionadas nos grupos etários abaixo de 40 anos. Tomando-se o corte regional, as mulheres têm, em todas as regiões, uma maior média de anos de estudo. Entretanto, quando o fator verificado é a etnia, nota-se uma distorção, a indicar a necessidade de políticas focalizadas. (Tabela 17)

Tabela 17 - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e cor – 1996

| Brasil | Média de anos de estudo | | | | |
|---------------------|-------------------------|--------|----------|--------|---------------|
| | Total | Homens | Mulheres | Branca | Preta e Parda |
| Total | 5,3 | 5,2 | 5,4 | 6,2 | 4,2 |
| Região Norte Urbana | 5,2 | 4,9 | 5,4 | 6,3 | 4,7 |
| Região Nordeste | 3,9 | 3,6 | 4,2 | 4,8 | 3,5 |
| Região Sudeste | 6,0 | 6,0 | 6,0 | 6,6 | 4,9 |
| Região Sul | 5,8 | 5,8 | 5,8 | 6,0 | 4,3 |
| Região Centro-Oeste | 5,5 | 5,2 | 5,5 | 6,3 | 4,7 |

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996, (CD-ROM).

5.2 Diretrizes

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

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

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

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

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

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

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural.

Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio.

Uma tarefa dessa envergadura necessita da garantia e programação de recursos necessários. Esta questão é abordada no capítulo referente ao financiamento e gestão.

Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros. Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada.

5.3 *Objetivos e Metas*⁵

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.**

2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.**

3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.**

4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.**

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.*

6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.**

7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.**

8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.**

9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art.5º,§1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.**

10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.

11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.

12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.*

13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.**

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.**

15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.**

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.**

18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.**

19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.

20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.

21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.**

22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.**

23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.

24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.

25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.

26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

6. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

6.1 Diagnóstico

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.

O País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. Paralelamente, há que se considerar a contribuição do setor privado, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Há, portanto, inúmeras iniciativas neste setor.

Ainda são incipientes, no entanto, aquelas que concretizam um trabalho em regime de cooperação, capaz de elevar a qualidade e aumentar o número de programas produzidos e apresentados. O sistema também se ressentia da falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes. Entretanto a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância.

À União cabe o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de educação a distância, assim como o estabelecimento dos requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas (art. 87, §§ 1º e 2º); são de responsabilidade dos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação dos programas, assim como a autorização para sua implementação (art. 87, § 3º).

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

As possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. Além disso, a TV Escola deverá revelar-se um instrumento importante para orientar os sistemas de ensino quanto à adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares. Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância.

O Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio.

6.2 Diretrizes

Ao estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

O material escrito, parte integrante e essencial para a eficácia desta modalidade de educação, deverá apresentar a mesma qualidade dos materiais audiovisuais.

No conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que permitir-se a multiplicação de iniciativas. Os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, consagrada pela Constituição Federal, embora sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de auto-regulamentação. Quando se trata, entretanto, de cursos regulares, que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos.

Há, portanto, que distinguirem-se claramente as políticas dirigidas para o incentivo de programas educativos em geral e aquelas formuladas para controlar e garantir a qualidade dos programas que levam à certificação ou diploma.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular

e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos.

A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando.

Só será permitida a celebração de contratos onerosos para a retransmissão de programa de Educação à Distância com redes de televisão e de rádio quando não houver cobertura da Televisão e de Rádio Educativa, bem como a elaboração dos programas será realizada pelas Secretarias Estaduais, Municipais ou pelo Ministério da Educação.

6.3 *Objetivos e Metas* ⁶

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância .

2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.*

3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.**

4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.

5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.*

6. Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.

7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.*

8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.

9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância.**

10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.**

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.**

12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.**

13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.**

14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.**

15. Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.*

16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.**

17. Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.**

18. Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.*

19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.**

20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.**

21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.**

22. Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

7. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7.1 Diagnóstico

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários.

O primeiro Censo da Educação Profissional, iniciado pelo Ministério da Educação em 1999, fornecerá dados abrangentes sobre os cursos básicos, técnicos e tecnológicos oferecidos pelas escolas técnicas federais, estaduais, municipais e pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, SESC e outros), até aqueles ministrados por instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas.

A heterogeneidade e a diversidade são elementos positivos, pois permitem atender a uma demanda muito variada. Mas há fatores preocupantes. O principal deles é que a oferta é pequena: embora, de acordo com as estimativas mais recentes, já atinja, cerca de cinco milhões de trabalhadores, está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar.

Associada a esse fato está a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional.

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.

Afora estas redes específicas – a federal e outras poucas estaduais vocacionadas para a educação profissional – as demais escolas que oferecem educação profissional padecem de problemas de toda ordem.

No sistema escolar, a matrícula em 1996 expressa que, em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, 3,2 eram concluintes egressos das habilitações de Magistério e Técnico em Contabilidade – um conjunto três vezes maior que a soma de todas as outras nove habilitações listadas pela estatística.

Tabela 18 – Habilitações de nível médio com maior número
de concluintes - 1988 e 1996

| Habilitações | Concluintes | | | | Crescimento 1988 - 1996 |
|---------------------------|-------------|------|---------|------|----------------------------|
| | 1988 | % | 1996 | % | |
| Magistério 1º grau | 127.023 | 20,1 | 193.024 | 16,6 | 52,0 |
| Técnico Contabilidade | 113.548 | 18,0 | 174.186 | 15,0 | 53,4 |
| Administração | 24.165 | 3,8 | 32.001 | 2,7 | 32,4 |
| Proc. de Dados | 14.881 | 2,4 | 31.293 | 2,7 | 110,3 |
| Auxiliar de Contabilidade | 3.739 | 0,6 | 15.394 | 1,3 | 311,7 |

| | | | | | |
|------------------------------|---------|------|---------|------|-------|
| Magistério – Est. Adicionais | 12.249 | 1,9 | 9.443 | 0,8 | -22,9 |
| Eletrônica | 7.349 | 1,2 | 9.056 | 0,8 | 23,2 |
| Agropecuária | 7.959 | 1,3 | 8.768 | 0,8 | 10,2 |
| Mecânica | 5.789 | 0,9 | 8.451 | 0,7 | 46,0 |
| Secretariado | 8.811 | 1,4 | 8.389 | 0,7 | -4,8 |
| Total | 325.513 | 51,6 | 490.005 | 42,1 | 50,0 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população.

Há muito, o País selou a educação profissional de qualquer nível, mas sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às melhores posições na sociedade. Um cenário que as diretrizes da educação profissional propostas neste plano buscam superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização, até porque estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5 % do PIB (Produto Interno Bruto). Nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado.

7.2 Diretrizes

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador.

Por isso mesmo, estão sendo implantadas novas diretrizes no sistema público de educação profissional, associadas à reforma do ensino médio. Prevê-se que a educação profissional, sob o ponto de vista operacional, seja estruturada nos níveis básico – independente do nível de escolarização do aluno, técnico – complementar ao ensino médio e tecnológico – superior de graduação ou de pós-graduação.

Prevê-se, ainda, a integração desses dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional. É importante também considerar que a oferta de educação profissional é responsabilidade igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil.

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural.

7.3 Objetivos e Metas⁷

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.*

2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação

profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.

3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.**

4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.**

5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.**

6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.**

7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.*

8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.**

9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.*

10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.**

11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.*

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.*

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.*

14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional.

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.1 Diagnóstico

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento.

Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade.

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos... A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela.

Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%,

respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

8.2 Diretrizes

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

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n.9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

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

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

8.3 Objetivos e Metas⁸

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. **

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.

4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento **

7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.**

9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.**

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. **

12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;**

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância. **

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

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. **

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

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino. **

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.**

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. **

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.**

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18. **

24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. *

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

9. EDUCAÇÃO INDÍGENA

9.1 Diagnóstico

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro.

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, está integrado nas mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamenta-se no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo de recuperação demográfica, como se verifica hoje, após séculos de práticas genocidas. As pesquisas mais recentes indicam que existem hoje entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas, constituindo cerca de 210 grupos distintos. Não há informações sobre os índios urbanizados, e muitos deles preservam suas línguas e tradições.

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus

projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas.

Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

9.2 Diretrizes

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

9.3 Objetivos e Metas⁹

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.**

2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.**

3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolingüísticas específicas por elas vivenciadas.**

4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.**

5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.**

6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada.**

7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.**

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infra-estrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.**

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.**

11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.**

12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.*

13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.**

14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.*

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.**

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.

20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.**

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto.

Em coerência com esse diagnóstico, o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.

As funções docentes em educação básica, em todas as modalidades de ensino, passam de 2 milhões. O número de professores é menor, considerando que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, sendo, nesse caso, contado mais de uma vez. As funções docentes estão assim distribuídas, segundo os dados de 1998 (MEC/INEP/SEEC):

Educação infantil: 219.593
 Classes de alfabetização: 46.126
 Ensino fundamental: 1.439.064
 Ensino médio: 365.874
 Educação especial: 37.356
 Educação de jovens e adultos: 103.051

A análise da distribuição das funções docentes por nível de formação e níveis escolares em que atuam somente pode ser feita sobre os dados de 1996, os últimos publicados pelo MEC/INEP/SEEC, conforme se vê a seguir:

Tabela 19 - Funções Docentes - distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998

| Nível de formação | Total de funções | Níveis e modalidades de atuação | | | | | |
|-------------------|------------------|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|-------------------|------------------|
| | | Pré-Esc e Alfabetiz. | 1ª à 4ª séries | 5ª à 8ª séries | ensino médio | educação especial | jovens e adultos |
| Ens.Fund. | 65.968 | 20.581 | 44.335 | 712 | 18 | 322 | 567 |
| Incompl. | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|
| Ens.Fund. Completo | 80.119 | 22.043 | 50.641 | 5.913 | 675 | 847 | 1.462 |
| Ens. Médio Completo | 916.791 | 174.948 | 531.256 | 153.258 | 38.250 | 19.079 | 32.150 |
| Ens. Sup. Completo | 1.066.396 | 48.147 | 172.715 | 501.625 | 326.801 | 17.108 | 68.872 |
| Total | 2.129.274 | 265.719 | 798.947 | 661.508 | 365.744 | 37.356 | 103.051 |

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996. Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Se uma função docente correspondesse a um professor, depreender-se-ia dessa Tabela a seguinte necessidade de qualificação:

Para a *educação infantil*: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida. Quanto aos da creche, não há dados. Um levantamento urgente se faz necessário, para dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos.

Quanto às *classes de alfabetização*: como serão desfeitas, conforme as diretrizes e metas deste plano, não se trata de qualificar os professores para nelas permanecerem, mas para atuarem no ensino fundamental. São 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal.

Para as *4 primeiras séries do ensino fundamental*: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal. Considerando o grande aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, entre 1996 e 1999, é de supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente se houve admissões sem a qualificação mínima exigida.

Para as *4 últimas séries do ensino fundamental*: 159.883 carecem de formação de nível superior, com licenciatura plena.

Para o *ensino médio*: 44.486 necessitam de formação superior. Chega-se ao número de 58.000, em 1997, calculando-se a partir dos dados disponíveis sobre o percentual dos que atuam nesse nível com curso superior.

As necessidades de qualificação para a *educação especial* e para a *educação de jovens e adultos* são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa.

Esta exigência, aliás, se aplica também na formação para o magistério na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias.

É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido.

Os dados acima apontam somente para a necessidade atual, isto é, para que o magistério brasileiro que está atuando nos sistemas de ensino possua o nível de formação mínimo estabelecido pela lei. Considerando que este plano fixa metas de expansão e de melhoria da qualidade do ensino, as necessidades de formação crescerão na mesma proporção daquelas metas.

No campo da remuneração, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo. Devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (Lei 9.429/96, art. 7º). Nos Estados e Municípios onde o salário já era mais alto do que o possibilitado pelo FUNDEF, não houve melhoria para os professores, antes, dificuldades adicionais para certos Municípios manter o padrão anterior de remuneração. A avaliação do FUNDEF vem apontando as falhas e sugerindo revisões com vistas a solucionar os problemas que vêm ocorrendo. Em alguns lugares, os professores de educação infantil, de jovens e adultos e de ensino médio, ficaram prejudicados. Se os 10% dos mínimos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não postos no FUNDEF forem efetivamente destinados, nos Municípios, à educação infantil e, nos Estados, ao ensino médio, os problemas ficarão em parte minimizados.

Em cumprimento à Lei 9.424/96, estão sendo elaborados ou reformulados os planos de carreira do magistério. Tratando-se de um processo em curso, este plano reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que isso constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério.

10.2 Diretrizes

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

- * compromisso social e político do magistério.

Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho.

Este plano estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

- b) ampla formação cultural;

- c) atividade docente como foco formativo;

- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

- e) pesquisa como princípio formativo;

- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;

- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;

- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério.

O ensino fundamental nas comunidades indígenas, segundo o preceito constitucional, deverá ser oferecido também nas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para o que será necessário formar professores dessas mesmas comunidades.

10.3 Objetivos e Metas¹⁰

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.**

2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

4. (VETADO)

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processo de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.

10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.**

11. Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente lingüísticas, dos grupos indígenas.**

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.**

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.**

14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino. **

15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. **

16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil. **

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. **

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo. **

24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.

25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.

26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.

27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.

28. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.

V – FINANCIAMENTO E GESTÃO

11.1 Diagnóstico

A fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento. Os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais. É preciso, entretanto, desfazer alguns enganos. Há uma imagem equivocada de que esta fonte representa valor elevado. A vinculação é realizada em relação às receitas resultantes de impostos, e não à totalidade dos recursos orçamentários. Os recursos de impostos não constituem sequer a totalidade dos recursos tributários (que incluem taxas e contribuições de melhoria).O imposto é espécie do gênero tributo. O orçamento fiscal da União de 1998, por exemplo, equivalia a 325,6 bilhões, sendo o orçamento da seguridade social da ordem de 105 bilhões. A receita vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino, no nível federal, não chegou a 4 bilhões, valor que sequer cobre os gastos com instituições de ensino superior (Tabela 20).

Tabela 20 - Ministério da Educação - Despesa por Fonte(R\$ milhões)

| Fonte | 1995 | % | 1996 | % | 1997 | % | 1998 | % | 1999 | % |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| Recursos ordinários | 0 | 0 | 0 | 0 | 977 | 10,1 | 478 | 4,4 | 1.138 | 10,26 |
| Manutenção e desenvolvimento do ensino – art 212, CF | 3.489 | 38,5 | 4.788 | 52,3 | 3.360 | 34,9 | 3.831 | 35,8 | 3.826 | 34,5 |
| Salário-Educação | 370 | 4,1 | 486 | 5,3 | 613 | 6,4 | 619 | 5,7 | 738 | 6,7 |
| Contrib. Social S/ Lucro das Pessoas.Jurídicas | 271 | 3,0 | 259 | 2,8 | 39 | 0,4 | 161 | 1,5 | 529 | 4,8 |
| Contrib. Social p/ Seguridade Social | 356 | 3,9 | 787 | 8,6 | 1.099 | 11,4 | 0 | 0 | 694 | 6,3 |
| Fundo de Estabilização Fiscal – FEF | 3.388 | 37,4 | 1.632 | 17,8 | 2.440 | 25,3 | 3.733 | 34,7 | 2.152 | 19,4 |
| Recursos Diretamente arrecadados | 575 | 6,3 | 530 | 5,8 | 495 | 5,1 | 518 | 4,8 | 246 | 2,2 |
| Recursos de Concessões e Permissões | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 496 | 4,5 | 0 | 0 |
| Outros | 621 | 6,8 | 671 | 7,4 | 620 | 6,4 | 932 | 13,3 | 1.762 | 15,9 |
| Total | 9.070 | 100,0 | 9.153 | 100,0 | 9.643 | 100,0 | 10.768 | 100,0 | 11.085 | 100,0 |

Fonte : SIAFI/PRODASEN - Elaboração; COFF/CD

1995 a 1998 - valores liquidados

1999 - Lei Orçamentária

Dada a natureza federativa do Estado brasileiro, a Constituição definiu uma divisão de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, estabelecendo ainda a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. As Tabelas 21 e 22 mostram o retrato dos gastos com educação, somadas todas as esferas administrativas.

Tabela 21 - Gastos Diretos com Educação das Administrações Públicas – 1997

| Natureza da despesa | Esfera de governo | | | Todas as esferas-consolidado |
|--|-------------------|----------------|----------------|------------------------------|
| | União | Estados | Municípios | |
| Pessoal e encargos sociais | 4.027.842.317 | 12.275.243.303 | 7.214.711.927 | 23.517.797.547 |
| Transferência de Assistência e Previdência | 2.413.067.152 | 2.983.201.731 | 913.985.248 | 6.310.254.129 |
| Outras despesas correntes | 2.430.273.641 | 3.067.446.542 | 3.119.763.513 | 8.617.483.696 |
| Investimentos | 603.634.891 | 917.226.164 | 717.058.074 | 2.237.919.129 |
| Inversões financeiras | 152.685.812 | 12.132.874 | 2.955.326 | 167.774.012 |
| Total | 9.627.503.814 | 19.256.250.613 | 11.968.474.085 | 40.851.228.512 |

Fonte : FECAMP – em valores históricos

Tabela 22 - Gastos Com Educação – Esferas Federativas - 1997

| Ente federativo | % |
|-----------------|------|
| UNIÃO | 23,6 |
| ESTADOS | 47,1 |
| MUNICÍPIOS | 29,3 |

Fonte: Fecamp

Em 1995, antes da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, verificavam-se graves distorções. Por exemplo, no Maranhão, na reduzida rede estadual, o gasto médio por aluno era de 343 reais, ao passo que nas redes municipais, responsáveis pela maioria das matrículas o valor aplicado não passava de 88 reais. No extremo oposto, em São Paulo, onde o estado arcava com a maior parte das matrículas do ensino fundamental, o gasto correspondia a 336 reais, enquanto nas redes municipais equivalia a 1.165 reais. O conjunto dos Municípios do Maranhão e de Alagoas era responsável por dois terços das matrículas e recebia apenas um terço dos recursos. Assim, dois cidadãos do mesmo estado e do mesmo nível de ensino eram tratados de forma absolutamente distinta.

Para corrigir esta situação foi concebido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que passou a ser conhecido como FUNDEF. Este é constituído por uma cesta de recursos equivalentes a 15% de alguns impostos do estado (FPE, ICMS, cota do IPI-Exp.) e dos Municípios (FPM, cota do ICMS, cota do IPI-Exp), além da compensação referente às perdas com a desoneração das exportações, decorrentes da Lei Complementar nº 87/96.

Os núcleos da proposta do FUNDEF são: o estabelecimento de um valor mínimo por aluno a ser despendido anualmente (fixado em 315 reais para os anos de 1998 e 1999); a redistribuição dos recursos do fundo, segundo o número de matrículas e a subvinculação de 60% de seu valor para o pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício. Se o fundo, no âmbito de determinado estado não atingir o valor mínimo, a União efetua a complementação. Em 1998 esta foi equivalente a cerca de 435 milhões (Tabela 23). Para o exercício de 1999 a previsão é de que a complementação da União seja de cerca de 610 milhões (Portaria nº 286/99-MF).

Tabela 23 - Origem das Receitas do Fundef – 1998 R\$ Mil

| Receita | Valor Distribuído | % |
|----------|-------------------|------|
| FPM | 1.838.315 | 13,9 |
| FPE | 1.638.058 | 12,4 |
| ICMS | 8.759.096 | 66,3 |
| IPI-Exp. | 237.989 | 1,8 |
| LC 87/96 | 314.003 | 2,4 |

| | | |
|-------------------------|------------|-------|
| Subtotal | 12.787.461 | 96,8 |
| Complementação da União | 434.819 | 3,2 |
| Total | 13.222.280 | 100,0 |

Fonte : SIAFI/Tribunal de Contas da União

Além de promover a equidade, o FUNDEF foi o instrumento de uma política que induziu várias outras transformações :

- com a criação de contas únicas e específicas e dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEF deu-se mais transparência à gestão. A maior visibilidade dos recursos possibilitou inclusive a identificação de desvios;
- com a obrigatoriedade da apresentação de planos de carreira com exigência de habilitação, deflagrou-se um processo de profissionalização da carreira;
- com a subvinculação ao pagamento dos professores melhoraram os salários e foram novamente atraídos para a carreira professores que ocupavam outras posições no mercado de trabalho;
- a fixação de um critério objetivo do número de matrículas e a natureza contábil do fundo permitiram colocar os recursos onde estão os alunos e eliminar práticas clientelistas;
- diminuiu consideravelmente o número de classes de alfabetização e de alunos maiores de 7 anos na pré-escola, sendo trazidos para o ensino fundamental.

Em 21 dos 26 Estados, verificou-se uma transferência líquida de recursos das redes estaduais para as municipais. É inegável o efeito redistributivo do FUNDEF, sobretudo no Nordeste – onde as redes municipais são responsáveis por cerca de 50% das matrículas. Conforme indica a Tabela 24, dos 5.506 Municípios brasileiros, cerca de 39% (2.159) contavam com um valor por aluno/ano abaixo do valor mínimo nacional de 315 reais.

Tabela 24 - Efeitos Financeiros do FUNDEF, nos Municípios com gasto abaixo do valor mínimo (R\$ 315,00) – 1998

| Valor por aluno/ano (R\$1,00) | Municípios | | Alunos/97 | | Valor por aluno/ano | | Receita Adicional Bruta (R\$ Milhões) | Variação | |
|----------------------------------|------------|-------|------------|-------|---------------------|------------------|--|--------------------|---------|
| | Número | % | Número | % | Antes do FUNDEF (A) | Com o FUNDEF (B) | | Do valor por aluno | % (B/A) |
| Até 100 | 308 | 5,6 | 1.740.209 | 14,0 | 77,8 | 324,9 | 429,9 | 247,0 | 317 |
| De 100 a 150 | 613 | 11,1 | 2.192.551 | 17,6 | 124,2 | 335,4 | 463,1 | 211,2 | 170 |
| De 150 a 200 | 474 | 8,6 | 2.006.045 | 16,1 | 178,4 | 437,0 | 518,8 | 258,6 | 145 |
| De 200 a 250 | 370 | 6,7 | 1.193.002 | 9,7 | 225,7 | 389,3 | 195,1 | 163,5 | 72 |
| De 250 a 315 | 394 | 7,1 | 1.125.758 | 9,0 | 281,3 | 405,7 | 140,0 | 124,3 | 44 |
| Subtotal | 2.159 | 39,2 | 8.257.565 | 66,4 | 163,7 | 375,2 | 1.746,9 | 211,5 | 129 |
| Outros Municípios | 3.347 | 60,8 | 4.178.963 | 33,6 | | | | | |
| Total | 5.506 | 100,0 | 12.435.528 | 100,0 | | | | | |

Fonte : MEC/SEADE – Balanço do primeiro ano do FUNDEF

A partir desta redistribuição, o FUNDEF constituiu-se em instrumento fundamental para alcançar a meta prioritária da universalização. De 1997 para 1998, houve um aumento expressivo de 6% nas matrículas, que cresceram de 30.535.072, em 1997, para 32.380.024, em 1998.

É certo que alguns ajustes e aperfeiçoamentos são necessários, como está previsto na própria legislação. Destacam-se as questões de como garantir o financiamento da educação de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio. De toda sorte, qualquer política de financiamento há de partir do FUNDEF, inclusive a eventual criação, no futuro, de um fundo único para toda a educação básica – que não pode ser feito no âmbito deste plano, uma vez que requer alteração na Emenda Constitucional nº 14.

Como apontou Barjas Negri (Financiamento da Educação no Brasil - MEC/INEP, 1997), "há uma grande controvérsia sobre o quanto se gasta com educação no Brasil. A partir de 1986 iniciou-se a disseminação de informações que continham grave erro metodológico, ou seja, incluindo-se uma dupla contagem de gastos, sem a devida dedução das transferências intragovernamentais destinadas à educação, do governo federal para os governos estaduais e municipais e dos governos estaduais para os municipais. Isso pode ter elevado indevidamente a estimativa do percentual do PIB, inflacionando os dados da UNESCO" (de 1989, mas que constavam ainda do Anuário Estatístico de 1995).

Para superar esta dificuldade, Negri procurou em criterioso estudo estimar os recursos potencialmente disponíveis, a partir das vinculações. O problema deste método é que capta muito bem o que se deve gastar, mas não o quanto se gasta - dado que só pode ser aferido após a consolidação dos balanços de todos Estados, Municípios e da União. Recentemente, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA calculou em 4,2% os gastos públicos com educação para o ano de 1995. Negri havia chegado, para aquele exercício, ao número de 4,53% de recursos disponíveis.

Observe-se que, embora trabalhe com a execução o IPEA considera os gastos da função educação e cultura, superestimando, portanto os gastos apenas com educação. Dado recente da OCDE indica um gasto público em educação no Brasil equivalente a 5% do PIB (Tabela 25).

Não se devem interpretar estes dados de maneira estática, isto é, os países desenvolvidos que já fizeram um amplo esforço no período pós-guerra estabilizaram seus gastos. Outra é a situação do Brasil, que tem os enormes desafios discutidos neste plano.

Este dado foi informado à OCDE pelo governo brasileiro. Partindo deste dado oficial, a meta estabelecida pelo PL nº 4.173/98, de atingir 6,5% do PIB, incluindo os gastos do setor privado (que Negri estima em 1% do PIB), afigura-se muito modesta. Por outro lado, a meta contida no PL nº 4.155/98, de atingir, apenas no setor público o equivalente a 10% do PIB é muito elevada. Em valores atuais, cada ponto percentual significa cerca de 10 bilhões de reais. Este plano propõe que num prazo de dez anos atinjamos um gasto público equivalente a 7% do PIB, através de aumento contínuo e progressivo de todas as esferas federativas. Este esforço inicial é indispensável. Para tanto é necessário o compromisso do Congresso Nacional, e dos Legislativos subnacionais, que elaborarão os planos plurianuais e orçamentos que vigorarão no período. Com o tempo haveria uma estabilização num patamar menor, na medida em que fosse sendo erradicado o analfabetismo, corrigida a distorção idade-série e aperfeiçoada a gestão.

Tabela 25 - Despesas Públicas em Educação, em relação ao PIB – 1995

| PAÍS | % do PIB |
|------------------|----------|
| AMÉRICA DO NORTE | |
| Canadá | 5,8 |
| Estados Unidos | 5,0 |
| México | 4,6 |
| AMÉRICA DO SUL | |
| Argentina* | 3,4 |
| BRASIL | 5,0 |
| Chile* | 3,0 |
| Paraguai* | 3,1 |
| Uruguai* | 2,7 |
| ÁSIA | |
| Coréia | 3,6 |
| Malásia* | 4,9 |
| Tailândia* | 3,6 |
| EUROPA | |
| Áustria | 5,3 |
| Dinamarca | 6,5 |

| | |
|-------------|-----|
| França | 5,8 |
| Noruega | 6,8 |
| Portugal | 5,4 |
| Espanha | 4,8 |
| Suécia | 6,6 |
| Reino Unido | 4,6 |

Fonte: Base de dados da OCDE

*Dados de 1996

Financiamento e gestão estão indissolúvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facilita amplamente esta tarefa, ao estabelecer, no § 5º do art. 69, o repasse automático dos recursos vinculados, ao órgão gestor e ao regulamentar quais as despesas admitidas como gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Conforme dispunha o Plano Nacional de Educação para Todos, "a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade."

O governo federal vem atuando de maneira a descentralizar recursos, direcionando-os diretamente às escolas, de modo a fortalecer sua autonomia (Tabela 26). Neste processo foi induzida a formação de Associações de Pais e Mestres ou de Conselhos escolares. Estes aumentaram de 11.643, em 1995, para 54.591 em 1998.

Tabela 26 - Programa Dinheiro na Escola 1995 a 1998 – Atendimento

| Ano | Número de escolas* | Número de alunos | Valor em R\$ mil |
|--------|--------------------|------------------|------------------|
| 1995 | 144.306 | 28.350.229 | 229.348 |
| 1996 | 167.760 | 31.287.583 | 259.743 |
| 1997 | 106.711 | 26.672.800 | 279.428 |
| 1998** | 129.632 | 28.857.262 | 304.337 |

Fonte: FNDE (Relatório de Atividades e Gerência do Programa)- Mensagem presidencial ao Congresso Nacional/1999

*a partir de 1997, apenas escolas com mais de 20 alunos

** Dados até julho

11.2 Diretrizes

Ao tratar do financiamento da Educação, é preciso reconhecê-la como um *valor em si*, requisito para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida da população. A Constituição de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que emanam dos documentos que incorporam as conquistas de nossa época – tais como a Declaração Universal de Direitos do Homem e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança –, determinou expressamente que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205, CF), devendo ser assegurada "com absoluta prioridade" à criança e ao adolescente (art. 227, *caput*, CF) pela família, pelo Estado e pela sociedade. Embora a educação tenha outras dimensões relevantes, inclusive a econômica, o fundamento da obrigação do Poder Público de financiá-la é o fato de constituir um *direito*. Assim, a Educação e seu financiamento não serão tratados neste PNE como um problema econômico, mas como um uma questão de cidadania.

Partindo deste enfoque, de nada adiantariam as previsões de dever do Estado, acompanhadas de rigorosas sanções aos agentes públicos em caso de desrespeito a este direito, se não fossem dados os instrumentos para garanti-lo. Daí emerge a primeira diretriz básica para o financiamento da Educação : a *vinculação* constitucional de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino, adotada pela primeira vez pela Constituição de 1934, ressurgindo com a redemocratização em 1946,

e, ainda uma vez, no bojo do processo de abertura política, com a aprovação da Emenda Calmon, sendo consolidada pela Constituição de 1988. Nos interregnos em que o princípio da vinculação foi enfraquecido ou suprimido, houve uma drástica redução de gastos na educação – como demonstrou o Senador João Calmon nos debates que precederam a aprovação de sua proposta. O avanço significativo dos indicadores educacionais alcançado na década de 90 apoiou-se na vinculação de recursos, o que permitiu manter níveis razoáveis de investimento na educação pública. Embora encontre ainda alguma resistência em alguns nichos da tecnocracia econômica mais avessos ao social, a vinculação de recursos impõe-se não só pela prioridade conferida à Educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Somente a garantia de recursos e seu fluxo regular permitem o planejamento educacional.

Outra diretriz importante é a *gestão de recursos da educação por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas*. O fundo contábil permite que a vinculação seja efetiva, sendo a base do planejamento, e não se reduza a um jogo *ex post* de justificação para efeito de prestação de contas. Além disso, permite um controle social mais eficaz e evita a aplicação excessiva de recursos nas atividades–meio e as injunções de natureza política.

Com o FUNDEF inaugurou-se importante diretriz de financiamento: *a alocação de recursos segundo as necessidades e compromissos de cada sistema, expressos pelo número de matrículas*. Desta forma, há estímulo para a universalização do ensino. O dinheiro é aplicado na atividade-fim: recebe mais quem tem rede, quem tem alunos, dá-se um enfoque positivo ao financiamento da Educação. Até então, aqueles que não cumprissem determinadas disposições eram punidos. Agora, os que cumprem são premiados.

Além disso, a diversidade da capacidade de arrecadação de Estados e Municípios, e destes entre si, levava a uma diferença significativa de gasto por aluno, pelo simples fato de estar matriculado numa escola estadual ou municipal.

Cumpra consolidar e aperfeiçoar outra diretriz introduzida a partir do FUNDEF, cuja preocupação central foi a *equidade*. Para tanto, é importante o conceito operacional de *valor mínimo gasto por aluno, por ano, definido nacionalmente*. A equidade refere-se não só aos sistemas, mas aos alunos em cada escola. Assim, de nada adianta receber dos fundos educacionais um valor por aluno e praticar gastos que privilegiem algumas escolas em detrimento das escolas dos bairros pobres. A LDB preceitua que aos Municípios cabe exercer a função redistributiva com relação a suas escolas.

Instaurada a equidade, o desafio é obter a adequação da aprendizagem a um *padrão mínimo de qualidade* (art. 211, § 1º, CF e art. 60, § 4º, ADCT), definido em termos precisos na LDB (art. 4º, IX) como "a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem". Aqui o conceito chave já não é mais o de valor mínimo, mas o de *custo-aluno-qualidade*. Este deve ser a referência para a política de financiamento da Educação. Para enfrentar esta necessidade, os sistemas de ensino devem ajustar suas contribuições financeiras a este padrão desejado, e particularmente à União cabe fortalecer sua função supletiva, através do aumento dos recursos destinados à complementação do FUNDEF.

A Constituição Federal preceitua que à União compete exercer as funções redistributiva e supletiva de modo a garantir a *equalização de oportunidades educacionais* (art. 211, § 1º). Trata-se de dar às crianças real possibilidade de acesso e permanência na escola. Há que se combinar, em primeiro lugar, as ações para tanto com aquelas dirigidas ao combate do trabalho infantil. É fundamental fortalecer a educação como um dos alicerces da rede de proteção social. A educação deve ser considerada uma prioridade estratégica para um projeto nacional de desenvolvimento que favoreça a superação das desigualdades na distribuição de renda e a erradicação da pobreza. *As políticas que associam a renda mínima à educação*, adotadas em alguns Estados e Municípios, por iniciativa própria ou com apoio da União, a partir da Lei nº 9533/97, ou, ainda, diretamente pela União em áreas em que as crianças se encontrem em situação de risco, têm-se revelado instrumentos eficazes de melhoria da qualidade de ensino, reduzindo a repetência e a evasão e envolvendo mais a família com a educação de seus filhos – ingrediente indispensável para o sucesso escolar. Por se tratar não propriamente de um programa educacional, mas de um programa social de amplo alcance, com critérios educacionais, deve ser financiado com recursos oriundos de outras fontes que não as destinadas à educação escolar em senso estrito. Observe-se a propósito que a Educação é uma responsabilidade do Estado e da sociedade e não apenas de um órgão. Evidentemente, o Ministério (ou Secretaria, nos níveis estadual e municipal) da área há de ter o papel central no que se refere à educação escolar. Mas há também que se articular com outros ministérios (ou secretarias), reunindo competências seja em termos de apoio técnico ou recursos financeiros, em áreas de atuação comum.

O MEC há de ter uma atuação conjunta com o Ministério do Trabalho, para a qualificação, formação e treinamento de trabalhadores, nos quais devem ser aplicados, inclusive, recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O mesmo raciocínio vale para a Assistência Social e para a Saúde,

no que se refere à educação infantil; para a Assistência Social, no que concerne à erradicação da pobreza; para o Ministério da Justiça em relação a educação de jovens e adultos para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário- FUNPEN ; para o Ministério das Comunicações, no que se refere aos recursos para a universalização que devem ser disponibilizados em condições privilegiadas para as escolas públicas; para os Ministérios da Cultura; Esporte e Turismo; Ciência e Tecnologia e assim por diante. A Educação não é uma preocupação confinada em gueto de um segmento. Envolve todo o governo e deve permear todas as suas ações .

Para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna. A educação é um todo integrado, de sorte que o que ocorre num determinado nível repercute nos demais, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos. Há competências concorrentes, como é o caso do ensino fundamental, provido por Estados e Municípios. Ainda que consolidadas as redes de acordo com a vontade política e capacidade de financiamento de cada ente, algumas ações devem envolver Estados e Municípios, como é o caso do transporte escolar. Mesmo na hipótese de competência bem definida, como a educação infantil, que é de responsabilidade dos Municípios, não pode ser negligenciada a função supletiva dos Estados (art. 30,VI,CF) e da União (art. 30. VI, CF e art. 211,§ 1º , CF). Portanto, uma diretriz importante é o *aprimoramento contínuo do regime de colaboração*. Este deve dar-se, não só entre União, Estados e Municípios, mas também, sempre que possível, entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais.

Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância a *transparência*. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à Educação Básica.

Para que seja possível o planejamento educacional, é importante *implantar sistemas de informação*, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar *um sistema de avaliação* - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC.

Deve-se promover a efetiva *desburocratização e descentralização da gestão* nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

11.3 Objetivos e Metas¹¹

11.3.1 Financiamento

1. (VETADO)

2. Implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.* Entre esses mecanismos estará o demonstrativo de gastos elaborado pelos poderes executivos e apreciado pelos legislativos com o auxílio dos tribunais de contas respectivos, discriminando os valores correspondentes a cada uma das alíneas do art. 70 da LDB.

3. Criar mecanismos que viabilizem, imediatamente, o cumprimento do § 5º do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, que assegura o repasse automático dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino para o órgão responsável por este setor. Entre esses mecanismos deve estar a aferição anual pelo censo escolar da efetiva automaticidade dos repasses.*

4. Estabelecer mecanismos destinados a assegurar o cumprimento dos arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases, que definem os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino e aqueles que não podem ser incluídos nesta rubrica.*

5. Mobilizar os Tribunais de Contas, as Procuradorias da União e dos Estados, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, os sindicatos, as organizações não-governamentais

e a população em geral para exercerem a fiscalização necessária para o cumprimento das metas nº 2, 3 e 4.**

6. Garantir, entre as metas dos planos plurianuais vigentes nos próximos dez anos, a previsão do suporte financeiro às metas constantes deste PNE.*

7. (VETADO)

8. Estabelecer, nos Municípios, a educação infantil como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.

9. Estabelecer, nos Estados, o ensino médio como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.

10. Estabelecer a utilização prioritária para a educação de jovens e adultos, de 15% dos recursos destinados ao ensino fundamental cujas fontes não integrem o FUNDEF: nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, cota do ITR, do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos), nos Estados e no Distrito Federal (IPVA, ITCM, cota do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos).

11. Estabelecer programa nacional de apoio financeiro e técnico-administrativo da União para a oferta, preferencialmente, nos Municípios mais pobres, de educação de jovens e adultos para a população de 15 anos e mais, que não teve acesso ao ensino fundamental.*

12. Ampliar o atendimento dos programas de renda mínima associados à educação, de sorte a garantir o acesso e permanência na escola a toda população em idade escolar no País.**

13. (VETADO)

14. Promover a equidade entre os alunos dos sistemas de ensino e das escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino.

15. Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos.

16. Integrar ações e recursos técnicos, administrativos e financeiros do Ministério de Educação e de outros Ministérios nas áreas de atuação comum.*

17. Assegurar recursos do Tesouro e da Assistência Social para programas de renda mínima associados à educação; recursos da Saúde e Assistência Social para a educação infantil; recursos destinados à universalização das telecomunicações, à criação de condições de acesso da escola, às redes de comunicação informática; recursos do Trabalho para a qualificação dos trabalhadores; recursos do Fundo Penitenciário para a educação de presos e egressos.*

18. A União deverá calcular o valor mínimo para o custo-aluno para efeito de suplementação dos fundos estaduais rigorosamente de acordo com o estabelecido pela Lei nº 9.424/96.*

11.3.2 *Gestão*

19. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.**

20. Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.

21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.

24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.

25. Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE.

26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.

27. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

29. Informatizar, em três anos, com auxílio técnico e financeiro da União, as secretarias estaduais de educação, integrando-as em rede ao sistema nacional de estatísticas educacionais.**

30. Informatizar progressivamente, em dez anos, com auxílio técnico e financeiro da União e dos Estados, todas as secretarias municipais de educação, atendendo, em cinco anos pelo menos, a metade dos Municípios com mais de 20.000 habitantes.**

31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação.**

32. Promover medidas administrativas que assegurem a permanência dos técnicos formados e com bom desempenho nos quadros das secretarias.

33. Informatizar, gradualmente, com auxílio técnico e financeiro da União, a administração das escolas com mais de 100 alunos, conectando-as em rede com as secretarias de educação, de tal forma que, em dez anos, todas as escolas estejam no sistema.**

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior.**

37. Estabelecer políticas e critérios de alocação de recursos federais, estaduais e municipais, de forma a reduzir desigualdades regionais e desigualdades internas a cada sistema.**

38. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o censo escolar.*

39. Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio.**

40. Estabelecer, nos Municípios, em cinco anos, programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil.

41. Definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional.**

42. Instituir em todos os níveis, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos recursos destinados à Educação não incluídos no FUNDEF, qualquer que seja sua origem, nos moldes dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.

43. Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados.*

44. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes a financiamento e gestão.

VI – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

Um plano da importância e da complexidade do PNE tem que prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe dêem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá. Adaptações e medidas corretivas conforme a realidade for mudando ou assim que novas exigências forem aparecendo dependerão de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação de percurso.

Será preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos planos estaduais em consonância com este Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com o plano do respectivo Estado. Os três documentos deverão compor um conjunto integrado e articulado. Integrado quanto aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas aqui estabelecidas. E articulado nas ações, de sorte que, na soma dos esforços das três esferas, de todos os Estados e Municípios mais a União, chegue-se às metas aqui estabelecidas.

A implantação e o desenvolvimento desse conjunto precisam de uma coordenação em âmbito nacional, de uma coordenação em cada Estado e no Distrito Federal e de uma coordenação na área de cada Município, exercidas pelos respectivos órgãos responsáveis pela Educação.

Ao Ministério da Educação cabe um importante papel indutor e de cooperação técnica e financeira. Trata-se de corrigir acentuadas diferenças regionais, elevando a qualidade geral da educação no País. Os diagnósticos constantes deste plano apontam algumas, nos diversos níveis e/ou modalidades de ensino, na gestão, no financiamento, na formação e valorização do magistério e dos demais trabalhadores da educação. Há muitas ações cuja iniciativa cabe à União, mais especificamente ao Poder Executivo Federal. E há metas que precisam da cooperação do Governo Federal para serem executadas, seja porque envolvem recursos de que os Estados e os Municípios não dispõem, seja porque a presença da União confere maior poder de mobilização e realização.

Desempenharão também um papel essencial nessas funções o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, nos temas referentes à Educação Básica, assim como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, naqueles relativos à educação superior. Considera-se, igualmente, muito importante a participação de entidades da comunidade educacional, dos trabalhadores da educação, dos estudantes e dos pais reunidos nas suas entidades representativas.

É necessário que algumas entidades da sociedade civil diretamente interessadas e responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente participem do acompanhamento e da avaliação do Plano Nacional de Educação. O art. 227, § 7º da Constituição Federal determina que no atendimento dos direitos da criança e do adolescente (incluídas nesse grupo as pessoas de 0 a 18 anos de idade) seja levado em consideração o disposto no art. 204, que estabelece a diretriz de "*participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis*". Além da ação direta dessas organizações há que se contar com a atuação dos conselhos governamentais com representação da sociedade civil como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares (Lei n. 8069/90). Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, organizados nas três esferas administrativas, deverão ter, igualmente, co-responsabilidade na boa condução deste plano.

A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se também dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Além da avaliação contínua, deverão ser feitas avaliações periódicas, sendo que a primeira será no quarto ano após a implantação do PNE.

A organização de um sistema de acompanhamento e controle do PNE não prescinde das atribuições específicas do Congresso Nacional, do Tribunal de Contas da União - TCU e dos Tribunais de Contas dos Estados - TCEs, na fiscalização e controle.

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como *Plano de Estado*, mais do que *Plano de Governo* e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a conseqüente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro.

Plano 2: Plano Nacional de Educação 2014.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente

federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#) e a [meta 20 do Anexo desta Lei](#) engloba os recursos aplicados na forma do [art. 212 da Constituição Federal](#) e do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#), bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do [art. 213 da Constituição Federal](#).

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#).

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

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

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

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

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

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

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

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

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

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

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

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

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

1.10) 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;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

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

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

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

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

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

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

2.6) 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;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

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

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

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

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

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

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do esporte educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 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).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) 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;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

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

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

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

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

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

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

Estratégias:

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

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste 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;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

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

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

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

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;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Meta 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.

Estratégias:

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

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

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios,

banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o [art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009](#), em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

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

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade

educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

| PISA | 2015 | 2018 | 2021 |
|--|------|------|------|
| Média dos resultados em matemática, leitura e ciências | 438 | 455 | 473 |

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a 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;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis nºs 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 fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

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

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Meta 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.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) 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;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais,

assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 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.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do 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;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 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.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e

mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

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;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a [Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#), os benefícios destinados à concessão de

financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 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.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

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;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 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.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na [Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008](#), com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 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](#).

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (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.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente 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 (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) 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.

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

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e do [§ 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no [inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal](#);

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

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do [art. 23](#) e o [art. 211 da Constituição Federal](#), no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades

e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no [§ 5º do art. 7º desta Lei](#).

*