

CADERNO DE DEBATES PARA AVALIAÇÃO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024



João Ferreira de Oliveira (Anpae)
Andrea Barbosa Gouveia (Anped)
Heleno Araújo (CNTE)

Organizadores

João Ferreira de Oliveira (Anpae)
Andrea Barbosa Gouveia (Anped)
Heleno Araújo (CNTE)

Organizadores

**CADERNO DE AVALIAÇÃO DAS METAS
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
PNE 2014-2024**

ANPAE

Brasília, 2018

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil



Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Ficha Catalográfica

OL48c

Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

ISBN 978-85-87987-08-2

Formato: PDF, 72 páginas

1. Educação. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Caderno de Debates. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Gouveia, Andrea Barbosa. III. Araújo, Heleno. IV. Título

CDU 37.014.542(066) (0.034)

CDD 379.1

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
<http://www.anpae.org.br> | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa arte e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

Sumário

Apresentação <i>João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo</i>	6
Meta 1 - Reafirmando o direito à educação infantil <i>Valdete Côco e Raquel Gonçalves Salgado</i>	7
Meta 2 - Ensino fundamental <i>Claudia de Oliveira Fernandes</i>	10
Meta 3 - Ensino médio <i>Monica Ribeiro da Silva</i>	15
Meta 4 - Educação especial/inclusiva <i>Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar</i>	18
Meta 5 - Alfabetização <i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	22
Meta 6 - Educação integral <i>Jaqueline Moll</i>	25
Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa <i>Luiz Carlos de Freitas</i>	28
Meta 8 - Escolaridade média <i>Maria Margarida Machado</i>	31
Meta 9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos <i>Maria Margarida Machado</i>	34
Meta 10 - Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional <i>Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro</i>	38
Meta 11 - Educação profissional <i>Dante Henrique Moura</i>	41
Meta 12 – Educação superior <i>João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernandes Dourado</i>	44
Meta 13 - Titulação de professores da educação superior <i>Antônio Cabral Neto e Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	47
Meta 14- Pós-graduação superior <i>Andréa Barbosa Gouveia</i>	51

Meta 15 - Formação dos professores <i>Lucília Augusta Lino</i>	54
Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores <i>Helena Costa Lopes de Freitas</i>	57
Meta 17 – Valorização dos professores <i>Dalila Andrade Oliveira e Heleno Araújo Filho</i>	60
Meta 18 – Plano de carreira docente <i>Rubens Barbosa de Camargo e Márcia Aparecida Jacomini</i>	64
Meta 19 – Gestão democrática <i>Ángelo Ricardo de Souza</i>	67
Meta 20 – Financiamento da educação <i>José Marcelino de Rezende Pinto</i>	70

APRESENTAÇÃO

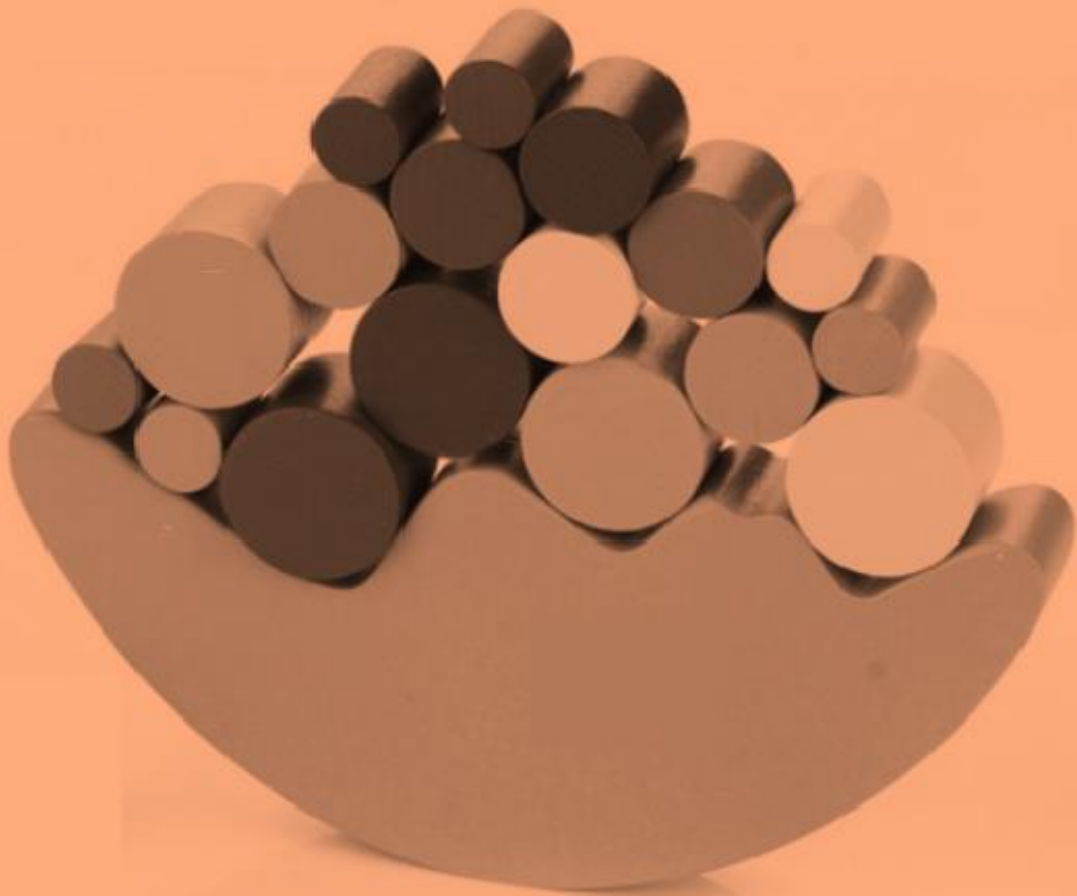
A efetivação do monitoramento e acompanhamento do Plano Nacional de Educação é um dos compromissos do Fórum Nacional Popular de Educação. Ainda que a conjuntura nacional brasileira desde a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 tenha reiterado ataques aos compromissos do PNE com o direito à educação, urge a necessidade de avaliarmos as perdas e os impasses para construir a resistência.

Nesta direção, na reunião da Coordenação Executiva da CONAPE 2018, ocorrida em 02 de outubro de 2017, por ocasião da 38ª reunião da Anped, decidimos, entre outros assuntos, produzir pequenos textos de *avaliação das metas do PNE*, visando contribuir com os debates nas conferências municipais, estaduais e livres no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação 2018 (CONAPE 2018).

O trabalho de escolha das pessoas, de efetivação dos convites, de leitura dos textos, de diálogo com os autores, de encaminhamento para publicação no site do FNPE (www.fnpe.com.br) e de organização e publicação deste Caderno, juntando os textos das metas, ficou a cargo dos professores João Ferreira de Oliveira (Anpae), *Andrea* Barbosa Gouveia (Anped) e Heleno Araújo (CNTE).

Agradecemos aos professores e pesquisadores que contribuíram com a análise e avaliação das metas do PNE, mesmo tendo o desafio de produzirem pequenos textos para cada uma das metas. Trata-se de valiosa colaboração para o debate dos participantes das conferências, mas também de estudantes, professores e gestores que atuam e pesquisam no campo da educação. Entendemos que o PNE deve ser a referência para que tenhamos políticas de Estado e para que possamos avançar na resolução dos graves problemas que afetam a educação brasileira do ponto de vista do acesso, da permanência, da qualidade e da inclusão e da diversidade social.

João Ferreira de Oliveira (Anpae)
Andrea Barbosa Gouveia (Anped)
Heleno Araújo (CNTE)



META 1 DO PNE

**REAFIRMANDO O DIREITO
À EDUCAÇÃO INFANTIL**

A EDUCAÇÃO INFANTIL
REAFIRMANDO O DIREITO

META 1

REAFIRMANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete Côco¹
Raquel Gonçalves Salgado²

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), voltada ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade na Educação Infantil (EI), indica a universalização do atendimento na faixa da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) e a expansão do atendimento na faixa da creche (atendendo, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos, até 2024).

Para isso, as 17 estratégias focalizam: políticas de colaboração entre os entes federados, expansão na oferta, levantamento de demandas (para a faixa da creche), redução das desigualdades de acesso, estruturação física das instituições, avaliação da qualidade, formação dos profissionais, políticas de inclusão, valorização da diversidade, entre outras.

Circunscrevendo os objetivos da meta 1 do PNE, com suas 17 estratégias, cabe destacar a produção de um conjunto de reflexões que assinalam desafios e preocupações com a garantia do direito à EI, em especial, no contexto dos retrocessos que assolam a sociedade brasileira.

Essas reflexões permitem evidenciar que, ainda que os investimentos públicos tenham repercutido na ampliação da oferta, cabe problematizar os indicadores educacionais que informam uma dívida social (expressa nas listas de espera) com muitas crianças e suas famílias que demandam por EI, em especial, na faixa da creche. Cabe problematizar também as condições da oferta, indagando o cumprimento dos requisitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Com isso, permanece urgente a mobilização com vistas a instar sistematicamente a articulação entre os entes federados na garantia das condições para a expansão da oferta, com atenção à necessidade de, simultaneamente, corrigir desigualdades na cobertura (se comparados os indicadores por regiões, por local de residência, raça/cor, renda domiciliar e outros), de encaminhar o levantamento de demanda e “busca ativa” das crianças e de avançar nos indicadores relativos ao atendimento educacional especializado e ao atendimento em tempo integral. Importante também combinar os objetivos quantitativos de expansão da oferta com a observação dos indicadores qualitativos, afirmando a especificidade da EI no interior dos sistemas públicos de ensino, de modo a fortalecer a unidade entre a creche e a pré-escola, a estruturação física e de materiais das instituições (conforme os parâmetros nacionais de qualidade), a qualificação (formação inicial e continuada) e valorização dos

¹Doutora em Educação-Universidade Federal Fluminense; Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPEd (gestão 2016-2019).

²Doutora em Psicologia-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Vice-Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPEd (gestão 2016-2019).

quadros profissionais (integrados ao magistério), a implementação de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, assim como a observância dos demais aspectos que integram o direito à EI-sem prescindir da articulação (sem submissão) com a etapa seguinte do processo educativo e da promoção de políticas articuladas, de modo a reconhecer as várias demandas das crianças e suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPEd: Boletim ANPEd, novembro de 2016. Especial Educação Infantil. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/boletim-anped-novembro-de-2016-especial-educacao-infantil>>.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CÔCO, V. *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 77-92. maio/ago. 2015.

FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. (Org.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.



META 2 DO PNE

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL

META 2

ENSINO FUNDAMENTAL³

Claudia de Oliveira Fernandes⁴

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.

Iniciamos, destacando da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação –PNE, as diretrizes do PNE, em seu artigo 2º:

- 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.

³ Esse texto propõe contribuir com os debates que se realizarão nas conferências municipais, estaduais e livre, e nacional, com vistas à CONAPE 2018. Destaca-se alguns aspectos para o debate e avaliação da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴ Professora doutora em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenadora do GT 13 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)

Podemos observar que, algumas diretrizes do PNE estão longe de serem atingidas, pois se estávamos num processo de construção e conquistas, retrocedemos sobremaneira, posto que a educação se encontre ameaçada por ideias conservadoras, portadoras de princípios que vão de encontro a muitas delas, em especial as diretrizes II, VII, VIII, IX e X.

Para essa análise, propomos que pensemos mais nos princípios que desejamos fazer valer para a educação brasileira, em especial, a educação pública, gratuita e laica.

O grave problema da evasão e repetência marca longa data no Brasil. Políticas voltadas para sua solução podem ser encontradas de forma mais sistematizada e registradas desde a década de 20, com um grande recrudescimento das mesmas nas décadas de 1950 e 1960 com as políticas de promoção automática, bem como nas décadas de 1980 e 1990, com as tentativas de organização da escolaridade em ciclos, em especial a escola de ensino fundamental. (FERNANDES, 2000; 2007; 2009; 2015). Entretanto, os problemas da evasão e repetência, crônicos no sistema educacional brasileiro nem sempre foram encarados de forma pedagógica, embora as políticas, em seus discursos, o fizessem. Salvo raras exceções, em alguns municípios brasileiros, como foi o caso da Escola Plural em Belo Horizonte/MG, a Escola Cidadã em Porto Alegre/RS e os ciclos de formação em Niterói/RJ - todas as experiências do início na década de 1990 (FERNANDES, 2005; 2009) - a grande maioria das políticas implantadas em estados e municípios, apenas intencionou a correção do fluxo escolar. Para tanto, as diferentes experiências tiveram um grande entendimento entre os professores, técnicos das próprias secretarias e a sociedade de um modo geral de que se estava implantando a velha promoção automática da década de 50 nas redes, com uma nova denominação (ciclos de formação; ciclos de aprendizagem; progressão continuada; etc.) e nova roupagem.

O termo promoção automática data no Brasil da década de 1950 e já naquela época, estudiosos do campo, como Dante Moreira Leite denunciavam que, se as políticas não fossem acompanhadas de medidas pedagógicas, tanto do ponto de vista curricular quanto metodológico, nada mudaria. (FERNANDES, 2000)

Pois bem, chegamos à segunda década dos anos 2000 sem resolver de forma satisfatória a questão da qualidade para que os estudantes permaneçam na escola e finalizem sua escolaridade no tempo adequado. Resolvemos o acesso. Segundo o documento *-Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016*, do IBGE, em 2015, a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade atingiu 98,6%.. Entretanto, em números absolutos ainda são 500 mil crianças e adolescentes fora da escola. Desse total, a maioria são crianças e jovens que compõem as camadas mais vulneráveis da população, ou seja, as que mais precisam da escola. O prazo é que até 2024 todas estejam na escola. Além disso, a meta 2 diz que 95% dos estudantes devem finalizar o ensino fundamental aos 16 anos também até 2024. Ou seja, embora tenhamos melhorado o acesso, ainda temos muitos problemas em diferentes regiões do país, fluxo e correção ainda não estão totalmente resolvidos. As questões relativas ao acesso parecem ter uma relação direta com políticas concretas de construção de novas escolas, contratação de professoras e professores, enquanto as questões relativas ao fluxo e a correção do mesmo, parecem estar mais relacionadas com políticas que interferem no interior da escola, que alteram a organização da escolaridade das crianças e jovens, que redefinem as escolhas metodológicas e propõem programas de formação de professores. Mas, tais questões estão longe de serem resolvidas. Pelo contrário, estamos vivendo um retrocesso nesses aspectos, e podemos afirmar segundo inúmeras pesquisas

realizadas⁵ que, a política de avaliação externa, em especial, tem marcado fortemente o cotidiano escolar, de maneira a transformar as práticas pedagógicas em treinamentos para exames e a reduzir o currículo ao ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O cumprimento da meta de 95% dos jovens em idade de 16 anos concluindo o Ensino Fundamental, estabelecida para 2024, exigirá mudanças estruturais na organização dos tempos e espaços escolares, bem como o currículo, a didática e avaliação, sobretudo nos Anos Finais, segmento em que ainda muito poucas mudanças aconteceram nessa direção.

Consideramos também na Lei nº 13.005/2014, as estratégias traçadas para que as metas do Plano sejam alcançadas.

A estratégia 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;” veio se concretizando atrelada à política nacional de avaliação externa que gera distorções graves no cotidiano da escola, segundo mostram algumas pesquisas, como já apontamos.

Ressaltamos que as estratégias 2.3 –“criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as)alunos (as) do ensino fundamental”; 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” e, 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”, relacionadas à Meta 2 do Plano precisam de maior atenção por parte das secretarias de educação, escolas, professoras e professores.

Assim como as outras metas, a meta 2 depende da realização de outras questões previstas no PNE como educação inclusiva, formação e plano de carreira de professores, alfabetização e financiamento.

⁵FERNANDES, Claudia de O. (2015). Avaliação, currículo e suas implicações -*Projetos de sociedade em disputa*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>; FERNANDES, Claudia de O. E. NAZARETH, Henrique Dias (2011). A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba 21(51), 63-71, jan.-jun.; RODRIGUES, Carlos Eduardo S. L.e FERNANDES, Claudia de O (2017). GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL E A GÊNESE DOS TESTES DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr.; FREITAS, Luiz Carlos (2016). TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago; ESTEBAN, Maria Teresa (2009). *Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp 47-56. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Cláudia. A Promoção automática na década de 50 – uma revisão bibliográfica na RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERNANDES, Cláudia de O. A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: v.35, n.124, p.57-82, 2005.

_____. A Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, A. (org.) Ciclos em Revista – A construção de outra escola possível. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007, p. 95-112.

_____. Escolaridade em Ciclos – desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, ed. WAK, 2009.

_____. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em



META 3 DO PNE

ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO

META 3

ENSINO MÉDIO

Monica Ribeiro da Silva⁶

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).

A ampliação da obrigatoriedade escolar posta pela EC 59/2009 justifica o estabelecido na Meta 3 do PNE 2014-2024 quanto à universalização do atendimento para toda a faixa etária entre 15 e 17 anos. No ano de 2014, a população com esta idade compreendia um total de 10.613.209 pessoas (IBGE/PNAD, 2014). Destas, 1,6% eram analfabetas, 17% (1.841.783) estavam matriculadas no Ensino Fundamental, 55% (5.842.464) no Ensino Médio, 1,6 (162.763) na Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, ano de início da vigência do PNE, um total de 1.713.569 (16,1%) jovens entre 15 e 17 anos não possuíam qualquer vínculo escolar. Entre 2014 e 2016 muito pouco se alterou em relação a esse quadro, com um ligeiro aumento da inclusão dessa faixa etária no Ensino Médio, da ordem de 0,5%, conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2016). O percentual de pessoas fora da escola, ainda que em idade obrigatória em 2016 permaneça na faixa dos 1,7 milhões.

O principal avanço do PNE 2014-2024 para o Ensino Médio se refere à ampliação do acesso ao estabelecer que 85% dos jovens entre 15 e 17 anos devem estar matriculados na última etapa da educação básica até 2024. O comportamento da matrícula no Ensino Médio, no entanto, evidencia decréscimo entre 2008 e 2016. Em 2008, considerando todas as faixas etárias, a matrícula era de 8.369.369; em 2010 era de 8.357.675; em 2014 era de 8.300.189; em 2016 totalizava 8.131.988 matrículas (Brasil, incluindo a matrícula no Ensino Médio Integrado). Em 2016, a matrícula exclusiva no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional era de 428.974.

Considerando a matrícula da faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio, entre 2009 e 2016 observa-se um aumento de 7,8% percentuais. Há persistir esse ritmo, a taxa líquida de matrícula prevista na meta não será alcançada.

As desigualdades de acesso são marcas da educação básica e no Ensino Médio, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se nesta etapa. A desigualdade está presente também

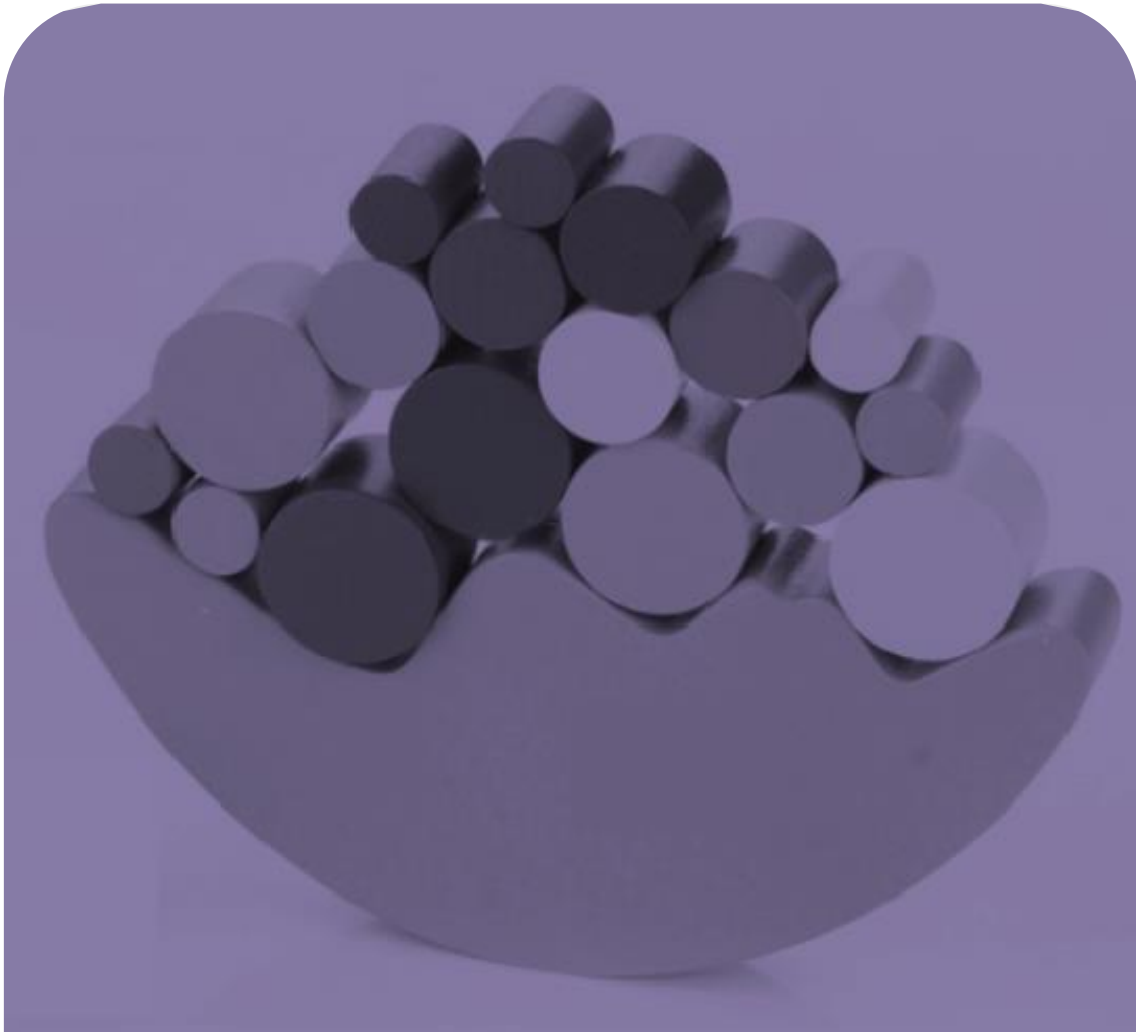
⁶Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais-PUC-SP. Mestrado em Educação: Fundamentos da Educação-UFSCAR. Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar-UNESP. Professora na Universidade Federal do Paraná

quando se trata da distribuição territorial da matrícula e no que se refere à distinção de raça/cor/etnia. Em 2016, a taxa líquida de matrícula entre bancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (PNAD/IBGE 2016). Em 2016, pouco mais de 20% da matrícula estava no noturno.

O abandono escolar no Ensino Médio era da ordem dos 16% no país em 2016, com maior incidência do primeiro para o segundo ano; nas regiões norte e nordeste; entre pretos e pardos.

Os dados evidenciam, portanto, a necessidade de que se confira maior atenção às estratégias estabelecidas no PNE 2014-2024, dentre as quais se destacam: Estratégia 3.9 – promover busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola; Estratégia 3.11 – redimensionar a oferta entre os turnos diurno e noturno bem como a distribuição territorial das escolas; Estratégia 3.13 – implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceitos ou quaisquer formas de discriminação.

Por fim, cabe ressaltar que a reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/17, decorrente da MP 746/16 compromete em especial duas estratégias estabelecidas no PNE. A que se refere à organização curricular (3.1) ao fragmentar o currículo do Ensino Médio em cinco itinerários formativos; e compromete ainda a Estratégia 3.7 ao fomentar a concomitância entre Ensino Médio e Educação Profissional, em detrimento da ampliação da oferta gratuita do Ensino Médio Integrado.



META 4 DO PNE

EDUCAÇÃO
ESPECIAL/INCLUSIVA



META 4

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda⁷
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar⁸

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

A Meta 4 é apresentada no PNE como uma das ações voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. Para seu seguimento, o Documento Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 LINHA DE BASE (INEP, 2015) apresentou dois indicadores: O Indicador 4A refere-se ao percentual da população de 4 a 17 anos de idade da educação especial que frequenta a escola (qualquer escola). O Indicador 4B é o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade da educação especial que estão em classes comuns do ensino regular da educação básica. Por essa forma de acompanhamento, observa-se grande percentual da meta já atendida, o que é um dado importante.

No entanto, a meta possui 19 estratégias que definem o modo como ela deve ser alcançada e os indicadores acima as não contemplam. Informações disponíveis não esclarecem detalhes da construção dos indicadores, havendo possibilidade da existência de limitantes importantes: O primeiro refere-se às fontes utilizadas para cálculo da totalidade e da percentagem, pois não há explicitação se foi considerado o número de matrículas ou de alunos para os cálculos, já que um aluno pode ter mais de uma matrícula. Em segundo lugar, os indicadores não consideram um ponto fundamental da meta que é o conhecimento de percentual de alunos que estão na escola e que recebem alguma forma de atendimento educacional especializado (AEE). O terceiro refere-se ao acompanhamento da implantação das 19 estratégias e da avaliação de como estão sendo realizadas, já que a realização de cada estratégia (e seu modo de operacionalização) leva a conformações diferentes de “educação inclusiva”. Nesse aspecto, as universidades têm muito a contribuir. Ao cumprir a estratégia 10, com ou sem apoio de recursos específicos para esse fim, a academia vem produzindo considerável material que acompanha, descreve e analisa as diferentes estratégias.

Estudos a respeito do atendimento educacional especializado mostram que a implantação das salas multifuncionais não acompanha o crescimento das matrículas escolares

⁷Graduação em Fonoaudiologia-USP. Mestrado e Doutorado em Educação-UNICAMP.

⁸Graduação em Pedagogia com Especialização em Espec. para Professores de Deficientes Mentais-UESP. Mestrado em Educação-UFMS. Doutorado em Educação-UESP. Pós-doutorado pela Universidade de Alcalá de Henares. Pós-doutorado-UESP.

(REBELO, 2012 REBELO, 2016) e que há uma diferença significativa entre o número de salas multifuncionais à disposição da escola e o número das que estão efetivamente em uso (CALHEIROS; FUMES, 2014). Outras pesquisas apontam para os limites e problemas que emergem dessa forma de atendimento especializado (MENDES; CIA, 2017). Relativamente à matrícula na Educação Infantil, pesquisas evidenciam o acesso restrito às creches (BUENO; MELETTI, 2011), sendo que muitas dessas matrículas ocorrem nas instituições especializadas filantrópicas (KASSAR; RONDON, 2016). Relativamente às matrículas de atendimento especializado no campo, em situações indígenas e comunidades quilombolas, trabalhos evidenciam ainda a invisibilidade desse tema e seu pequeno reconhecimento frente às administrações municipais (MANTOVANI, 2016; MATTOSO, 2015; SÁ, 2015).

A consideração desses aspectos indica que uma avaliação para aferir a qualidade da educação para o público alvo da Educação Especial poderia se dar com base em indicadores de qualidade do *acesso* a escolarização (distorção idade/série; percentual de matrícula em todos os níveis de ensino; percentual de matrícula nas diferentes deficiências; relação de matrícula em todos os níveis de escolaridade; relação de equivalência entre as variáveis raça/sexo/nível socioeconômico para Educação Especial; número de alunos que frequenta o AEE) e indicadores de qualidade em relação à *permanência* (número famílias que recebem apoio; percentual de alfabetização desse público específico; percentual de formação de professores na área da EE; movimentação de vagas de AEE; número de atividades de co-ensino/parcerias ente profissionais implicados no atendimento destes alunos). Somado a esses indicadores, a consideração de análises qualitativas, desenvolvidas já por pesquisas acadêmicas, poderia proporcionar o cumprimento da estratégia 11, qual seja: a formulação, a implantação e o acompanhamento de políticas públicas Intersetoriais que atendam as especificidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, José G. S.; MELETTI, Silvia M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. Vol. 11 - n. 3 - p. 278-287 / set-dez 2011

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, junho, 2014

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RONDON, Marcelo Messias. *Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul*. Revista Comunicações, v. 23, p. 27-42, 2016.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. *A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo*. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, 2016.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. *Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiomá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Dourados, MS: UFGD, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em revista* (UFMG. IMPRESSO), v. 33, p. 1-18, 2017.

REBELO, Andressa Santos. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

REBELO, Andressa Santos. *Salas de recursos multifuncionais frente a sala regular de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

SÁ, Michele Aparecida de. *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá*. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, 2015.



META 5 DO PNE

ALFABETIZAÇÃO

ALFABETIZAÇÃO

META 5:

ALFABETIZAÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade⁹

A meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” trabalha uma expectativa de melhoria dos resultados da alfabetização no País e deve ser pensada em função de um conceito mais amplo de alfabetização, que supõe aquisição do sistema de escrita vinculado aos usos sociais dos textos e a oportunidades de imersão na cultura escrita que possibilitem aos estudantes usufruírem dos bens simbólicos e, de fato, criarem disposições para continuar a ler e escrever em diversas situações sociais de uso da escrita. A expectativa, então, colocada na *expressão até o final do terceiro ano*, pode ser mais bem entendida quando consultamos outros documentos, como aqueles dedicados à formação de alfabetizadores que circulam nacionalmente e mostram que houve ampliação dos direitos de aprendizagem.

Podemos dizer que parte do fenômeno da alfabetização está ligada ao tempo de escolarização, desde que a escola proporcione um conjunto de experiências que possam dar sentido ao uso da escrita e à participação na cultura escrita. No entanto, são ainda recentes, na história do país, a universalização da educação fundamental, as políticas contínuas de formação de professores e os programas do livro. Mais recente ainda é o processo de implementação do direito à educação infantil. Dessa forma, não estamos falando apenas na diversificação dos métodos pedagógicos ou em integração entre a educação infantil e ensino fundamental, de convergência de concepções entre esses dois segmentos ou em monitoramento pela avaliação. Estamos também falando de exercício de direitos e de práticas culturais que extrapolam a escola.

É preciso, pois, sair das nossas questões pedagógicas escolares, para perceber que a alfabetização é também um fenômeno, cultural, social e histórico. Os dados estatísticos são preocupantes, uma vez que no censo de 2010, constatou-se que 15,2% das crianças brasileiras com 08 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas, considerando que o índice de não alfabetizador era de 12,8% para pessoas de 10 anos ou mais. De qual fenômeno estamos tratando? Acompanhando os censos, desde sua instituição no Brasil até os dias atuais (1872 a 2000), é possível observar que levamos mais de cem anos para mudar o índice de analfabetismo de 82,3 para a população em geral e de aproximadamente 78% para crianças de até 10 anos, para o seu reverso, 87,2% de alfabetismo. Trata-se, portanto, de um processo lento para regressão dos índices. Além disso, temos que considerar quem está fora da escola ou quem ficou pouco tempo nela. Embora tenhamos alcançado este resultado, acompanhando os censos recentes e os dados das

⁹Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG

avaliações em grande escala, constatamos, como sempre, que o analfabetismo anda junto com desigualdades sociais e regionais.

Da mesma, forma, o resultado de ações políticas e de estratégias referentes à meta 5 poderão trazer melhorias significativas, mas não imediatamente, pois há vários graus de apropriação das políticas pelos professores e sistemas. Assim, os resultados de ações educacionais não aparecem da noite para o dia, sendo frutos de ações contínuas.

Considerando essa complexidade, e embora seja necessário que o campo educacional tenha metas específicas para a alfabetização no país e se envolva em ações concretas, os problemas históricos não se resolvem por decreto, por boas expectativas, pela crença das inovações e pacotes metodológicos, numa espécie de mistificação pedagógica, se não pensamos em distribuição de renda, em políticas de afirmação linguística para comunidades indígenas e quilombolas, em políticas culturais que permitam a circulação dos escritos na sociedade, para que as primeiras gerações de letrados em famílias com baixa escolarização continuem tendo oportunidade de cultivar a escrita em suas várias manifestações e para que todas as crianças e adultos possam participar da cultura escrita.

A história da alfabetização nos mostra que se a posse da escrita traz algum tipo de poder para grupos alfabetizados, ela também precisa vir junto com outros *empoderamentos*, sob pena de construirmos um mito da alfabetização e entendê-la somente através de uma pedagogia escolar. A questão não é apenas se formamos cidadãos críticos ou passivos com determinadas condutas pedagógicas ou ações, mas também se na sociedade em que vivemos há espaços para outras atuações cidadãs, com e sem a escrita.

Continuemos estabelecendo metas, dando continuidade a conquistas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, aos programas do livro e fazendo valer o direito à educação para crianças e adultos, tornando mais complexa a interpretação dos resultados e buscando novas formas de identificá-los e alcançá-los.



META 6 DO PNE

EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL

META 6

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jaqueline Moll¹⁰

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.

A meta 6 do PNE refere-se a educação em tempo integral e aponta para 50% das escolas públicas, atendendo, até 2024, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, com uma jornada mínima de 7 horas/diárias. Em suas estratégias aponta a ampliação do horizonte formativo no ambiente escolar ou sob sua responsabilidade, para ampliação da jornada do professor em uma mesma escola, para construção de escolas com padrão arquitetônico adequado, para instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, para 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 e, ainda, entre outros aspectos, aponta para a consideração das especificidades nas comunidades indígenas e quilombolas.

A perspectiva de uma escola pública integral e integrada, de tempos e horizontes formativos alargados, constitui-se desafio imenso, explicitado nos Manifestos pela Educação de 1932 e 1959 e no primeiro PNE, em 1962. Materializada através das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani, dos CIEPs de Darcy Ribeiro, em diferentes momentos da história da educação brasileira, a ideia de uma escola de dia inteiro e de amplas possibilidades e condições de formação, constitui referência e ideal para quem sabe que diferença pode fazer, em termos do desenvolvimento de toda sociedade, estudar com qualidade e mais tempo.

Na última década, o Programa Mais Educação, ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) constituiu estratégia indutora da (re)colocação desse tema estrutural, na agenda da educação pública no Brasil. Embora a LDBEN de 1996 mencione a progressiva ampliação da jornada diária na escola, nenhuma ação estrutural do governo federal havia sido proposta para sua efetivação.

Uma grande articulação nacional foi construída envolvendo diferentes áreas do governo federal, governos estaduais e municipais, Universidades e entidades representativas de profissionais da educação, na perspectiva da construção das bases, para um caminho efetivo, na direção de uma escola em tempo integral com formação humana integral.

¹⁰Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Conselheira do Conselho Estadual de Educação/RGS. Diretora no MEC 2005-2013.

Organizaram-se, também nos territórios, Comitês de Educação Integral, na perspectiva do diálogo e da construção coletiva que se colocou em curso.

No âmbito do currículo, desenhou-se uma ampliação dos campos de conhecimento e práticas a serem vivenciados no cotidiano das escolas, a partir de escolhas coerentes com seus projetos político-pedagógicos, envolvendo muitas possibilidades a partir dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura e Artes, Direitos Humanos em Educação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica, Esporte e Lazer, Cultura Digital, Educação Ambiental e Promoção da Saúde.

Tal panorama apontou para um movimento necessário à consolidação da escola pública, de qualidade social e epistemológica e de tempos ampliados, a ser garantida a todos brasileiros, independente de seu berço e sobrenome. Países mais avançados que o nosso e socialmente mais justos, trilharam esse caminho no campo da educação.

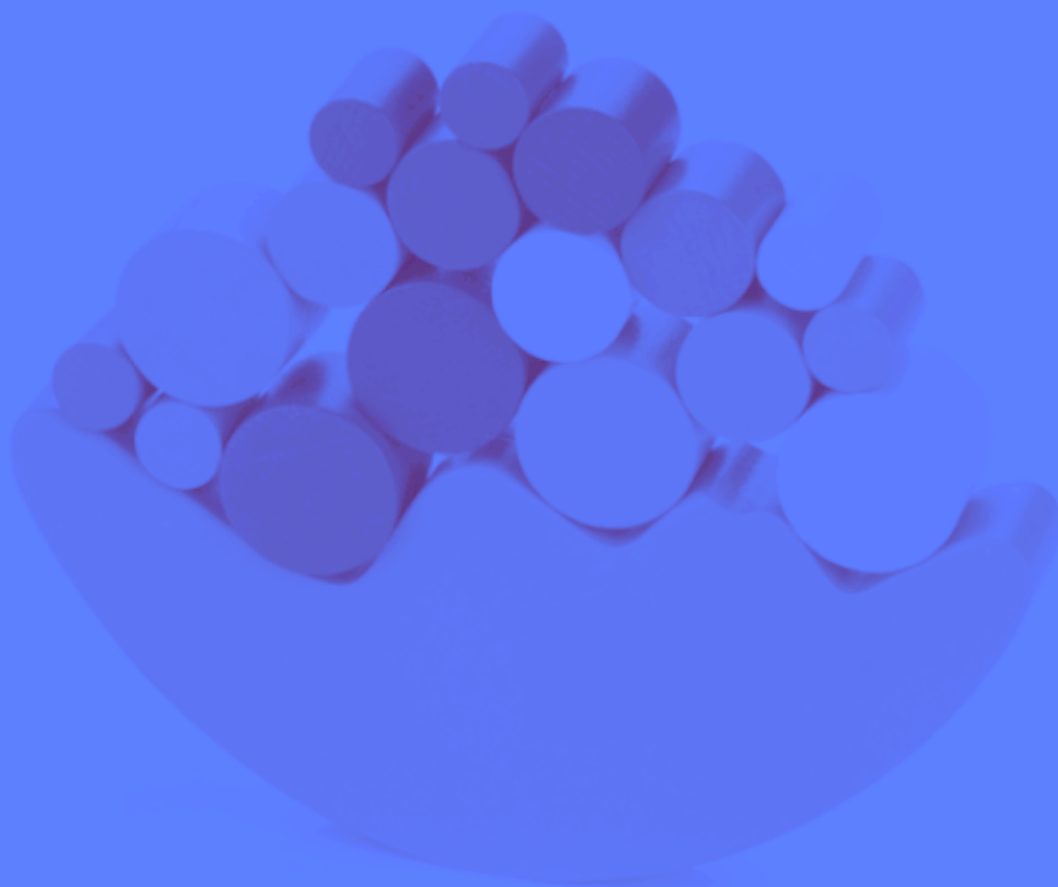
O esforço empreendido no período de 2007 a 2015 atingiu quase 60 mil escolas públicas e mais de 05 milhões de estudantes e desencadeou reflexão e produção significativa de conhecimento, rompendo a ideia naturalizada de uma escola de tempos curtos e focada em aspectos instrucionais.

Como as outras metas do PNE, com exceção dos temas de interesse do mercado, os compromissos assumidos no campo da educação integral, estão em estado estacionário, desde o período imediato que antecedeu a ruptura democrática de 2016.

A ação do governo federal, nesta área, restringe-se, agora, ao reforço escolar com foco nas avaliações de larga escala.

Portanto, trata-se de uma agenda a ser retomada nas amplas bases de debates e articulações, através das quais vinha sendo construída, com foco no *pleno desenvolvimento da pessoa*, garantido na Constituição Federal de 1988.

Tema caro a consolidação de sociedades democráticas, presente nos momentos de florescimento do sentido de um país para todos; a educação integral em uma escola de tempo integral coloca-se na relação direta com a consolidação e os avanços democráticos.



META 7 DO PNE

**APRENDIZADO ADEQUADO
NA IDADE CERTA**

NA IDADE CERTA

APRENDIZADO ADEQUADO

META 7

APRENDIZADO ADEQUADO NA IDADE CERTA

Luiz Carlos de Freitas¹¹

A Meta 7 do PNE estabelece a necessidade de se fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para tal fixa um conjunto de 36 estratégias. A orientação teórica de tais estratégias é diversa e mostra um hibridismo de proposições que vai desde a fixação de médias a serem obtidas nos exames nacionais (IDEB) e no PISA, até o desenvolvimento de processos contínuos de auto avaliação pelas escolas – entre outras iniciativas.

O PNE fixa metas de desempenho a serem atingidas. No IDEB (2015), a meta do PNE para os anos iniciais do ensino fundamental, no setor público (5) foi atingida (5,3). Nos anos finais, a meta (4,5) não foi atingida (4,2) e no ensino médio, a meta (4) também não foi atingida (3,5). Se no setor público houve problema, é importante constatar que no setor privado há problemas maiores ainda. Nos anos iniciais a meta (7) não foi atingida (6,8); nos anos finais a meta (6,8) não foi atingida (6,1) e no ensino médio a meta (6,3) também não foi igualmente atingida (5,3). As metas são calculadas diferenciadamente para o setor público e privado.

A estratégia 7.1, que prevê a Base Nacional Comum Curricular, iniciada no governo Dilma, está sendo implementada pelo atual governo com o intuito de *padronizar a educação básica* e passa a ser um dos centros da política educacional da qual derivarão uma série de ações articuladas (controle da formação de professores, do material didático e da avaliação) tendentes a assegurar seu cumprimento pelas escolas.

Esta orientação aprofunda o direcionamento da Meta 7 do PNE para políticas de “responsabilização baseadas em testes”. A eventual melhoria do desempenho da educação básica será pequena e anulada pela emergência de graves efeitos colaterais na escola (preparação para testes retirando tempo do ensino nas escolas, estreitamento curricular, mais segregação escolar, inflação das médias de desempenho, entre outras) e na formação dos professores e dos estudantes, como mostra a experiência de outros países.

As ações do atual governo articulam-se com outras em andamento no Congresso Nacional e vão nesta mesma direção: ENAMEB – Exame Nacional do Magistério da Educação Básica atingindo recém formados e professores em exercício; Lei de Responsabilidade Educacional – atingindo gestores que não justifiquem o descumprimento de metas; novo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica que amplia o caráter censitário das avaliações nacionais para o ensino médio público, a qual antes era amostral;

¹¹Mestre em Educação, Doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo.

além dos programas reunidos pelo MEC sob o título de “política de formação de professores”, que incluem basicamente a Base Nacional de Formação de Professores e a Residência Pedagógica, voltados para a preparação da implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A grande maioria das estratégias não está sendo implementada, incluindo as poucas que colocariam a política educacional em outra direção, como as estratégias 7.3 que incentiva a avaliação institucional multidimensional das escolas, e a 7.4 que visa induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cf. Koretz, D. (2017) *The Testing Charade*. Chicago: The University of Chicago Press

IDEB – Resultados e Metas. Disponível em

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1498288>>.

Acesso em 19 out 2017.



META 8 DO PNE

ESCOLARIDADE MÉDIA

ESCOLARIDADE MÉDIA

META 08

ESCOLARIDADE MÉDIA

Maria Margarida Machado¹²

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).

O relatório apresentado pelo INEP (BRASIL, 2016) informa que, na série histórica de 2004 a 2014, essa parcela de jovens alcançou 9,9 anos de estudos, o que significa pouco mais da conclusão do Ensino Fundamental. Esse mesmo relatório, em nota (p.191), afirma que, para a Pnad (BRASIL, 2014), possuir 12 anos de estudos é ter ingressado e concluído o primeiro ano do curso superior. Portanto, para analisar os dados de matrícula serão considerados 11 anos de estudos como indicador para conclusão da Educação Básica. Cabe aqui a discussão se o que vale para essa meta é a conclusão da Educação Básica, como indicam as suas estratégias, ou a matrícula e conclusão do primeiro ano do Ensino Superior, como indica a Pnad. A depender desta escolha os dados que deveriam ser analisados são completamente diferentes porque se a realidade já indica a difícil condição de conclusão da Educação Básica para os jovens de 18 a 29 anos, mais ainda seu ingresso na educação superior.

Os dados de anos de escolaridade média entre esses jovens, nos dez anos analisados (BRASIL, 2016), indicam pequena ampliação e a permanência de disparidade entre as regiões do país, para todos os indicadores analisados. Quando são observados os dados de escolaridade média entre jovens urbanos (10,2 anos) e jovens do campo (8,1 anos) essa desigualdade se revela ainda no ano de 2014, embora na série histórica de dez anos se devam considerar duas variáveis: a de aumento na escolaridade média e a do fluxo migratório dos jovens para os centros urbanos. Os dados de escolaridade média dos jovens 25% mais pobres da população, em relação aos 25% mais ricos, revelam um crescimento constante de anos de estudos entre os mais pobres, todavia a permanência desses em 2014 com 8 anos de estudos em comparação aos 11,8 anos dos jovens mais ricos. Por fim, a avaliação da série histórica de diferença de anos de estudos entre grupos, informa que os não negros chegam a 2014 com 10,7 anos, os negros com 9,3 anos e os indígenas 08 anos de estudos.

Do conjunto das estratégias da Meta 8 cabe expressar que várias delas são muito contraditórias, quando se tratam da perspectiva de defesa de uma educação básica para os jovens trabalhadores, que se faça em um sistema público de ensino. O receio já começa nas

¹²Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

8.1 e 8.2, que formalizam a ideia de um atendimento dos jovens de dezoito a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo que são propostas já discutidas no campo da EJA como superadas, porque não contribuem para a consolidação da modalidade como política pública de Estado e acabam por reforçar a ideia de que EJA é um atendimento provisório. E isso não deve ser considerado se pensarmos que o desafio é da construção de uma escola para os trabalhadores e que vai se modificando ao longo do tempo em que as necessidades formativas destes também vão se alterando.

Outra estratégia que chama atenção nessa Meta 8 e que deve ser tomada com cuidado pelos gestores públicos da educação é a “(8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio”. A existência e a necessidade de certificação por exames são históricas na educação brasileira e o acesso, quando necessário, deve ser gratuito. Entretanto, é importante reiterar que a escolarização precisa priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado. O que nos preocupa, ainda, é em que medida há, por parte de Estados, Distrito Federal e municípios, condição efetiva de regular e coibir a indústria de vendas dos certificados que já está difundida pelo país. Nesse sentido, optar por adesão a exames de certificação nacionais, como Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja), não isentam os gestores locais de fiscalizarem se de fato os documentos apresentados de conclusão da educação básica são ou não verídicos.

Continuando na reflexão sobre as estratégias polêmicas nesta Meta 8, também é problemática a defesa de educação técnica ofertada por segmentos que não são do setor público e que esta seja da forma concomitante. Novamente se perde uma oportunidade de fortalecimento de uma rede pública de educação para os trabalhadores e, contraditoriamente, se legitima uma impossibilidade de atendimento a estes sujeitos quando eles precisam de tempo para estar em duas instituições.

Por fim, as estratégias 8.5 e 8.6 chamam atenção para algo fundamental na EJA que são as ações articuladas de forma Inter setorial para mobilização e acompanhamento de alunos, pois, dadas as especificidades desse público, não é possível apenas a educação dar conta de suas necessidades. Portanto, os planos locais têm o desafio de apresentar as redes Inter setoriais que serão constituídas para o alcance dessa meta. Por outro lado, também admitir em uma estratégia a necessidade de busca dos alunos em uma ação Inter setorial é um grande desafio para as redes que precisam se abrir a esta outra forma de pensar a educação ofertada aos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

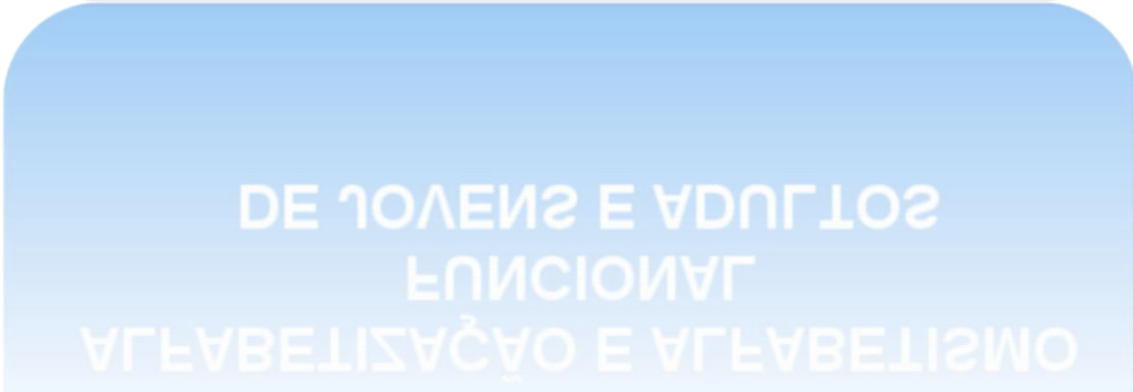
BRASIL. BRASIL. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Brasília, DF: IBGE, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento d*



META 9 DO PNE

**ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO
FUNCIONAL
DE JOVENS E ADULTOS**



META 9

ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO FUNCIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Maria Margarida Machado¹³

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Para a compreensão do alcance da Meta 9, que trata do enfrentamento da questão do analfabetismo, é preciso analisar os dados de 2003 a 2014, publicados pelo IBGE, indicam que o índice de analfabetismo da população de quinze anos e mais cai de 12% para 8,3%. Essa redução percentual é acompanhada de uma pequena redução também nos dados absolutos, embora o volume de 13 milhões de pessoas não alfabetizadas ainda represente um desafio. Esses dados indicam que a taxa de alfabetização que deveria chegar a 93,5% em 2015 encontra-se em 91,7%.

O analfabetismo cai de forma mais expressiva entre os jovens de 15 a 24 anos. Em 2004 era de 7,2% dentre esses jovens e, em 2016, segundo Pnad/IBGE (BRASIL, 2016a), reduz para 2,7% esse percentual. Já entre os idosos, em 2004, teríamos 27,7% de analfabetos e chegamos a 40,4% em 2016. Portanto, as ações de alfabetização precisam ser avaliadas, quanto a sua efetividade para alcançar o público-alvo.

Quanto à perspectiva de "erradicar" o analfabetismo absoluto até o final da vigência do plano, além de equivocado o conceito, pois não se trata de extirpar ou arrancar pela raiz algo que é produção de uma sociedade desigual e precisa ser tratado como questão sociológica. O que se percebe é que a universalização da alfabetização, em ofertas diferenciadas e atendendo às especificidades, por exemplo, da população idosa, daqueles que estão nas áreas rurais das regiões Norte e Nordeste, das pessoas com necessidades educativas especiais, não ocorre no país.

A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de Ensino Fundamental. As experiências históricas, desde as campanhas da década de 1940, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da ex-presidenta Dilma, confirmam isso.

¹³Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os dados revelam que à medida que os programas de alfabetização avançam, as matrículas do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) reduzem. Em 2007, segundo dados do INEP, as matrículas desse segmento eram de 1.160.879 jovens e adultos, reduzindo para 628.393 matrículas em 2016.

Com certeza, todas as iniciativas dos programas de alfabetização implementadas nos últimos vinte anos resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que dela participou com resultados que correspondessem pelo menos à conclusão de quatro anos de estudos.

Dessa reflexão, o que se apreende inicialmente é que, se a obrigatoriedade reafirmada na Emenda Constitucional 59/2009 (sete a catorze anos) tivesse de fato enfrentado o analfabetismo entre jovens e adultos, ele não seguiria existindo. Assegurar a oferta gratuita da educação básica para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, hoje, exige que primeiro se avalie com rigor o que já foi feito, visto que a imensa maioria desses jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagens pela escola e segue sem ser alfabetizada.

Nesse sentido, cabe aos gestores públicos pelo menos identificar esses jovens e adultos em suas características peculiares para a definição de uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandaria um atendimento diferenciado; quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade.

Isso nos remete ao terceiro indicador dessa meta que é o analfabetismo funcional. Para os estudos anteriores de EJA, essa medida representava ter menos de quatro anos de estudos concluídos, porém para o INEP, em relatório publicado pela Direde/Inep em 2016, esse dado será avaliado a partir de pessoas que têm menos de cinco anos de estudos.

Essa mudança em termos de anos de estudos precisa ser discutida pela área de EJA, pois os alunos dessa modalidade não estão no Ensino Fundamental de nove anos, nesse sentido, o pensar sobre o conceito de alfabetismo funcional tem que relacionar-se com conhecimentos básicos adquiridos e não com anos de estudos, pois muitas ofertas de EJA não seguem a oferta seriada de anos de estudos.

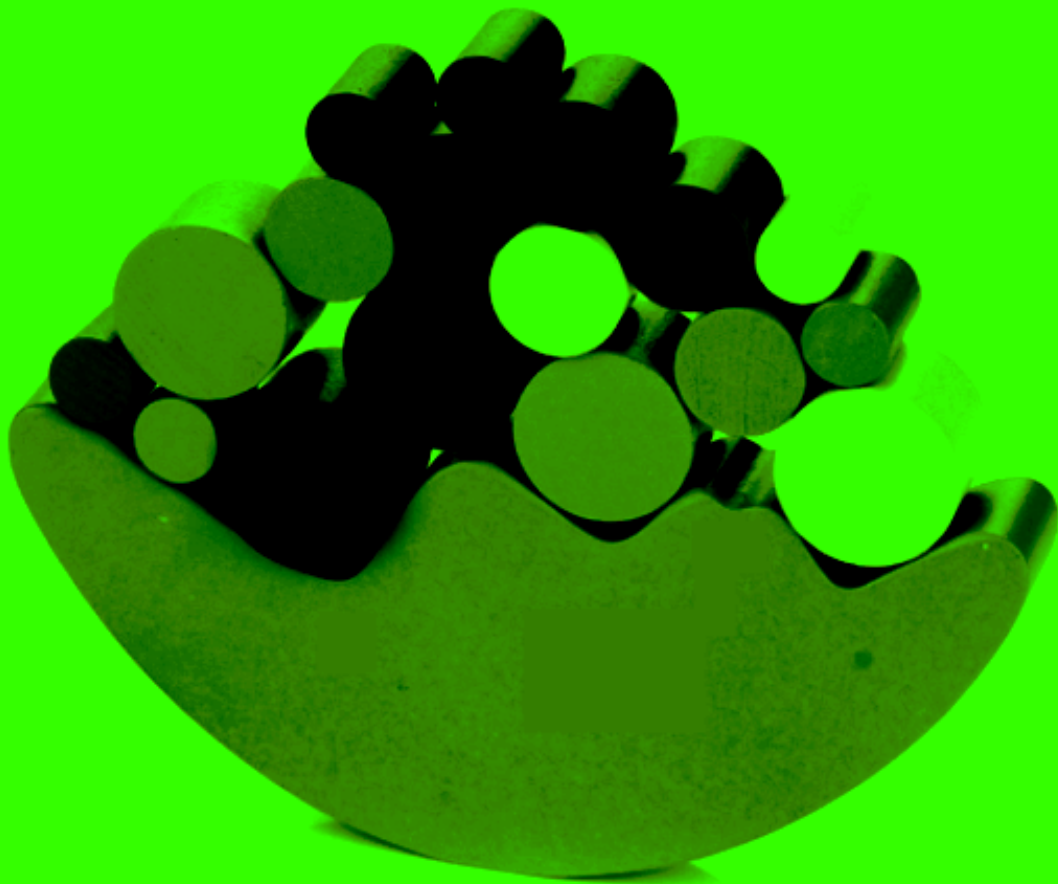
Para avaliar os impactos de atendimento ao primeiro segmento da EJA para chegar a reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional, primeiro tem que haver um acordo sobre o conceito de analfabetismo funcional (menos de quatro ou cinco anos de ensino), em todo caso, quando analisamos os dados de analfabetismo funcional (BRASIL, 2016b) é necessário considerar que dependendo da faixa etária esse índice é muito diferenciado, entre os adultos até 50 anos ela alcança 20% e para os maiores de 50 anos há um escala crescente que alcança 95% de analfabetos funcionais.

Conforme a análise do próprio INEP (BRASIL, 2016b), entre 2004 e 2014, o percentual de analfabetismo funcional caiu 6,8 pontos percentuais, restando ainda 8,4 pontos percentuais para alcançar a meta proposta para 2024 e isto não ocorrerá sem um incremento nas matrículas do primeiro segmento da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Brasília, DF: IBGE, 2016a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016b



META 10 DO PNE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS INTEGRADA
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E ADULTOS INTEGRADA
EDUCAÇÃO DE JOVENS

META 10

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Mad´Ana Desirée Ribeiro de Castro¹⁴

***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.*

A integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional é uma estratégia importante para a efetivação do direito à educação, pois consideram, em um único processo formativo, as necessidades específicas destes sujeitos que por algum motivo social tiveram que deixar a escola. Ao integrar elevação da escolaridade, formação geral (compreendendo aquela vinculada à construção de conhecimentos em suas diversas áreas) e formação profissional, este itinerário se aproxima das demandas imediatas destes estudantes, que é a produção da vida por meio do trabalho ao mesmo tempo em que amplia possibilidades e qualifica suas escolhas sociais enquanto sujeitos de direito.

Contudo, apesar da relevância social desta modalidade e articulação educativa, os dados indicam que são enormes os desafios para o cumprimento da meta exposta acima.

Segundo dados do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 – 2016 (2016), em 2015, as matrículas na EJA integrada à EP, correspondiam a 3% (ou seja, 106.154 estudantes) das destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Ainda segundo este Relatório, tendo como referência o Brasil, o maior contingente de matrículas está na região nordeste, no espaço urbano, nas redes municipais e estaduais de educação e na faixa etária de 18 a 30 anos.

Em 2016, segundo Censo Escolar de 2016 (2017), as matrículas na EJA totalizaram 3,4 milhões de estudantes. Neste período, a EJA integrada à EP, apresentou uma queda no número de matrículas, passou de 106 mil em 2015 para 96 mil em 2016.

De acordo com o Observatório do PNE (2017), as matrículas da EJA integrada à EP no Ensino Fundamental correspondem a 2,9% e no Ensino Médio, 2,5% das matrículas em 2017.

Os dados apresentam, portanto, que há muito que se fazer para atingir a meta de 25% de matrículas na EJA integrada à EP. Contudo, além dos desafios numéricos, é preciso, juntamente com eles, compreender que esta modalidade educativa traz como característica fundante as diversas dívidas sociais com os seus sujeitos e que políticas compensatórias e

¹⁴Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). E-mail: mdrcastro16@gmail.com

aligeiradas, teorias e práticas pedagógicas desvinculadas das suas especificidades e financiamento aquém das necessidades de garantir a eles a efetivação do seu direito à educação, não irão saldá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

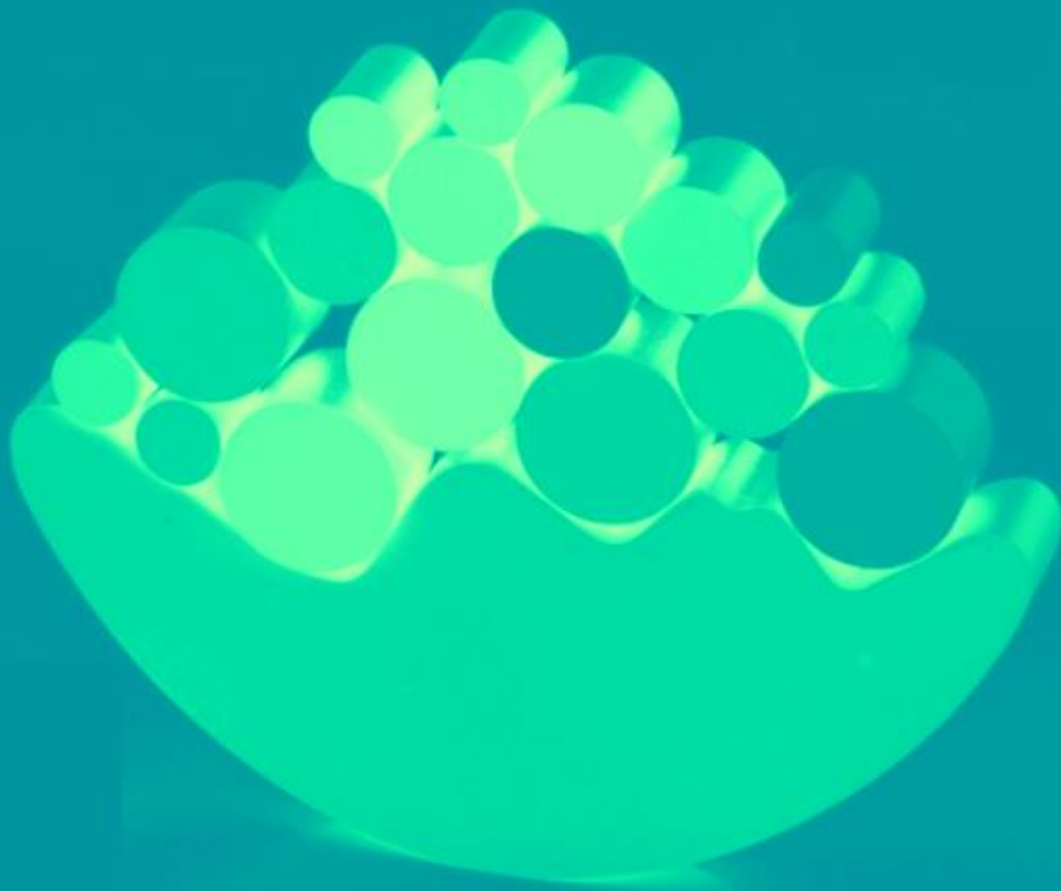
BRASIL. INEP. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, DF-Brasília, INEP, 2016.

_____. Censo Escolar – 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 27 nov. 2017.

_____. OBSERVATÓRIO DO PNE. Acompanhamento da meta 10. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>>. Acesso em: 27 nov.2017.



META 11 DO PNE

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

META 11

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dante Henrique Moura¹⁵

Meta 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Para desenvolver a análise, elaborei a Tabela abaixo (a partir dos censos da educação básica de 2011 a 2016) que especifica a evolução da matrícula de 2011 a 2016, da EPTNM, nas esferas pública e privada, considerando os 4 tipos de oferta: Ensino médio integrado *regular*, Ensino médio integrado EJA, Técnico Concomitante e Técnico Subsequente. Utilizei os dados de 2011 a 2016 para visualizar o que vinha ocorrendo antes da vigência do atual PNE.

Tabela 1 - Matrículas nas esferas públicas e privadas do Ensino Médio Integrado Regular, do Ensino Médio Integrado EJA, Ensino Técnico Concomitante e Ensino Técnico Subsequente (2011 – 2016)

An o	Integrado					Concomitante		Subsequente		Conc. + Subseq.	Total EP
	Regular		EJA		Total	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.		
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.							
2011	236.1	21.58	37.64	4.324	299.6	94.67	93.89	338.9	465.6	993.14	1.292.8
1	29	4	7		84	9	3	53	22	7	31
2012	273.4	25.11	31.91	4.081	334.5	106.2	133.9	350.0	473.3	1.063.6	1.398.1
2	31	4	2		38	77	49	42	87	55	93
2013	312.4	25.28	35.40	5.865	379.6	109.3	200.5	327.1	464.5	1.101.6	1.414.0
3	22	8	4		59	92	84	61	24	61	83
2014	337.8	29.09	31.30	11.57	409.8	112.1	213.3	331.7	714.2	1.374.5	1.781.4
4	65	4	0	5	34	42	83	56	88	69	03

¹⁵Doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Professor do IFRN

201	368.0	23.66	31.73	6.494	429.9	93.95	184.2	395.2	628.0	1.301.5	1.731.5
5	99	7	4		94	7	55	57	75	44	38
201	407.8	21.12	31.20	1.496	461.6	97.81	231.0	397.8	483.8	1.210.1	1.672.2
6	48	6	8		78	7	62	65	59	03	81

Fonte: Censo de Educação Básica – MEC.

Com relação ensino médio integrado destinados aos adolescentes (EMI *regular*), registrou-se aumento de 16,9% entre 2014 e 2016, sendo 20,7% na esfera pública, mas negativo na privada (- 27,3%). A ampliação da matrícula pública é fruto, principalmente, da expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, ocorrida a partir de 2005. Apesar desse aumento, verifica-se que, na vigência do PNE 2014-2024, diminuiu o ritmo do crescimento posto que no período de 2011 a 2013 o acréscimo foi de 31%.

Já no EMI na modalidade EJA houve redução da matrícula entre 2014 e 2016 tanto na esfera pública quanto na privada (-23,7%). Nesse caso, a diminuição já vinha ocorrendo antes da vigência do atual PNE. O auge da matrícula desse tipo de curso ocorreu em 2011, sendo que a partir de 2012 começou a diminuir, o que pode ser explicado pela criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujas ações se iniciaram em 2012. A partir desse ano e até 2014, cresceu a matrícula concomitante pública e privada, sendo esse aumento de 127% entre 2011 e 2014. Já no período de 2014 a 2016 a oferta concomitante teve crescimento ínfimo (1%), tendo havido redução na esfera pública e pequeno crescimento de 8,3% na oferta privada, período em que o Pronatec começou a perder vigor. A oferta subsequente caiu no período de 2014 a 2016 (-15,7%). Entretanto, na esfera pública, a matrícula aumentou nesse período (20%), enquanto na privada houve significativa redução (- 32,3%). Quando analisamos os dados gerais, ou seja, a evolução do conjunto da matrícula de toda a EPTNM encontramos uma redução de 6,1%. Não obstante, os movimentos foram distintos nas esferas pública e privada. Na pública, teve aumento de 14,9%, ao passo que na privada, diminuiu 23,8%. No balanço entre oferta pública e privada entre 2014 e 2016 houve inversão nos percentuais. Em 2014, 45,6% da matrícula era pública e 54,4%, privada. Em 2016, a matrícula pública alcançou 56%, enquanto 44% ficam na iniciativa privada.

Finalmente, podemos afirmar que esses dados sinalizam no sentido de que a Meta 11 não será alcançada em 2014, caso se mantenha o movimento observado entre 2014 e 2016, já que ao invés de aumentar a matrícula total diminuiu. É grave constatar que a queda é concentrada na iniciativa privada, exatamente onde se tem destinado vultosas quantidades de recursos por meio das parcerias públicos privados como, por exemplo, no caso do Pronatec. Esse quadro evidencia que ao invés de intensificar a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada o movimento deve ser no sentido de ampliar os recursos destinados à esfera pública, onde a matrícula vem crescendo. Para tal, é essencial que se revogue da EC nº 95/2016 que reduz a ampliação dos investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos, incluindo a educação e a saúde. Além disso, é fundamental desenvolver ações indutoras destinadas especificamente ao EMI (*regular* e EJA), posto que esses são os cursos onde está em vigência a disputa pela materialização da concepção de formação humana integral, tendo

o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis e eixos estruturantes dessa formação.



META 12 DO PNE

EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO SUPERIOR

META 12

EDUCAÇÃO SUPERIOR

João Ferreira de Oliveira¹⁶

Luiz Fernandes Dourado¹⁷

A primeira meta do PNE voltada especificamente para a educação superior é a Meta 12, que trata da expansão das matrículas nos cursos de graduação. A meta é “*Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público*”. Essa meta nos remete a três aspectos: a) Elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; b) garantia da qualidade da oferta; c) expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

No tocante à *elevação das taxas bruta (50%) e líquida (33%) da população de 18 a 24 anos*, observa-se que a educação superior vem apresentando crescimento constante a partir dos anos 2000, embora já se registre percentual menor de crescimento devido á crise econômica do país. Em 2016 foi registrada uma taxa de 32,6% na escolarização bruta e de 17,8% na escolarização líquida. Terá que haver grande esforço e planejamento do estado brasileiro para alcançar os 50% e os 33% até 2024. O desafio é ainda mais complexo quando se considera a desigualdade regional e estadual, o elitismo de algumas áreas e cursos e o grande contingente de jovens que não conseguem ter acesso ou permanecer na educação superior.

Quanto à garantia da qualidade do processo de expansão, aspecto também destacado na meta 12, o PNE traz apenas uma estratégia, a 12.9, que aponta para a reestruturação dos procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão. De fato, é preciso garantir expansão com qualidade, tendo em vista que os indicadores existentes mostram baixo desempenho especialmente em cursos de instituições privadas. Os processos de regulação e avaliação por meio de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino podem se melhores articulados pelo Sinaes, contribuir fortemente para a melhoria da qualidade da oferta.

Cabe destacar, paradoxalmente, que a meta 13 propõe elevar a qualidade da educação superior, apontando, juntamente com a meta 14, para a ampliação da proporção, formação

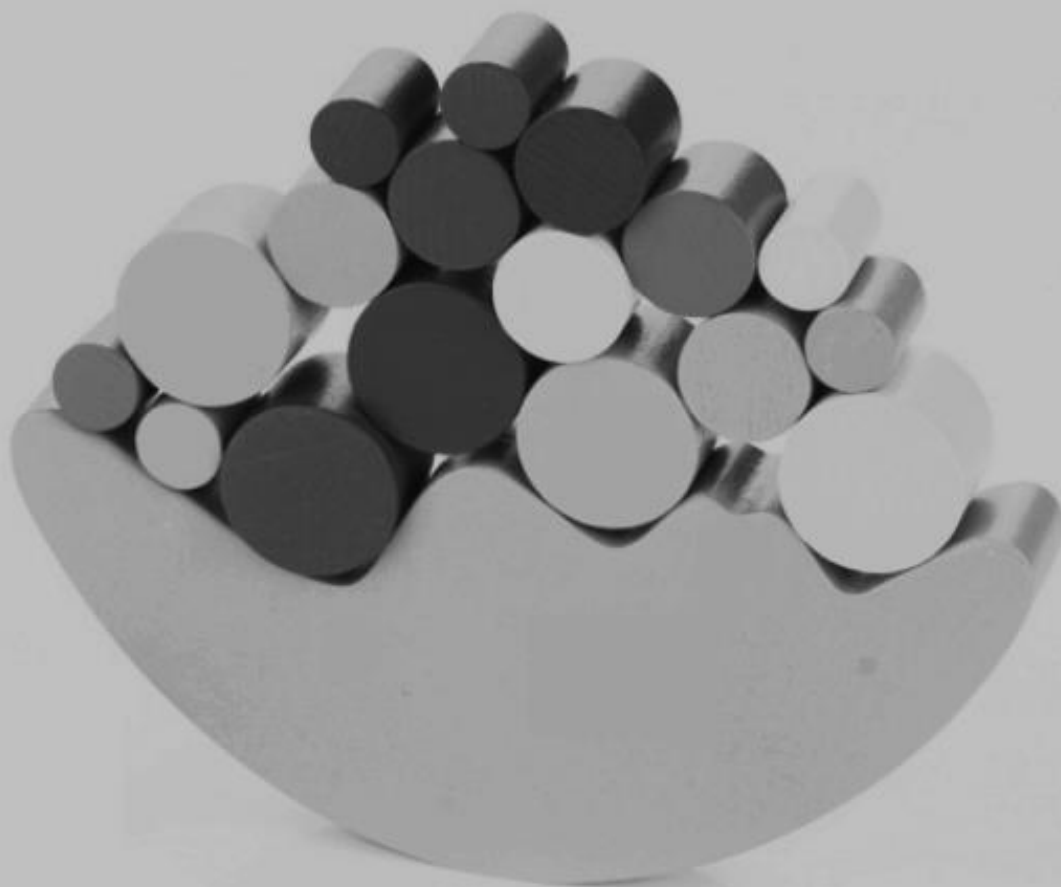
¹⁶Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1989), Mestrado em Educação pela UFG, Doutorado em Educação-USP. Pós-doutorado em Educação pela USP. Professor Associado IV da UFG..

¹⁷Professor Titular e Emérito da UFG. Doutor em Educação-UFRJ, Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS,2010), Mestre em Educação-UFG.

e titulação de mestres e doutores, o que de fato é um componente importante para assegurar a qualidade da oferta. Além disso, é preciso exigir melhoria nos planos de cargos e salários, envolvendo contrato e regime de trabalho, nas instituições privadas, bem como melhor infraestrutura, equipamentos, gestão acadêmico-curricular do curso, projeto pedagógico, estágio supervisionado, articulação teoria-prática etc.

No que tange à “expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”, verifica-se que é grande o desafio, pois no período de 2000 a 2016 as taxas de crescimento da rede privada têm sido mais elevadas do que na rede pública, com exceção dos anos em que ocorreu a expansão do Reuni e dos Institutos Federais. Esse aspecto da meta 12 exigirá forte determinação do governo federal e definição de políticas e financiamento para sua concretização, considerando a forte tendência de expansão da educação superior privada, desde a segunda metade dos anos 1990, que resultou em 2016 em um total 75,3% das matrículas dos cursos de graduação no setor privado. Além disso, o forte incentivo ao crescimento do setor privado por meio da ampliação do FIES e das bolsas integrais e parciais advindas das IES privadas que gozam de isenção fiscal mediante o PROUNI parecem indicar que o setor privado continuará a crescer acima das taxas do setor público.

De modo geral, a educação superior iniciou um ciclo de crescimento acelerado a partir da aprovação da LDB/1996. Esse crescimento, no entanto, ocorreu em grande parte via setor privado. As vagas criadas no setor público, mesmo com a expansão decorrente do Reuni e dos Institutos federais, não foram capazes de expandir as matrículas no mesmo patamar do setor privado, a despeito da significativa expansão, sobretudo do setor federal que duplicou suas matrículas entre 2003 e 2014. Assim, depois do Chile, com 100% das matrículas no setor privado, o Brasil (75,3%) tornou-se o país com o maior percentual de privatização da oferta de educação superior na América Latina. Na Argentina, por exemplo, 77,2% das matrículas desse nível de ensino estão no setor público e 22,8 estão no setor privado. Por sua vez, o percentual de matrículas pública na Bolívia é de 64,8%, no México é de 70,3%, no Equador é de 56,7% e na Colômbia 34,9%. Registra-se, no entanto, forte processo de privatização da oferta de educação superior em todos os países da América Latina nas duas últimas décadas. Foi por essa razão, que o PNE estabeleceu que a “expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. Para viabilizar o cumprimento deste dispositivo do PNE faz-se necessário consolidar política de expansão e interiorização das instituições superiores públicas com especial destaque para as Universidades e Institutos Federais, bem como cumprir a lei de cotas e consolidar políticas de assistência estudantil visando expandir e democratizar o acesso e permanência a educação superior pública no país.



META 13 DO PNE

**TITULAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

TITULAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

META 13

TITULAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antônio Cabral Neto¹⁸

Alda Maria Duarte Araújo Castro¹⁹

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo as diretrizes para a política educacional dos próximos 10 anos. Este Plano pela sistemática de sua elaboração, envolvendo um amplo debate nacional, criou uma série de expectativas relativas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essas expectativas foram expressas em 20 metas que englobam a ampliação do acesso com qualidade com o intuito de assegurar o direito à educação para setores mais amplos da sociedade (inclui a universalização da educação básica e ampliação das oportunidades educacionais); a redução das desigualdades e valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do ensino superior, a gestão democrática e o financiamento.

Passados quatro anos de sua implementação é importante retomar o debate sobre essas metas, tendo em vista a necessidade de monitorá-las e, sobretudo, para embasar o debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018).

A reflexão desenvolvida neste pequeno ensaio centra-se no ensino superior e mais especificamente na Meta 13 que prevê “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”. Esta meta congrega dois aspectos importantes da educação superior: a) qualidade da educação e b) ampliação da proporção de mestres e doutores em efetivo exercício no conjunto no sistema.

No que se refere ao primeiro aspecto “a busca pela qualidade da educação” pode-se dizer que no Brasil essa não é uma discussão recente; pelo contrário é uma preocupação presente desde os primórdios da organização do sistema educacional. A noção de qualidade é complexa, polissêmica e, muitas vezes subjetiva. A diversidade de emprego do termo “qualidade” tem, frequentemente, suscitado, controvérsias; diferentes agentes sociais têm atribuído significados distintos para esse termo, de acordo com seus interesses, suas concepções de homem e de sociedade.

No campo educacional o conceito de qualidade vem assumindo diversas conotações. Com o redimensionamento do papel do estado no financiamento das políticas sociais, a

¹⁸Graduação em Pedagogia- UFPE. Mestrado em Educação-UFRJ. Doutorado em Educação-USP. É professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

¹⁹Graduação em Pedagogia-UFSE. Mestrado e Doutorado em Educação-UFRN. Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra. É professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

lógica para se medir a qualidade passou a ser empresarial, deslocando o foco da qualidade para a eficácia do processo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passam a ser medidos por taxas de retenção, e de promoção, comparação internacional dos resultados das instituições, supervalorização da competitividade e da produtividade e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas educacionais.

Indicadores com essas características estão, de certa forma, presentes na Meta 13 do PNE, considerando que as estratégias para o seu alcance estão, essencialmente, focadas no sistema de avaliação e controle das instituições de educação superior; posição essa que subjaz uma concepção limitada de qualidade que se distancia de uma perspectiva emancipatória. Ademais, a referência à melhoria da qualidade prevista na estratégia 13.5 refere-se, exclusivamente, às universidades deixando de mencionar as outras arquiteturas acadêmicas tais como: Centros Universitários, Institutos Federais que também oferecem programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Merece realce a estratégia 13.7, que prevê “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. Os consórcios no campo da educação poderiam contribuir para consolidar parecerias e reduzir as assimetrias regionais tão evidentes na realidade brasileira.

Na referente ampliação da proporção de mestres e doutores em efetivo exercício no conjunto no sistema são considerados dois indicadores. Um relativo ao percentual de docentes com mestrado ou doutorado (13 A) e outro referente ao percentual de docentes com doutorado (13 B). Atinente ao indicador 13 A, a situação se apresenta da seguinte forma. Ao considerar o conjunto do sistema, cuja meta era atingir 75% de doutores ou mestres atuando na educação superior, pode-se afirmar que ela já está praticamente alcançada porque em 2012, ano referência para análise dos dados, o percentual era de 69,6% e evoluiu para 73,4%, em 2014 (crescimento de 3,8%), faltando apenas 1,6% para o fechamento da meta²⁰.

Relativamente ao Indicador 13 B (35% de doutores atuando no sistema), em 2012, o percentual era de 32,3%, evoluindo para 35,5%, no ano de 2014 (crescimento de 3,2%), significando, portanto, que a meta já foi superada.

Essa análise global deixa de realçar um problema recorrente da situação brasileira que se refere às assimetrias regionais. Desse modo é preciso evidenciar que no concernente aos dois indicadores (A13 e B13) constata-se uma distribuição desigual da titulação dos docentes segundo as diversas regiões do país.

Em relação ao número de mestre ou doutores (Indicador 13 A) a situação é a seguinte: a Região Sul é aquela que apresenta melhor resultado porque, em 2012, tinha 74% dos docentes com a titulação de mestres ou doutores e, em 2014, alcança o patamar de 76%, ultrapassando, já nesse ano, a meta estabelecida para o ano de 2014 (75%). Situação similar

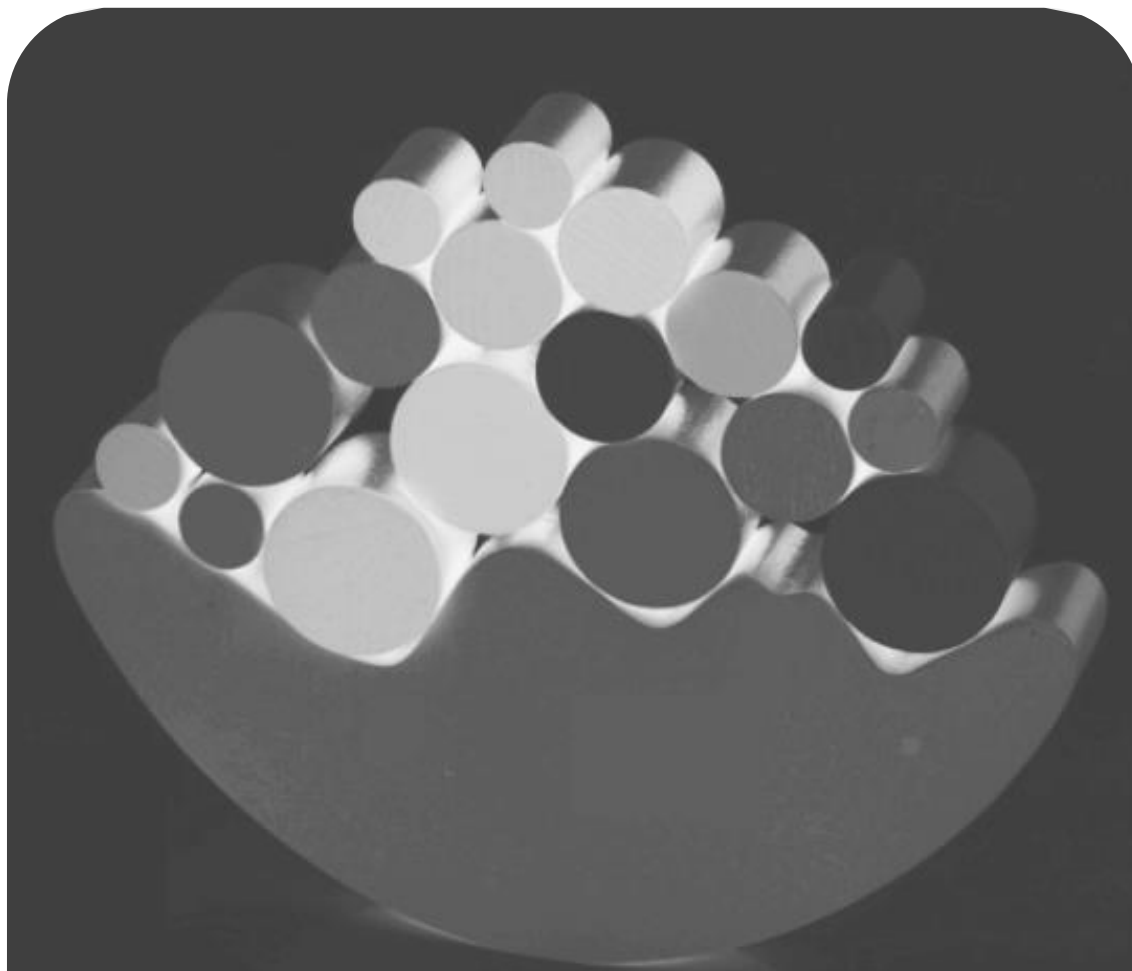
²⁰ Os dados utilizados nessa parte do texto foram extraídos do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732. Acesso em 22 out. 2017.

pode ser observada na Região Sudeste que, em 2012, contava com 71,8% de docentes com essa titulação e, em 2014, ultrapassa a meta visto que atingiu 75,4%. Nas outras três regiões embora se tenham observado melhorias nos percentuais, elas ainda se encontram em desvantagem quando comparadas com as outras duas regiões (Sul e Sudeste). Na Região Norte a titulação de mestre e doutores, atuando no sistema, passa de 62,2%, em 2012, para 64,6%, em 2014; na região Nordeste o índice evolui de 67,1, em 2012, para 71,4%, em 2014 e na Região Centro-Oeste de 62,2%, em 2012, para 66,8, em 2014. Portanto nessas três regiões, principalmente, no Norte e Centro-Oeste a meta ainda não se concretizou como o observado nas outras duas regiões, mas se apresenta como possível, no horizonte de 2024, permanecendo o mesmo ritmo de crescimento observado no período 2012-2014. Isso pode ser dificultado diante das políticas em andamento no país que se configuram como restritivas de direitos e de redução de gastos públicos.

No que diz respeito ao Indicador 13 B (titulação de doutores) quando os dados são desagregados por região ficam igualmente evidenciadas as assimetrias regionais. As regiões Sul (36%) e Sudeste (39,1%) já ultrapassaram, em 2014, a meta de 35% prevista para 2024. Enquanto as regiões Norte (24,3%) e Centro-Oeste (31%) e Nordeste (32,4%), em 2014, ainda estão distantes de atingir tal pretensão.

Como registrado nas informações anteriores as assimetrias regionais na composição do quadro de docentes da educação superior persistem, mas constata-se que elas vêm gradativamente sendo minimizadas. Essa situação foi influenciada por uma política induzida pelo governo mediante programas de cooperação interinstitucional como o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), o Programa Qualificação Institucional (*PQI*), Mestrado Interinstitucional (*Minter*) e Doutorado Interinstitucional (*Dinter*), que contribuíram para aumentar a cobertura nessas regiões. Essas redes de cooperação interinstitucional, na perspectiva do PNPG (2011-2020), seriam importantes para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento em regiões carentes e em instituições emergentes.

Por fim, seria factível argumentar que a meta 13 do PNE pode ser plenamente realizada no tempo estabelecido (até 2024). Isso porque como vimos, ela já está equacionada em duas das regiões do país (Sul e Sudeste), está bem adiantada na Região Nordeste e em crescimento nas regiões Norte e Centro-Oeste. Todavia cabe indagar sobre o conceito de qualidade que fundamenta essa meta, que ao se focar em indicadores quantitativos, se afasta de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada. Ademais é pertinente indagar se a meta 13 do PNE não estabeleceu indicadores pouco ousados no que se refere, notadamente, ao percentual de doutorado para atuar no ensino superior.



META 14 DO PNE

PÓS-GRADUAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO

META 14

PÓS-GRADUAÇÃO

Andréa Barbosa Gouveia²¹

A meta 14 do PNE expressa o desafio de manter uma política de expansão contínua da pós-graduação brasileira como parte de um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e com inclusão. Esta perspectiva de desenvolvimento exige a expansão de quadros qualificados no âmbito da pesquisa e este tem sido o papel estratégico da pós-graduação brasileira.

A meta refere-se ao número de titulados na pós-graduação: “*eleva gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores*” (PNE, meta 14), ou seja, o desafio é de efetivamente formar quadros de pesquisadores no âmbito do mestrado e do doutorado. Quando se observa a expansão nos últimos anos dos programas de pós-graduação no Brasil, a curva de matriculados é positiva, nos últimos 4 anos as matrículas no mestrado expandiram-se em aproximadamente 4% ao ano, as matrículas no doutorado expandiram-se em média 7% ao ano e nos mestrados profissionais com uma média de 16% ao ano (GEOCAPES, 2016). Para cumprir a meta, entretanto não basta ampliar a oferta, mas manter o ritmo de titulação dos estudantes.

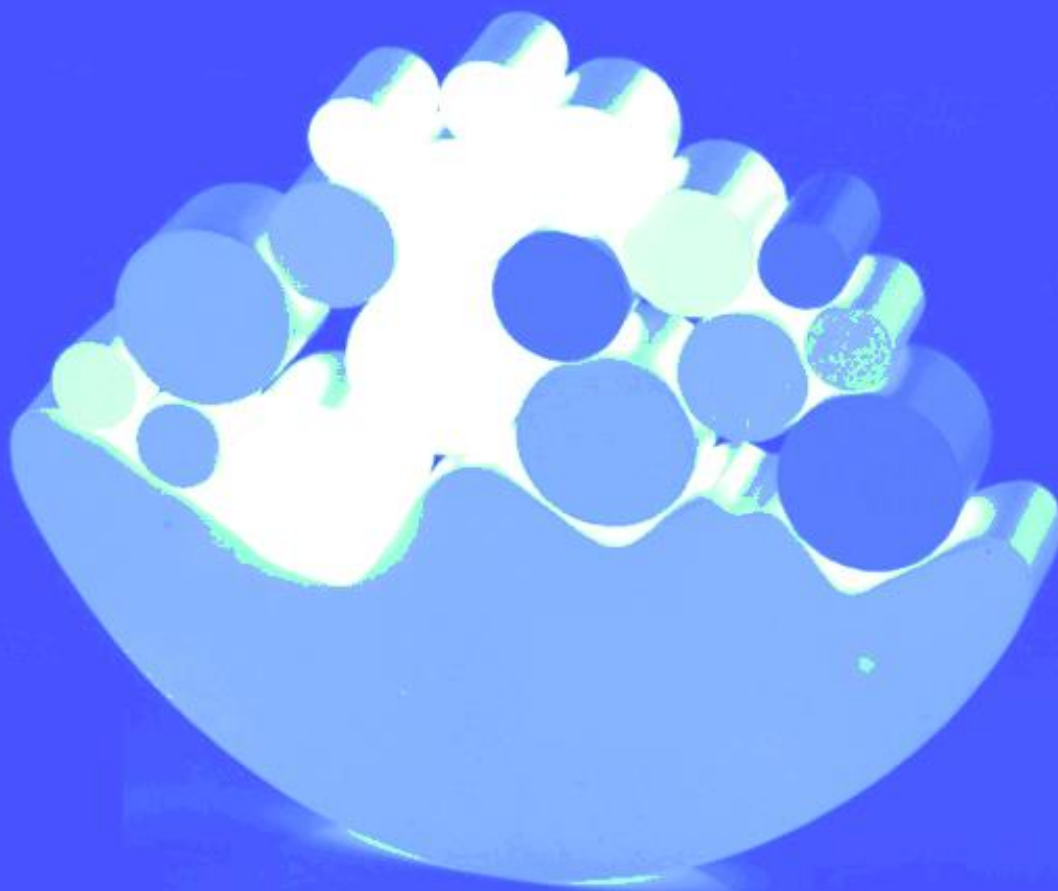
Os dados de titulação dos últimos 04 anos mostram alguma descontinuidade no número de titulados, estes cresceram em média 1,6% ao ano, porém com diminuição em 2016, o mesmo acontece no doutorado, crescimento médio de 9,6%, porém com queda em 2016, e o mesmo quadro se apresenta nos mestrados profissionais (média de 10,8% de crescimento anual de titulados, porém com queda especificamente na passagem de 2015 e 2016). Estes dados tem relação com o fluxo de entradas dos estudantes nos programas, mas também se articulam com as condições de oferta que estão contidos no processo de formação. A diminuição do número de bolsas, especialmente de mestrado no âmbito da CAPES e do CNPQ em 2016, é motivo de preocupação, pois a manutenção da expansão da oferta diminuindo as condições de permanência dos estudantes pode comprometer profundamente o cenário de efetividade do PNE.

Na leitura da meta 14 a estratégia 14.1 é estruturante da política de pós-graduação: “expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento”. A crise de financiamento do CNPQ, amplamente denunciado pela SBPC e entidades filiadas, e a descontinuidade de projetos importantes de financiamento da pesquisa no âmbito da CAPES (exemplo de programas como Observatório da Educação, Fortalecimento do MERCOSUL) são motivo de preocupação sobre a efetividade das

²¹Graduação em Pedagogia-UFPR, Mestrado e Doutorado em Educação-USP, Faculdade de Educação, na área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. É professora da Universidade Federal do Paraná.

condições de manutenção das condições de oferta no âmbito dos programas de pós-graduação que possam sustentar a expansão do número de titulados no âmbito nacional. Os efeitos da política econômica de ajuste estrutural em curso e a Emenda 95/2016 precisam ser considerados como ataques também as condições de desenvolvimento científico do país.

Para o monitoramento da meta 14 é fundamental o debate sobre as condições de financiamento das universidades brasileiras e sobre as agências de fomento, tanto em nível nacional quanto no âmbito dos estados, considerando também o papel estratégico das Fundações de Amparo à pesquisa no âmbito dos estados.



META 15 DO PNE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

META 15

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucília Augusta Lino²²

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 nº9.394, 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.

Hoje, o país atravessa um grande retrocesso educacional, político, econômico e social, imposto à nação brasileira pelo governo golpista, que restringe a liberdade de manifestação, criminaliza os movimentos sociais e promove a retirada de direitos sociais, ferindo a Constituição Federal de 1988. Destacamos as tentativas de inviabilizar o cumprimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, com a redução dos recursos necessários ao seu atendimento, após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016.

Em relação a META 15 e a instituição de uma política nacional de formação de professores, é essencial que reafirmemos na CONAPE que esta deve levar em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação e seja articulada ao Sistema Nacional de Educação, como determina o Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, a proposta apresentada pelo MEC de uma ‘política de formação de professores’ é mais um grave retrocesso nas políticas educacionais, precarizando a formação para a docência, reduzida a um viés tecnicista, que se contrapõem a concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae.

Após três anos de aprovação do PNE vemos o descompromisso com cada uma das 13 estratégias relativas a formação dos profissionais de educação, e ações que promovem sua desconstrução, das quais citamos, entre outras: a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como Ciências sem fronteiras e as Licenciaturas internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da formação dos professores de idiomas

²²Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Doutorado em Educação-PUC-RJ, Mestrado em Educação-PROPED, UERJ. Especialização em Psicopedagogia Diferencial-PUC-RJ. Graduação em Filosofia (Licenciatura)-UERJ. Letras Licenciatura e Bacharelado em Letras - Português Literaturas-UFRJ.

estrangeiros (15.12). Registramos também o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (15.10 e 15.11).

Cabe destacar e defender a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE nº 02/2015), que asseguram uma base comum nacional na formação resultado da participação coletiva de diferentes entidades, instituições e sujeitos, com o objetivo de promover a organicidade no processo formativo e a necessária articulação com as instituições de educação básica, conforme explicitado nas estratégias 15.6, 15.7 e 15.8. Esse processo formativo está ameaçado pela imposição de uma BNCC que impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de alunos, professores e escolas, assim como a adequação da formação aos itens da BNCC, como propõem o MEC. Finalizamos ainda destacando que a garantia da universalização da formação específica em nível superior a todos os professores (as) da educação básica, objeto da Meta 15 e das estratégias acima citadas e das demais (15.1, 15.4, 15.9 e 15.13) é desconfigurado pela Lei 13.415/2017, que alterou a LDB e institucionalizou o leigo (renomeado com o ‘notório saber’) como profissional da educação, caracterizando o descompromisso com a elevação da formação.

Reafirmamos a defesa do PNE e de uma política de formação inicial e continuada efetivada a partir de uma concepção político-pedagógica, que assegure a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e a extensão e com a valorização da carreira do profissional da educação e vinculada à instituição do Sistema Nacional de Educação e ao ensejado Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o desenvolvimento da cultura do regime de colaboração entre os entes federativos, que só serão concretizadas se forem consolidadas as bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, por meio da ampliação do investimento público em educação pública, assegurando, assim, os recursos necessários ao atendimento das metas e das estratégias do PNE.



META 16 DO PNE

**FORMAÇÃO CONTINUADA
E PÓS-GRADUAÇÃO
DE PROFESSORES**

DE PROFESSORES
E PÓS-GRADUAÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA

META 16

FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES

Helena Costa Lopes de Freitas²³

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.

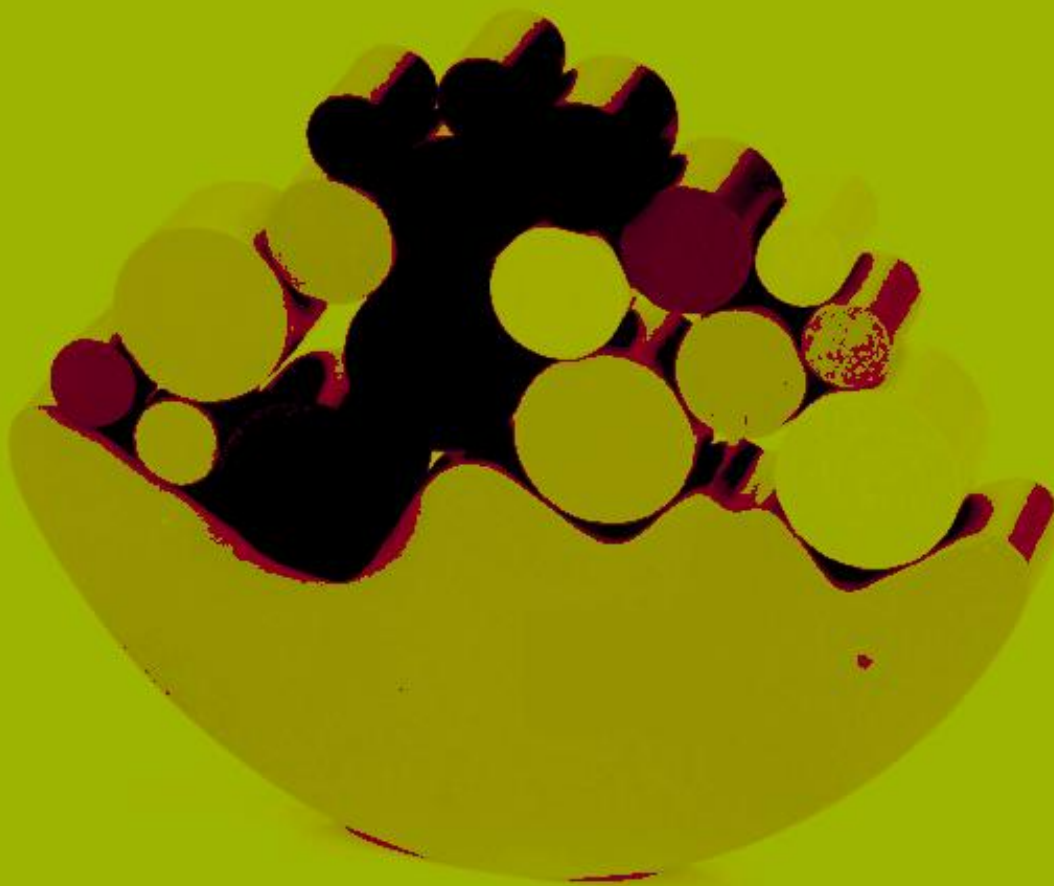
Neste momento em que o MEC apresenta as bases de sua política de formação de professores, anunciando novas formas de regulação e avaliação, as Conferências municipais estaduais com vistas a CONAPE 2018, terão imensos desafios a serem enfrentados, a partir da crítica direta aos retrocessos e desmontes promovidos pelo governo ilegítimo.

Uma primeira consideração que deve ser feita em relação ao conteúdo desta meta que trata da garantia à formação continuada e acesso dos professores à pós-graduação, diz respeito à expansão pública da oferta de cursos de pós-graduação em Universidades públicas e gratuitas; portanto, com a qualidade social referenciada nas necessidades da formação da infância e da juventude, o que implica na recusa a uma formação continuada vinculada exclusivamente aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo a padronização curricular e a avaliação em larga escala, em cada disciplina e ano da educação básica. Os debates sobre esta questão nas Conferências Populares de Educação, municipais, estaduais e nacional, deverão considerar que há uma condição desigual nas possibilidades de oferta e acesso à formação continuada e, principalmente em nível de pós-graduação, entre as diferentes regiões do país, fato que acentua a desigualdade no acesso ao conhecimento, e formação profissional. Em decorrência, acesso a carreira que garanta a todos e cada um dos professores e professoras, trabalho docente autônomo e desenvolvimento profissional, sem os riscos da padronização dos cursos de formação oferecidos por fundações e Organizações Sociais (OS) e imposição de materiais didáticos passo a passo com ênfase exclusiva nos conteúdos das áreas e disciplinas curriculares.

Uma segunda consideração diz respeito à gestão democrática da política de formação continuada, que demanda ampla participação de todos os setores e segmentos envolvidos no acompanhamento da política de formação, que trate de forma orgânica e articulada as necessidades formativas dos professores e as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A reafirmação destes princípios requer o fortalecimento da implementação das

²³Graduação em Serviço Social-PUC-Campinas, Mestrado e Doutorado em Educação-UEC. Pós-doutorado junto à USP. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas; membro da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2015 pelo CNE, que recupera importantes deliberações da Conae 2010. ACONAPE 2018 deve indicar como urgentes tanto a consolidação dos processos de articulação e construção coletiva no interior e entre as IES, quanto o fortalecimento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados em 2009 e fortalecidos pelo Decreto 8.752 de 2016, que, em sintonia com a meta 15 do PNE, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tais fóruns, com amplo apoio da União, estados e municípios e das entidades representativas dos diversos segmentos, são fundamentais para a instituição de políticas que respondam aos desafios e necessidades de formação da infância e da juventude, adultos e idosos na educação básica. Este esforço requer o apoio administrativo e financeiro dos órgãos governamentais em todas as esferas, garantindo em cada uma delas processos de decisão para a gestão democrática e participativa, articulação e avaliação das políticas públicas.



META 17 DO PNE

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

META 17

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Dalila Andrade Oliveira²⁴

Heleno Araújo Filho²⁵

A valorização dos profissionais da educação é um dos temas mais importantes da agenda educacional brasileira. Composta pela reunião de três elementos essenciais que interferem na condição profissional dos docentes, a valorização é definida pela garantia de remuneração, carreira e condições de trabalho; e formação inicial e continuada. Tal conceito foi cunhado nas lutas dos trabalhadores da educação, inscrevendo-a como um direito na Constituição Federal de 1988.

Após décadas de lutas constantes em busca de sua valorização, os profissionais de educação básica no Brasil obtiveram em 2008 importante conquista, a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei no. 11.738/2008. Ainda que seja um valor muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna, a instituição do PSPN obriga os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como todos os municípios, a pagar pelo menos este valor pela jornada de 40 horas, sendo 1/3 dela em atividades sem a presença dos alunos.

O Brasil se encontra entre os países do mundo que pior remunera seus docentes. Dados da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômica (*Education at a Glance, 2014*) mostram que entre os 34 países membros e 10 parceiros, incluindo o Brasil, a média salarial do professor é de 29.411 dólares, enquanto no Brasil um professor em início de carreira que dá aula para o Ensino Fundamental em instituições públicas recebe, em média, 10.375 dólares por ano.

As condições de trabalho e de carreira e, especialmente, a remuneração oferecida pelas redes públicas de educação básica no Brasil, têm tido efeito direto sobre a busca por essa profissão entre os jovens egressos do Ensino Médio que vão seguir seus estudos. O PSPN foi estabelecido para o professor com formação em nível médio, contudo, de acordo com o último Censo Escolar (Inep, 2017), 78% dos docentes em exercício nas redes públicas de educação básica no país têm curso superior. Esse dado bastante animador se deve a um processo recente, há duas décadas somente 25% dos desses professores tinham formação em nível superior. Um conjunto de medidas envolvendo diferentes níveis de governo foi

²⁴Professora titular de Políticas Públicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente. Pesquisadora do CNPq. E-mail: dalila@ufmg.br

²⁵Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Coordenador Geral do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). E-mail: helenoaraujofilho@gmail.com

responsável por essa alteração substantiva. Dentre essas medidas, merece destaque o Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo as bases para a criação do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (Parfor), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Pesquisas têm demonstrado o alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar (Oliveira e Vieira, 2010) e as condições precárias das escolas (Soares Neto; Jesus; Karino e Andrade, 2013). Somados aos problemas das condições de trabalho pouco adequadas que as escolas públicas brasileiras oferecem estão ainda os relativos à carreira. São elementos determinantes para carreiras, as formas de ingresso, as condições de trabalho, a remuneração e a capacidade de promoção. Contudo, a tendência crescente nos municípios e estados brasileiros de adotarem políticas de gestão por resultados, focados em metas de desempenho, têm ameaçado as formas tradicionais de carreira, contrapondo-se à estabilidade e aos planos de promoção instituindo a insegurança e a negociação permanente por meio de incentivos como bônus e premiação. Essas políticas, ajudadas por uma conjuntura em que a flexibilidade laboral é motivada por lei, contribuem para maior corrosão das carreiras e precarização das condições de trabalho.

A desvalorização profissional docente foi um dos temas mais presentes nos debates que precederam a aprovação da Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014) estando refletidas em quatro de suas 20 metas: Metas 15, 16, 17 e 18. O que demonstra a gravidade do problema e a demanda urgente de medidas que possam solucioná-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Palácio do Planalto, 2015.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: Ministério da Educação – MEC, 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

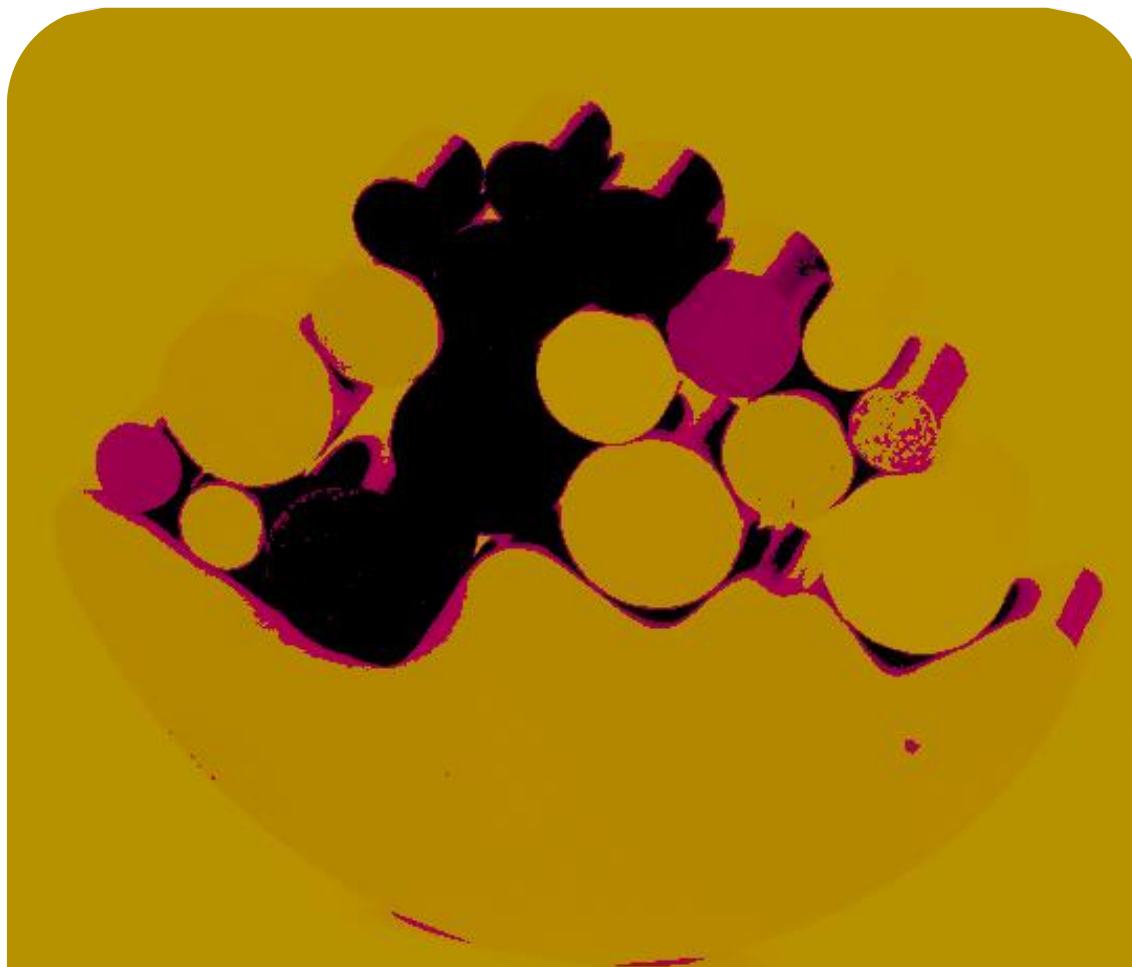
_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília/DF: Congresso Nacional, 2008.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Congresso Nacional, 2014.

OLIVEIRA, D.A. e VIEIRA, L. M. F. Trabalho docente na educação básica no Brasil:

resultados de pesquisa. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <www.trabalhodocente.net.br>. Acesso em: 04 dez 2017.

SOARES NETO, J.J.; JESUS. G.R. KARINO, C. K. e ANDRADE, D. F.. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013



META 18 DO PNE

PLANO DE CARREIRA DOCENTE

PLANO DE CARREIRA DOCENTE

META 18

PLANO DE CARREIRA DOCENTE

Rubens Barbosa de Camargo²⁶

Márcia Aparecida Jacomini²⁷

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.

De acordo com a Meta 18 do PNE/2014-2024, todos os profissionais da educação (entendidos aqui como o pessoal do magistério, o pessoal técnico-administrativo e o pessoal de apoio) deveriam ter plano de carreira até julho de 2016. Contudo, essa não é a realidade brasileira e os dados existentes informam que somente 50% dos municípios os têm²⁸ para os docentes e sem informações confiáveis sobre os demais profissionais da educação. Além disso, é de se ressaltar que embora alguns estudos tenham indicado que, desde meados dos anos de 1990, vem crescendo o número de municípios que formularam planos de carreira²⁹, nem sempre o que está previsto nas leis que os instituem é efetivado na prática, indicando que, além do levantamento sobre a existência de planos, é preciso verificar em que medida eles são implantados de fato.

Entre outros aspectos relativos à valorização dos profissionais da educação, os planos de carreira do magistério devem observar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN – (Lei nº 11.738/2008) no que se refere ao valor do vencimento a ser pago aos professores com formação de nível médio na modalidade Normal por uma jornada de 40 horas semanais e à composição da jornada – 2/3 para atividades de interação com estudantes, 1/3 para atividades de apoio à docência.

Levantamento realizado pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (DIVAPE/SASE/MEC), em 2015, com 26 estados da Federação e o Distrito Federal, demonstra que “33,3% não pagam o valor do PSPN, atualizado em janeiro de 2015”. Destes estados, 40,7% não estruturaram a jornada de trabalho conforme a Lei nº 11.738/2008. Nas

²⁶Graduação em Licenciatura em Física-USP. Mestrado em Educação-UNICAMP. Doutorado em Educação-USPÉ Professor Doutor da Universidade de São Paulo.

²⁷Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia-PUC-SP. Doutora em Educação-USP. Professora de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Campus Guarulhos

²⁸Levantamento feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. No entanto, há dados conflitantes no MEC que dizia em 2012 que 63% dos municípios indicavam a existência pelo Programa de Ações articuladas (PAR).

²⁹Entre outros, GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

capitais, 23,1% não pagavam o valor do PSPN e 61,5% não cumpriam a jornada estabelecida em lei. Levantamento da CNTE (de 2016) indicou que apenas 45% dos municípios do país cumpriam o valor do PSPN e 38% cumpria a jornada prevista legalmente. Como isso está cumprido em sua cidade e em seu estado?

Além disso, está previsto nas estratégias da meta 18 do PNE que as redes públicas de educação básica deveriam, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE (portanto em 2017), ter 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 fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo nas respectivas, inclusive com licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, entre outras importantes medidas para uma educação de qualidade. Isto está sendo cumprido em sua cidade e em seu estado?

Por fim, há estudos que indicam que está havendo um “achatamento” das carreiras docentes em diferentes estados e capitais, diminuindo as diferenças de vencimentos entre pessoas seja da mesma formação, ou mesmo com formação/titulação diferentes. Isto está acontecendo em sua cidade e em seu estado?



META 19 DO PNE

GESTÃO DEMOCRÁTICA

ACTIAPOMED OATSEB

META 19

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ângelo Ricardo de Souza³⁰

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.

Esta meta dialoga com os princípios dispostos na Constituição Federal (art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, VIII; art. 14), que estabelecem a gestão democrática na esfera da educação pública.

Contudo, trata-se de um dos textos que menos tem compreensão e aplicação direta em todo o Plano Nacional de Educação (PNE), pois sugere a ideia de que o país tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da gestão democrática (GD), mas indica que compreende a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública.

Tanto o texto da meta, quanto da maioria de suas estratégias, parece compreender a ideia de GD circunscrita apenas à escola, pois indica poucas ferramentas de gestão democrática dos sistemas de ensino, mesmo com algumas menções a Conferências, Fóruns e Conselhos de Educação. Isto é, não é inadequado se compreender que a escola é o epicentro do sistema educacional e, por isto, é preciso que a sua gestão se pautar pelos princípios e procedimentos democráticos, contudo, não é suficiente, uma vez que é razoável supor que diretores tenderão a agir em relação aos trabalhadores da escola e aos alunos e seus familiares, de forma parecida como são tratados pelos gestores dos sistemas, ou seja, se queremos relações mais horizontais no cotidiano escolar, um bom incentivo a isto é justamente horizontalizar as relações no âmbito do próprio sistema educacional. Assim, buscar formas de se democratizar a gestão do sistema educacional como um todo se mostra urgente.

Ademais, o legislador parecia resumir (ou enfatizar) a GD à forma de provimento de diretores escolares, o que, por certo, é um aspecto importante, mas absolutamente insuficiente para o cumprimento daquele princípio constitucional.

Acerca deste aspecto, a meta determina a junção de critérios técnicos de mérito e desempenho com consulta à comunidade escolar, como elementos associados à GD. Isto

³⁰ Doutor em Educação. Professor e Pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

cabe diretamente à forma de provimento de diretores, em um modelo que vem sendo adotado em parte dos sistemas de ensino e que ficou conhecido como modelo misto (seleção + eleição). A virtude do modelo proposto é a retirada da Indicação (política ou técnica) como forma de provimento, mas o tal modelo misto expressa, na realidade, uma indefinição sobre a natureza e especificidade da função de dirigente escolar e não parece haver estudos que comprovem que se trata de um modelo que traz melhores resultados para a gestão democrática e para a qualidade da educação pública.

Por fim, convém estarmos atentos à forma de construção das leis de gestão democrática, como disposto tanto na meta 19 quanto no art. 9º do plano, pois nos parece urgente o início da discussão e o compromisso de todos, destacadamente dos gestores públicos, em se garantir a mais ampla participação possível neste processo, uma vez que a qualidade desta legislação emergirá do processo que proceder de maneira mais democrática.

O que implica o incentivo à discussão entre tais gestores dos sistemas de ensino, parlamentares, sindicatos docentes, gestores escolares, trabalhadores da educação e pesquisadores, assim como, com a sociedade de maneira mais ampla, de forma a se qualificar a discussão e a elaboração de legislação própria para a GD.



META 20 DO PNE

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

META 20

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

José Marcelino de Rezende Pinto³¹

Sem dúvida, quando da aprovação do PNE 2014-2024, a meta 20 foi aquela que gerou mais expectativas, pois somente através de seu cumprimento podem ser atingidas as demais metas do plano. Nunca é demais lembrar a frustração gerada pelo veto feito pelo então presidente FHC, em 2001, à meta de investimento público em educação de 7% do PIB no PNE 2001-2011. Se esse veto não tivesse acontecido, com certeza o cenário educacional brasileiro atual seria outro e não teríamos que passar a vergonha que ficou evidente quando da divulgação da última edição da publicação *Education at a Glance-2017*. Nele ficam evidentes, o baixo valor no gasto por aluno nas diferentes etapas da educação básica, os baixos salários, o elevado número de alunos por turma e a baixa cobertura na educação infantil e superior.

O atual governo Temer-Meirrelles, fruto de um golpe a serviço dos interesses do capital financeiro, em um ano apenas, tudo tem feito para inviabilizar as metas do PNE, basicamente através de duas medidas. A primeira, mais perversa e que remonta ao governo Dilma II, refere-se à recessão econômica, intencionalmente provocada, que tem derrubado o PIB do país, de tal forma que, considerando o PIB per capita, estamos abaixo de 2010. Essa recessão afeta diretamente a arrecadação de impostos, a qual, por sua vez, afeta a disponibilidade de recursos para a educação. Assim é que, em termos reais, os gastos da União com a manutenção e desenvolvimento do ensino vêm caindo desde 2012, com queda acentuada em 2016-17, e os recursos do Fundeb, principal fonte de financiamento da educação básica, apresentam queda real desde 2014. O resultado desse processo é que, mesmo com o PIB em queda, houve uma queda do gasto em educação do país em relação ao PIB, conforme divulgado no relatório da OCDE, quando o país deveria estar progredindo para atingir 7% do PIB, em 2019, e 10% do PIB em 2024, conforme estabelece a meta 20. A segunda medida, de lavra exclusiva da gestão Temer-Meirrelles, trata-se da EC 95/2016, que congela os gastos primários da União por 20 anos. No caso da educação, a referência para o congelamento será esse ano de 2017, que, com certeza, atingirá um dos patamares mais baixos em termos de execução orçamentária, em virtude dos contingenciamentos, que só não atingem os recursos do FIES, programa protegido pelo governo golpista. Ou seja, os gastos com educação da União, serão congelados no pior patamar de gastos da União da última década, podendo inclusive cair, pois o congelamento dos gastos se dá no conjunto das despesas primárias, e não em cada função programática.

³¹Licenciatura em Física-USP. Bacharelado em Direito-USP. Mestrado e Doutorado em Educação-UEC. Professor associado da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Política e Gestão Educacional com ênfase em financiamento da Educação, municipalização do ensino, regime federativo e educação do campo.

Por fim, não há como não falar do descumprimento da estratégia do CAQi, prevista na meta 20 para ter sido implantado em maio de 2016. Aprovado desde 2010, pelo Conselho Nacional de Educação, o CAQi implicaria em ampliar a complementação da União ao Fundeb dos atuais 0,2% do PIB, para cerca de 1% do PIB, primeiro passo para garantir condições básicas de qualidade para todas as escolas de educação básica do país. A boa notícia é que a complementação da União ao Fundeb escapa às restrições previstas na EC 95/2016 e talvez seja a primeira bandeira a ser resgatada pelo FNPE, juntamente com a derrubada dessa malfadada emenda constitucional, que, se implementada, produzirá a morte do futuro de nossa nação. Não conseguirão.

