

UM BALANÇO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

do Golpe de 2016
ao Governo Bolsonaro



ORGANIZADORES

— Waldenor Pereira

— Teresa Leitão

Um Balanço da Educação Brasileira: do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro

Aos militantes dos movimentos populares;

Aos dirigentes e militantes de organizações sindicais, acadêmicas, científicas e estudantis;

Aos agentes das políticas públicas de educação nas administrações;

Aos profissionais da educação, estudantes, familiares e membros de instâncias colegiadas de gestão democrática da educação;

Aos lutadores por direitos, pela democracia e pela vida;

Aos vereadores, prefeitos, deputados estaduais, deputados distritais, deputados federais, senadores e governadores do Partido dos Trabalhadores;

A todos aqueles que lutam cotidianamente em defesa de uma educação pública, gratuita, democrática, laica, desmilitarizada, de qualidade social, integral e com profissionais valorizados,

Sobre esta publicação

Esta publicação é resultado de um esforço organizativo iniciado ao final de 2019, coordenado entre a Comissão de Assuntos Educacionais – CAED e o Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional. Impulsionado pelo VII Congresso Nacional do PT e sob a fortaleza de suas resoluções, busca sintetizar - a partir do estudo de diversas iniciativas do governo federal e de dezenas de documentos elaborados por movimentos de resistência ao processo de desmonte do estado brasileiro - os retrocessos em curso na área da educação e os desafios que estão colocados para os que lutam em defesa da educação pública.

Para cumprir essa tarefa foi formado um Grupo de Trabalho reunindo indicações do Núcleo de Educação e Cultura e da CAED. No meio do caminho, uma crise sanitária sem precedentes se soma ao processo de agravamento da crise social, política e econômica, com impactos contundentes na educação, o que tornou o processo de elaboração ainda mais desafiador.

Inicia-se com um texto de balanço das medidas tomadas na área da educação depois do golpe, pelos governos Temer e Bolsonaro, sempre buscando contextualizar essas medidas na conjuntura. Trata-se de uma avaliação do desmonte de conquistas inscritas na Constituição de 88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), derivado de uma vigorosa ofensiva do setor privado, ávido por consolidar sua hegemonia no ensino superior e por adentrar cada vez mais no âmbito da educação básica.

O processo de ruptura democrática que interrompeu o ciclo de governos liderados pelo PT, iniciado com o golpe midiático-parlamentar que resultou na cassação política da presidenta Dilma e agravado pela prisão política do ex-presidente Lula, abriu caminho para a implementação de uma agenda econômica ultraliberal, fracassada em outras experiências mundo afora, que está conduzindo milhões de brasileiros e brasileiras ao desemprego, à miséria, à fome e à desesperança.

Essa agenda inaugurada pelo governo Temer e aprofundada pelo governo Bolsonaro está ancorada na Emenda Constitucional 95/16, que instituiu o regime fiscal em vigor e que caracteriza um projeto intimamente vinculado à lógica ultraliberal de desenvolvimento subordinado, de abandono da soberania nacional e do protagonismo internacional, de desmonte das políticas públicas responsáveis por efetivar os direitos sociais inscritos na Constituição de 1988,

atingindo intensamente o direito à educação, uma vez que o chamado “teto de gastos” inviabiliza o cumprimento das metas e estratégias democraticamente pactuadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A atualidade global, de acirrada disputa geopolítica sob a forma de guerras híbridas - em particular na América Latina, apesar da resistência de setores democrático-populares -, revela a fragilidade da condição humana frente à pandemia e o esgotamento definitivo do sistema capitalista, mantido pela superexploração das grandes corporações globais sobre trabalhadores em condições análogas à escravidão. Essa realidade nos convoca a tomar a vida como prioridade de todas as políticas. Em consonância com a reflexão de Antunes (2020), estamos diante de “Um imperativo vital contra um mundo letal: inventar um novo modo de vida”. Esse novo modo de vida, cunhado como “sistema de metabolismo verdadeiramente humano-social”, parte da própria reinvenção do trabalho humano “como atividade vital, livre, autodeterminada”, em uma outra relação com o meio ambiente e com a sociedade, pautada em reflexões sobre “a liberdade substantiva, a emancipação efetiva, o gênero, o racismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o culto à ignorância, etc.” (p.22;23).

Para retomar o processo de acumulação, abalado pela crise de 2008 e também pela pandemia, o capitalismo concebe novas formas de produzir e circular as mercadorias, de modo a elevar a taxa de lucro. Nesse contexto, a chamada indústria 4.0 emerge, lado a lado com diversos processos e formas de gestão que necessitam, para coexistir, atingir um objetivo comum: reduzir o custo da força de trabalho para maximização do lucro, via reformas ultraliberais, como as reformas trabalhistas, previdenciárias e tributárias. Em resumo, mais lucro, menos direitos.

Sob essa lógica, a educação é funcionalmente reduzida às demandas diretas do processo de acumulação, de modo que o adestramento e a adequação de mão-de-obra aparecem como elementos estratégicos, com foco na formação instrumental e ideológica, em confronto direto com a concepção emancipatória que o PT defende desde a sua fundação. Assim, a educação pública aparece como um empecilho a tais objetivos, tendo em vista sua tradição vinculada à democracia, à promoção da justiça social e da autonomia.

A perspectiva da formação instrumental resulta em um processo de desmonte que atinge de maneira diferenciada os níveis, etapas e modalidades educacionais previstos na LDB e no PNE, em especial as etapas e modalidades que somente conquistaram espaço na agenda pública durante os governos Lula e

Dilma, como a Educação Infantil, que passa a ser tida como um direito das crianças e das famílias e como etapa fundamental da educação básica; a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação do Campo (EC), que relacionam intrinsecamente trabalho e educação; mas também a Educação Indígena, a Educação Quilombola e a Educação Inclusiva, que dialogam com todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

A perspectiva apontada pelo PT tem sido a da educação integral e do trabalho como princípio educativo, princípios que consideramos orientadores para a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. As experiências dos nossos governos têm demonstrado a efetividade e o impacto social dessa concepção, que deve estar na base da estruturação de um Sistema Nacional de Educação.

A partir desses marcos, oferecemos esta publicação, que reúne um balanço sobre educação básica e superior, ao qual se somam aportes específicos, com destaque para a valorização dos profissionais da educação; as alterações conceituais de educação infantil e educação inclusiva; a afirmação de identidades coletivas recolhidas na educação do campo, educação quilombola e educação indígena; a educação de jovens e adultos trabalhadores e a educação profissional técnica e tecnológica. Seus conteúdos fundamentaram o *webnário* desenvolvido em quatro sessões de debates entre julho e agosto de 2020.

Apresentada ao conhecimento e ao debate público, seguramente alavancará outras contribuições para o fortalecimento da resistência e o aperfeiçoamento de políticas públicas, integrando-se às iniciativas expressas nas diretrizes e eixos conceituais comuns do Modo Petista de Governar e de Atuação Parlamentar e do Plano de Reconstrução e Transformação do Brasil, em um período marcado pelas eleições municipais, no qual valores e projetos societários estão em debate e em disputa em cada município do país.

— Waldenor Pereira
— Teresa Leitão

Grupo de Trabalho

Bruno Costa

Carlos Abicalil

Denise Soares

Heleno Araujo

Lucio Rodrigues

Selma Rocha

Teresa Leitão

Anexos Autorais

Educação Infantil – Jaqueline Pasuch

Educação de Jovens e Adultos – Maria Margarida Machado, Maria Luiza Pinho Pereira

Educação Profissional Técnica e Tecnológica – Almerico Biondi Lima

Educação Inclusiva – Martinha Clarete Dutra, Claudia Pereira Dutra

Educação Quilombola - Ilma Fátima de Jesus

Educação Indígena – Antonio Aguilera Urquiza

Educação do Campo – Fórum Nacional de Educação do Campo

Valorização dos Profissionais da Educação – Heleno Araujo, Teresa Leitão

Introdução

Nos governos Lula e Dilma, o Brasil merecia destaque no noticiário internacional em virtude das políticas de geração de emprego e renda, assistência social, segurança hídrica, combate à fome, habitação popular, fortalecimento do Sistema Único de Saúde, democratização do acesso à educação de qualidade, ampliação dos investimentos em ciência e tecnologia e valorização da indústria nacional. Na área da educação, os governos liderados pelo PT construíram um legado sem precedentes, que passa pela aprovação do FUNDEB; do Piso Salarial do Magistério Público da Educação Básica; pela expansão do acesso à educação infantil; pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e expansão dos Institutos Federais de Educação; pela criação de novas universidades federais e expansão e interiorização das universidades já existentes; pela reformulação do ENEM e implementação do SISU; aprovação da Lei de Cotas; criação do PROUNI; expansão do FIES; ampliação do investimento em pesquisa e ciência e tecnologia; efetivação da participação social na elaboração e monitoramento das políticas educacionais; aprovação do Plano Nacional de Educação; instituição do Plano de Ações Articuladas (PAR); dentre outros inúmeros avanços.

O processo de ruptura democrática que interrompeu o ciclo de governos liderados pelo PT, tornou possível a prisão política do ex-presidente Lula e permitiu a ascensão de Bolsonaro abriu caminho para a implementação de uma política econômica ultraliberal, que não deu certo em lugar nenhum do mundo e que está conduzindo milhões de brasileiros e brasileiras ao desemprego, à miséria, à fome e à desesperança. Essa política nefasta foi inaugurada pelo governo Temer e toma forma ainda mais iníqua e perversa no governo Bolsonaro. Às políticas de destruição das conquistas sociais e democráticas estabelecidas a partir da Constituição de 88 se somam aquelas que comprometem nosso patrimônio natural (água, solo, Pantanal e Floresta Amazônica) e que assolam as instituições do Estado, impedindo-as de levar a efeito políticas que sustentem o desenvolvimento com transição ecológica e distribuição de renda, direitos humanos e sociais fundamentais, assim como de assegurar a soberania do país. Tal programa pretende submeter o Estado e suas instituições, especialmente no caso da educação, aos interesses e dinâmicas de mercado, a partir de uma das mais vigorosas investidas do grande capital em relação, particularmente, à educação básica.

Distintos movimentos se combinam visando fortalecer o setor privado e

diminuir o papel do Estado na oferta de educacional: educação domiciliar (homeschooling), voucher^[1], venda de materiais didáticos, plataformas e equipamentos tecnológicos (especialmente na circunstância da pandemia), desregulamentação da Educação a Distância (EaD) sob a forma de atividades pedagógicas não presenciais, oferta de assessorias, redução progressiva do orçamento destinado às instituições públicas de ensino, dentre outros. A materialização dessa lógica, no caso da educação e do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, implica a execução de dois mecanismos que se retroalimentam: o comprometimento das condições de financiamento dessas áreas e a destruição política e física das instituições que sustentam as respectivas políticas

O primeiro diz respeito à Emenda Constitucional 95/16, que instituiu o regime fiscal em vigor, concorrendo decisivamente para o desmonte do conjunto das políticas públicas, uma vez que o chamado “teto de gastos” inviabiliza o cumprimento das metas e estratégias democraticamente pactuadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ao limitar o crescimento das despesas da União ao crescimento da inflação do ano anterior durante 20 anos (2016 – 2036) e anular, também por duas décadas, as aplicações mínimas em educação e saúde inscritas na Constituição Federal, a Emenda Constitucional 95/16 reduz progressivamente o investimento per capita em educação, assim como o percentual do PIB destinado ao setor, o que já é perceptível quando observamos a redução do orçamento discricionário do Ministério da Educação, a redução do orçamento das universidades e institutos federais de educação, a redução da oferta de bolsas de pós-graduação e o desmonte de políticas fundamentais como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), dentre outras.

Ao mesmo tempo, o processo de terceirização avança sobre a educação, tanto básica quanto superior, em diversos estados brasileiros. A reforma trabalhista e a lei da terceirização geral e irrestrita, aprovadas pelo governo Temer e propagandeadas como solução para a geração de emprego e renda, também afetam gravemente a educação, em especial os estabelecimentos de ensino privados, precarizando as condições de trabalho, o vínculo dos trabalhadores em educação com as instituições de ensino e os estudantes e a qualidade da educação ofertada.

O segundo mecanismo se manifesta nos ataques às instituições públicas de ensino e pesquisa: agências de fomento, escolas, universidades e institutos de pesquisa. No caso das universidades, as maiores investidas se dão, em primeiro

lugar, contra a autonomia universitária.

Vale observar que tais ataques fragilizam também o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO) e o Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), que exercem um papel de articulação e mediação entre a produção de conhecimento e as demandas do setor produtivo, num contexto de desnacionalização de nosso parque industrial de transformação, que vem perdendo importância na produção da riqueza nacional.

Completa esse quadro a guerra ideológica desencadeada pelo governo Bolsonaro contra a educação pública, os trabalhadores em educação, pesquisadores e estudantes, convertidos em “inimigos internos”. Tais representações visam justificar a precarização e privatização da educação, bem como a diminuição de investimentos na produção de pesquisa básica.

Esse projeto de poder, fundado sobre a mentira, o ódio, o preconceito e a supressão das liberdades democráticas, precisa combater a produção e a difusão da ciência e do pensamento crítico como condição para o exercício da hegemonia ultraliberal, antinacional e antidemocrática. Estas são as razões da escolha dos Ministros que estiveram à frente do MEC, a exemplo de Abraham Weintraub: desqualificar as instituições públicas de ensino e pesquisa; desmontar o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia; atacar a autonomia universitária; criminalizar as ciências humanas; militarizar a educação básica; interditar a liberdade de ensino e aprendizagem; perseguir docentes e pesquisadores; descartar o Plano Nacional de Educação; eliminar a participação social na concepção, implementação e monitoramento das políticas educacionais; obstruir a aprovação do novo FUNDEB; acabar com a vinculação de recursos para a educação e abrir caminho para a apropriação dos recursos públicos pelo setor privado.

A emergência da pandemia de Covid-19, que conduziu o Brasil a decretar estado de calamidade, acarretou profundos impactos na área da educação e na vida dos trabalhadores em educação, estudantes e de suas respectivas famílias. O MEC e o mercado da EaD (Educação a Distância), no entanto, estão explorando o momento como uma janela de oportunidades para avançar na precarização e privatização do ensino. A suspensão das aulas presenciais por tempo ainda indeterminado em muitas unidades da federação, como medida necessária ao enfrentamento da pandemia, está servindo de pretexto para a implementação de um laboratório de atividades remotas. Por vezes, um laboratório de atividades excludentes e de duvidosa qualidade, que de modo algum podem substituir as aulas presenciais e anular o espaço-tempo escolar.

Não podemos ter dúvida de que o capital pretende transformar o que hoje é tido como excepcional em um dito novo normal.

Ao Partido dos Trabalhadores, aos demais partidos de oposição e aos movimentos sociais cabe o desafio de combater os projetos do governo Bolsonaro que representam ataques à educação pública. Cabe também a tarefa de apresentar um programa para a educação, com propostas capazes de reinserir o nosso país nos trilhos do desenvolvimento econômico com transição ecológica, superação das desigualdades e inclusão social, uma vez que a oferta de educação pública, gratuita, laica, democrática, universal e de qualidade é condição essencial para que o Brasil seja um país justo, democrático, livre e soberano.

A transformação da educação no Brasil e os marcos legais

Com pouco mais de três décadas de vigência, a Constituição Federal aponta os fundamentos da República: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. Explicita ainda os seus objetivos: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, arts. 1º e 3º).

O texto constitucional também define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando à garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205), sendo vital para a concretização dos fundamentos e objetivos do Estado Democrático.

Para que a educação de qualidade se efetive é necessário garantir o atendimento aos princípios da: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação, com planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público; padrão de qualidade; e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos de lei federal (CF, art. 206).

O vigor destes ordenamentos basilares não é, entretanto, linear. Desde então, há de se registrar dois importantes marcos de retrocesso ao impulso constituinte e à ascensão de governos estaduais e locais de caráter democrático e popular: A Emenda Constitucional 14 – criando o FUNDEF ^[2] – e a Lei Complementar de Responsabilidade Fiscal ^[3]. É fato que a Emenda 14 trouxe resultados importantes para a universalização do Ensino Fundamental na escolaridade obrigatória, entre os 7 e 14 anos de idade. Entretanto, à reserva de recursos transferidos pela subvinculação, correspondeu a desobrigação com a educação infantil, com Ensino Médio, cujo atendimento é previsto constitucionalmente, com a interiorização das universidades e a obrigatoriedade de aplicação de recursos na erradicação do analfabetismo e, conseqüentemente,

na Educação de Jovens e Adultos, fora da idade obrigatória. Neste sentido, representou uma retração na garantia do direito público, considerando-se que, pela primeira vez na história das Constituições Brasileiras, os então níveis e modalidades foram tratados em seu conjunto.

Passados os primeiros dez anos da sanção da LDB (1996), no entanto, a ampliação do direito à educação voltou à agenda nacional com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a Lei 11.274/2009 determinando ainda a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, o que acarretou a reestruturação das etapas iniciais da educação básica: Educação Infantil em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos; e as escolas de Ensino Fundamental para crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos. Tais alterações também trazem as creches definitivamente do campo da assistência social para o campo da educação.

Nestes quase 25 anos de vigência da LDB, houve muitas tentativas de alteração do texto em vigor desde 1996. Boa parte das demandas, especialmente depois de 2002, foram iniciativas da sociedade civil organizada. Em grande medida, atualizando as formulações originárias do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com sua marcante atuação desde o período constituinte, contribuindo decisivamente para a consolidação de um dos mais avançados capítulos da Constituição Federal de 1988, no que tange à concepção, aos princípios, aos objetivos, às condições de afirmação do direito universal à educação e às garantias de financiamento de uma política pública nacional com tal dimensão.

As conferências nacionais de educação (CONAEs), dinamizadas e realizadas em instâncias municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional, com a participação de fóruns especializados, recuperaram, ressignificaram e potencializaram formulações que responderam afirmativamente a clamores sociais por mudanças, em face da forte retração na consolidação de políticas que dessem consequência às determinações constitucionais e, a partir de 1996, da LDB, levada a efeito pelas correntes e políticas neoliberais no âmbito dos governos e legislaturas que se sucederam entre 1989 e 2002.

A retomada do vigor dos movimentos sociais, respaldados em visões republicanas, democráticas e de defesa e ampliação de direitos, tornou possível o resgate de proposições que consolidaram uma escola pública unitária, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade socialmente referenciada. Herdeiras das conferências brasileiras de educação (CBEs) do período pré-constituinte,

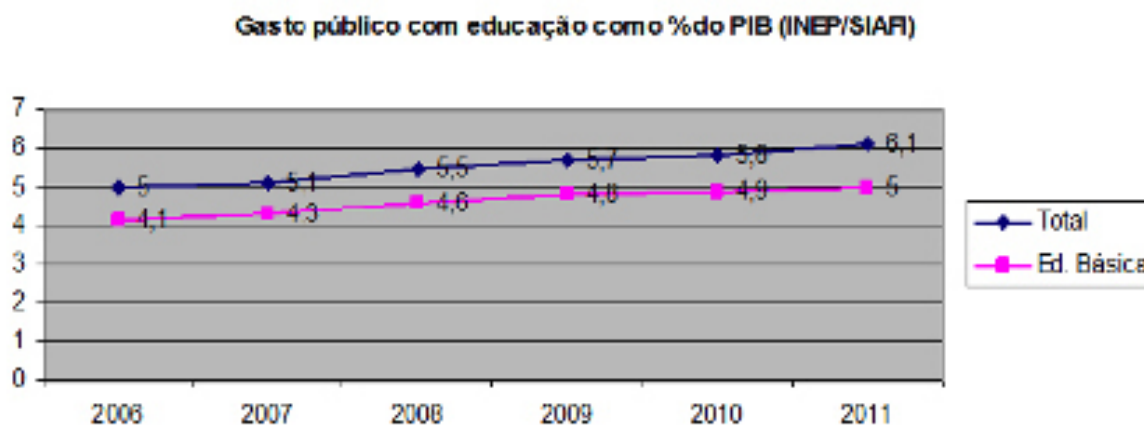
ampliadas na experiência dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), promovidos autonomamente pela sociedade civil, as CONAEs resultaram num forte manancial de proposições legislativas, de programas e de ações governamentais, em diversos níveis, emprestando-lhes consistência, legitimidade, capilaridade social e balizadores críticos vigentes até hoje. Depois do golpe de 2016, surge a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), caudatária dessa tradição democrática, uma vez mais como iniciativa autônoma da sociedade civil, articulada pelas entidades reunidas no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

Em boa medida, esse movimento se nutriu, concomitantemente, das experiências bem-sucedidas de administrações municipais e estaduais de governos democrático-populares, em cujas redes se operaram demonstrações claras de participação democrática, investimento público ampliado, expansão da oferta com qualidade, valorização dos profissionais da educação, formação dos educadores, currículo voltado à formação integral do sujeito, avaliação e planejamento sistemáticos e êxito escolar comprovado, a partir de processos de avaliação continuada em benefício de uma escola que se constitua em polo de investigação, difusão e construção da cultura.

Novo passo é dado com a Lei 12.061/2009, ao instituir a universalização do Ensino Médio, com progressiva obrigatoriedade e gratuidade. A Lei 12.796/2013, por sua vez, torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, tornando o acesso à pré-escola e ao ensino médio um direito público subjetivo, e a universalização da educação básica pública, da creche ao ensino médio, um horizonte mais palpável.

Os avanços no Financiamento da Educação Básica

Essa sucessão de avanços também se associa à instituição do FUNDEB^[4] e à definição das cotas-partes do salário educação, pertencentes aos estados e municípios, como recursos complementares^[5].



Gasto/aluno na educação básica (% do PIB *per capita*):

2.000 → 11,7%

2.011 → 20,1%

Fonte: Inep/Siafi 2011.

Fonte: Inep/Siafi 2011

Criado em 2006, o FUNDEB substituiu o antigo FUNDEF e passou a contemplar não somente o Ensino Fundamental, mas todo o conjunto da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Transformou-se na principal política de financiamento da educação básica brasileira. Além de atuar no combate às desigualdades socioeconômicas e regionais do País, foi fundamental para a ampliação das matrículas nesse nível educacional e proporcionou a conquista de importantes políticas de valorização profissional, como a instituição de um piso salarial nacional para o magistério, jornada de trabalho extraclasse para professores/as e programas de formação para funcionários de escolas.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o FUNDEB e indicou a

sua vigência de quatorze anos (2007 a 2020), permitiu um incremento robusto dos recursos destinados à educação básica pública do País. Conforme tabela a seguir, saímos de um patamar de quase R\$ 47 bilhões em 2007 e chegamos a R\$ 125 bilhões em 2014.

RECEITA DO FUNDEB, POR BILHÕES (R\$) CORRENTES, POR ORIGEM DE RECURSO E POR EXERCÍCIO DE 2007 A 2014

Origem	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Contribuição dos Estados e Municípios	44,9	60,5	67,9	78,3	88,9	96,25	107,4	115,6
Complementação da União*	2,01	3,17	5,07	6,86	7,93	8,47	9,18	9,68
Total	46,9	63,7	72,9	85,1	96,8	104,7	116,6	125

Fonte: Receita dos impostos – SIAFI; Complementação da União – Portarias Interministeriais dos Parâmetros Anuais do FUNDEB.

O que mais chama a atenção nos dados supracitados é que, conforme já dito, os recursos do FUNDEB subiram, em valores nominais, de R\$ 46,92 bilhões para R\$ 125,01 bilhões, o que indica um crescimento em valores correntes de 166,44%, isto é, um aumento real de 62,21%. E os recursos aportados pela União saltaram de R\$ 2,01 bilhões (2007) para R\$ 9,68 bilhões (2014), significando um crescimento nominal de 381,59%; a contribuição dos Estados e dos Municípios ao FUNDEB evoluiu 156,80%. No entanto, em que pese o aumento da participação dos recursos da União no FUNDEB, esses representavam apenas 8% do montante do Fundo em 2014. [\[-6-\]](#)

FUNDEB

Substitui o antigo Fundef. A partir de 2007, financia todas as etapas da educação básica brasileira — educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O fundo assegura a redistribuição de recursos financeiros, concorrendo para inclusão socioeducacional, com valorização do magistério e melhoria qualitativa da educação.

Receita dos estados e municípios (R\$ bilhões)



Cabe destacar que a obrigatoriedade do ensino emanada da nova disposição constitucional do FUNDEB não agradou a todos. A reação conservadora questiona, como outrora, se o Estado pode interferir na autoridade dos pais para obrigá-los a matricular seus filhos. Em verdade, questiona a condição não alienável do direito do estudante. O tema é recorrente, pelo menos, desde a Constituição Republicana de 1934. Contudo, a defesa da garantia de acesso e de permanência no âmbito da escolaridade obrigatória tem sido feita por movimentos sociais, entidades de pesquisa, organizações de diferentes matizes, como direito social e humano fundamental, fator de realização plena das potencialidades humanas e impulso ao desenvolvimento econômico, social, científico e cultural, interação social, enfrentamento a variadas formas de violência, discriminação, intolerância e fortalecimento das práticas democráticas. Por outro lado, a expressa afirmação legal é uma ferramenta indispensável para que se materialize o direito público subjetivo à educação obrigatória.

Outras contrapartidas importantes refletiram a ampliação dos programas de apoio ao educando e às redes públicas da educação básica. O texto original da LDB, no seu artigo 4º, foi ampliado por meio das Leis 11.947/2009 e 12.796/2013 para beneficiar estudantes e redes públicas das diversas etapas e modalidades da educação básica com alimentação escolar, transporte e ações de manutenção e melhoria das unidades escolares, com transferência direta de recursos da União. Importante ressaltar também o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático, estendido para o Ensino Médio, abrangendo as

variadas áreas de conhecimento, segundo as diretrizes curriculares vigentes.

Observe-se que os investimentos em educação, desde 2003, aumentaram progressivamente, de tal maneira que passaram de 4,7% do PIB em 2002 a 6,0% do PIB em 2014. O orçamento do MEC mais que duplicou entre 2002 e 2016.

Em relação ao salário-educação, vale registrar a decisão tomada a partir de 2003, com a sanção da Lei 10.832/2003, de repasse direto aos municípios, eliminando barreiras e criando critérios racionais, objetivos e sistemáticos de repartição. O aumento da arrecadação do salário-educação se deu em virtude do aperfeiçoamento da fiscalização, com a criação de órgão específico na Receita Federal, mas também em função do crescimento econômico. Entre 2004 e 2016, a arrecadação do salário-educação mais do que dobrou, passando de R\$ 8,60 para R\$ 19,51 bilhões.

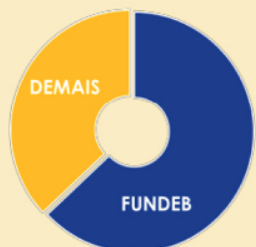
Com a EC 53/2006, a arrecadação do salário-educação passa a ser considerada como fonte adicional de financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica pública, e não apenas do ensino fundamental, com o critério de repartição dos recursos com Estados e Municípios sendo inscrito no texto constitucional. As normatizações editadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) permitiram que a cota-parte da União do salário-educação fosse destinada à assistência técnica e financeira aos entes subnacionais, através de programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Lei 10.880/2004), Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (Lei 11.497/2009), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ainda por meio de assistência voluntária com base no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007) e no Plano de Ações Articuladas (Lei 12.695/2012).

A descoberta da potencialidade dos recursos de petróleo originários da exploração da plataforma marítima do pré-sal e a instituição do regime de partilha da produção viabilizaram a constituição do Fundo Social do Pré-Sal, com 75% dos *royalties* da exploração do petróleo e 50% dos recursos do Fundo Social sendo destinados ao financiamento da educação pública.

Simultaneamente ao processo de expansão inclusiva da oferta educacional ocorre um debate intenso e necessário sobre a qualidade ofertada, inter-relacionando diversos fatores, tais como: custeio adequado; visão integrada do processo de ensino-aprendizagem; atenção a procedimentos de gestão escolar, com ênfase na gestão pedagógica e na assessoria técnica; organização e desenvolvimento curricular; participação democrática da comunidade; formação

inicial e continuada dos profissionais da educação; valorização profissional; controle social da aplicação dos recursos; e os processos normativos dos conselhos de educação nos três níveis da administração.

ALINHAR OS INCENTIVOS DO FUNDEB É DETERMINANTE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL



63%

é a participação do FUNDEB no financiamento da educação básica



R\$ 152 bi

é o volume total que compôs os 27 FUNDEB'S em 2018

VANTAGENS E CONQUISTAS

- Se o FUNDEB não existisse, a diferença entre o menor gasto municipal por aluno e o maior seria muito ampla:
R\$ 500/aluno ao ano e R\$ 60.000 (120 vezes)
- Com o FUNDEB, o mínimo e o máximo de aplicação são corrigidos, respectivamente, para aproximadamente:
R\$ 3.000 e R\$ 20.000 (7 vezes)
- O FUNDEB e o FUNDEF foram decisivos para universalizar o ensino fundamental e ampliar a cobertura de creche e do ensino médio.
- Além disso, aumentou o gasto geral e por aluno.

As políticas para a Educação Básica

Alterações importantes na organização curricular se somaram à obrigatoriedade de cumprimento de pelo menos 200 dias letivos, com duração mínima diária de 4 horas para escolas com regime parcial e de 7 horas para o regime integral. Outras alterações que incidem no currículo merecem registro: o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; a inclusão do dia nacional da consciência negra no calendário escolar; o ensino da arte e suas expressões regionais como conteúdo obrigatório; o estudo sobre direitos das crianças e adolescentes; a admissão dos princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental; condições e requisitos para a prática facultativa da educação física; a educação voltada à garantia dos direitos humanos, contra todas as formas de discriminação contra os negros, a comunidade LGBTQI+, as mulheres, dentre outras. A maioria dessas alterações responde a demandas sociais de reconhecimento e valorização de identidades coletivas e compreensão da história do País, com destaque para as origens do racismo e a história da escravidão.

Essas mudanças foram acompanhadas de políticas públicas que se consolidaram ao longo dos governos Lula e Dilma, refletindo-se em todas as etapas e modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação do Campo. Por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foram articuladas iniciativas de formação inicial e continuada no âmbito das instituições de Ensino Superior, somando esforços com Estados e Municípios na qualificação de seus profissionais. Note-se, também, a instituição e expansão do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, os programas de Alfabetização na Idade Certa e de Melhoria do Ensino Médio, articulando as iniciativas de organização curricular, valorização e formação profissional.

O MEC, durante o governo Lula, participou da concepção e implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com o objetivo de promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, além de ter induzido a expansão da educação integral através do Programa Mais Educação, um dos mais expressivos programas de Educação Integral já implementados no Brasil em alcance e recursos.

Todas essas políticas foram desenvolvidas em diálogo com Estados e Municípios, formatando uma nova relação federativa. Destaque-se a instituição do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas, que previam o apoio técnico e/ou financeiro do MEC aos Municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, a partir da análise do IDEB.

Visando assegurar uma gestão articulada da Política Nacional de Educação, a EC 59/2009 previu (art. 214), como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, a articulação do Sistema Nacional de Educação. A Lei do PNE (13.005/2014), por sua vez, previu o fortalecimento da colaboração entre os entes federados para atingir as estratégias e metas previstas no Plano, por meio de instâncias permanentes de negociação (artigo 7º, parágrafos 5º e 6º); previu também, na estratégia 7.1, mediante pactuação interfederativa, *a formulação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum curricular, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local*. A BNCC, nesse contexto, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deveria se constituir em eixo pedagógico para os sistemas educacionais, instituições educativas, seus profissionais e estudantes, visando contribuir com as dinâmicas curriculares e a gestão pedagógica nas unidades educacionais. A BNCC de fato homologada, articulada à reforma do Ensino Médio e às novas Diretrizes Nacionais para a formação de professores, emanadas do CNE em 2019, estreita a formação e a torna tecnicista, desvaloriza os/as profissionais da educação e promove o avanço privatista sobre a educação.

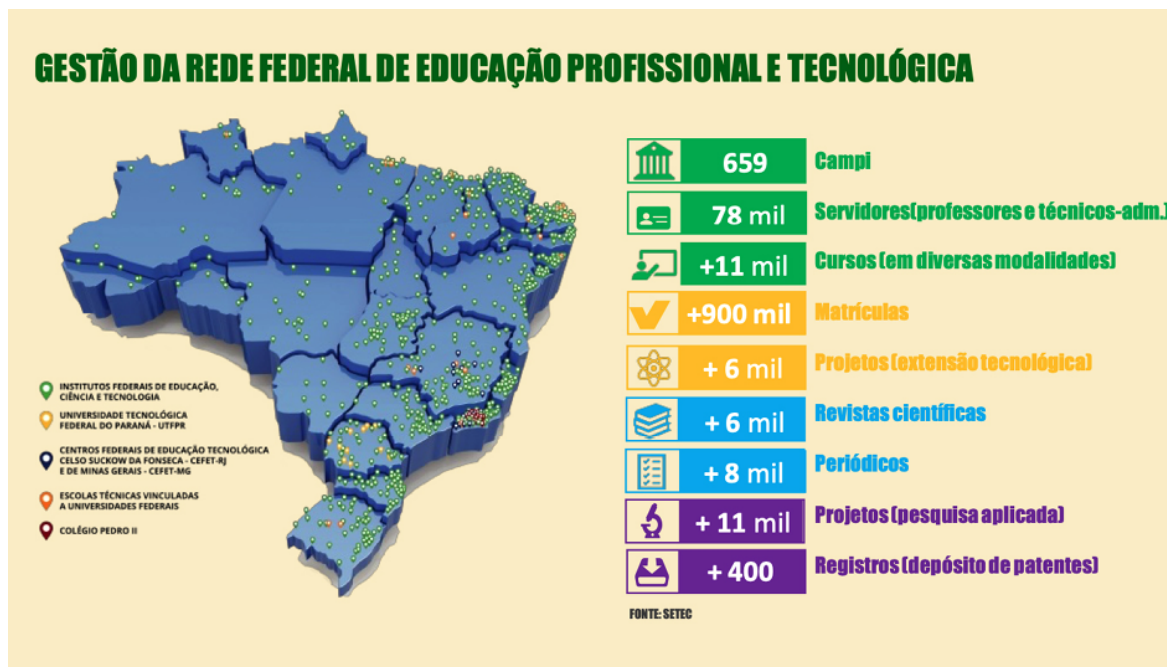
Em relação ao Sistema Nacional de Educação - SNE, as iniciativas legislativas estão em tramitação, algumas das quais na forma de Projeto de Lei Complementar, em estrita observância ao ordenamento constitucional e íntima vinculação com o imperativo do regime de cooperação federativa, merecendo destaque os Projetos de Lei Complementar nº 413 de 2014 e nº 216 de 2019, inspirados nas formulações das Conferências e do Fórum Nacional de Educação (FNE). As CONAEs de 2010 e 2014 apontaram seus marcos referenciais [\[-7-\]](#), importando destacar que o FNE, espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro (democrático, plural e representativo), apresentou contribuição ao debate sobre a regulamentação da cooperação federativa e sobre a instituição do SNE. Os governos derivados do golpe de 2016, entretanto, sabotaram a proposta de BNCC orientada pelo governo Dilma, resultando num flagrante desrespeito às Diretrizes Nacionais definidas anteriormente pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como obstruíram as discussões

sobre o SNE, impedindo o cumprimento dos prazos delimitados no PNE.

O próprio CNE sofreu alterações agudas em sua nova conformação, não mais vinculada às indicações originadas na consulta às organizações da sociedade civil com larga tradição na área educacional. Esse cenário de negação da participação democrática também esvaziou a representação ampla do Fórum Nacional de Educação, organismo responsável por organizar as Conferências Nacionais de Educação e o monitoramento do PNE.

Avanços na Educação Técnica e Profissional e o desmonte

Em relação à educação técnica e profissional, os avanços foram expressivos durante os governos democráticos e populares. Não apenas por conceber a forma integrada ou subsequente à educação básica, como pela variedade de formas de organização, entendidas como conjunto orgânico, sequencial e articulado. As Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio apontavam o vigor das concepções que fundamentaram a maior expansão da oferta de educação profissional técnica gratuita de nível médio da história. Expansão que foi articulada e coordenada no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC, agregando diversas iniciativas, como o apoio à expansão da oferta direta de Ensino Médio integrado ao Técnico nas redes públicas estaduais; acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; criação e expansão consistente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, rompendo o impedimento da expansão da oferta pública que advinha do Decreto 2.208/1997, revogado em 2004; e a criação da Bolsa-Formação, com foco na oferta de vagas gratuitas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional.



O governo Temer e os retrocessos no Ensino Médio

Após a aprovação do chamado Novo Regime Fiscal, que consagra a soberania do rentismo em detrimento do arcabouço normativo estabelecido na Constituição, o governo Temer impôs, via Medida Provisória, uma contrarreforma que alterou profundamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o pretexto de ampliar o Ensino Médio em tempo integral e flexibilizar o currículo. Se é verdade que o próprio Plano Nacional de Educação estabelece a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica até o final da vigência do Plano, também é realidade que a concepção de educação básica que norteia o Plano Nacional de Educação é completamente distinta daquela que norteou a contrarreforma do Ensino Médio.

Durante aproximadamente uma década, a sociedade brasileira debateu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando que o Ensino Médio fosse compreendido como parte integrante da educação básica, que por sua vez, foi concebida como um conjunto de conhecimentos essenciais à formação científica e cidadã de todos os estudantes brasileiros. Ao ampliar a carga horária do Ensino Médio progressivamente de 800 para 1400 horas anuais, totalizando 4200 horas, mas estabelecer que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, podendo inclusive ser bastante inferior a 1800 horas, a contrarreforma desvincula parte significativa do Ensino Médio da educação básica. Além de desprezar o conceito de educação integral, na qual a formação técnica e profissional complementa a educação básica – ao invés de subtraí-la –, a contrarreforma permite que: a formação técnica e profissional seja terceirizada e/ou privatizada, drenando recursos públicos para o mercado do ensino; profissionais com suposto notório saber ministrem aulas da formação técnica e profissional sem a devida formação; e profissionais graduados que tenham realizado complementação pedagógica ministrem aulas de disciplinas do Ensino Médio, na contramão da valorização das licenciaturas. Para agravar ainda mais o cenário, as escolas não são obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos previstos na contrarreforma, nem tampouco teriam condições de fazê-lo, de modo que os estudantes não terão o direito de escolher os itinerários formativos de sua preferência, especialmente nos diversos municípios que possuem apenas uma

escola pública ofertante do Ensino Médio – o que é realidade em mais da metade dos municípios brasileiros.

Na tentativa de anular a crítica à exclusão da Filosofia e da Sociologia da matriz curricular do Ensino Médio, materializada no texto original, o texto aprovado incorporou estudos e práticas de Filosofia e Sociologia na Base Nacional Comum Curricular, o que não reverteu a revogação tácita da Lei nº 11.684, de 2008, que alterou a LDB justamente para incluir tais áreas do conhecimento como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. O texto aprovado, diferentemente daquele encaminhado ao Congresso Nacional, também prevê a obrigatoriedade do ensino de Arte e de Educação Física, mas resta nítida a tentativa de esvaziamento do currículo do Ensino Médio, em benefício de uma Base Nacional Comum Curricular que foi sequestrada e dificilmente será implementada, uma vez que foi construída sem a participação efetiva dos principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: trabalhadores em educação e estudantes.

Ademais, se a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral definida no texto original era extremamente limitada, prevendo o repasse de recursos às escolas durante quatro anos e a depender da disponibilidade orçamentária, a política de fomento que consta no texto aprovado mantém tal limitação, prevendo o repasse de recursos pelo prazo de dez anos, também a depender da disponibilidade orçamentária. Na prática, com a Emenda Constitucional do teto de gastos em pleno vigor, a política de fomento tende a se transformar em mera peça de ficção, o que vai provocar um sucateamento ainda maior das escolas públicas. Ao invés de um plano de reestruturação das escolas de Ensino Médio, capaz de dotar as escolas públicas dos instrumentos necessários à implementação da educação integral, acompanhada de uma política de valorização dos profissionais das redes públicas da educação básica, em consonância com a meta 17 do Plano Nacional de Educação, o governo Temer produziu uma peça de marketing que tende a tornar as escolas de Ensino Médio ainda menos atrativas e acentuar a problemática da evasão, especialmente no Ensino Médio noturno, responsável por 23,6% do total de matrículas (Censo Escolar 2015).

A ampliação da carga horária da educação básica – e não apenas do Ensino Médio – é fundamental, porém, deve ser acompanhada de um projeto político-pedagógico que permita o aprofundamento dos estudos que hoje são realizados em menor tempo, com a diversificação das experiências curriculares, das temáticas, abordagens e o enriquecimento científico e cultural do espaço-tempo escolar. Ampliação da carga horária fundamentada no conceito de educação

integral, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e que não despreze a realidade dos estudantes que necessitam conciliar estudo e trabalho. A possibilidade de os sistemas de ensino reconhecerem, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou de “outras experiências adquiridas fora do ambiente escolar”; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias, revela a tentativa de terceirizar o papel das escolas públicas em benefício de uma educação meramente mercadológica, em direção à desescolarização, precarização e privatização do Ensino Médio.

Indicadores e avaliação: alcance e avanços necessários

Ainda que sob debate intenso e polêmica não esgotada, a instituição do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, associando permanência escolar ao desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática; a “Provinha Brasil”, destinada a aferir o letramento de estudantes aos oito anos de idade; e o novo ENEM, incluindo a possibilidade de certificação para pessoas com mais de 18 anos com Ensino Médio inconcluso, forjaram possibilidades de aferição do desempenho dos sistemas de ensino.

A associação dessas ferramentas à verificação das condições de oferta aferidas pelo SAEB qualificou o potencial de diagnóstico e planejamento, importante para o aperfeiçoamento das políticas públicas de alcance nacional, embora a concepção e implementação de um consistente Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, sob a coordenação da União e em colaboração com os sistemas de ensino, conforme determina a LDB e aponta o PNE, continue como meta pendente. A conjugação dessas ferramentas de avaliação desenvolvidas no âmbito do INEP com programas nacionais de apoio, assistência técnica e financiamento complementar, por meio dos Planos de Ações Articuladas, vinculados aos planos estaduais e municipais de educação, apontou claramente uma antessala importante para a edificação objetiva de um Sistema Nacional de Educação com o vigor requerido pela Emenda Constitucional 59/2009.

O Plano Nacional de Educação como indutor do direito à educação e os retrocessos pós-golpe de 2016

Em 2014, fruto de anos de debates com a sociedade, o Congresso Nacional aprovou por unanimidade o Plano Nacional de Educação – PNE (13.005/2014), sancionado sem vetos pela então presidenta Dilma Rousseff, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no País. O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos 10 anos seguintes (2014-2024). Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos/as profissionais da educação e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos, além de garantir a sustentação financeira e orçamentária de todo o sistema de educação pública brasileira.

A partir de 2016, no entanto, o PNE é atingido naquilo que lhe é mais caro e importante: a meta 20, que prevê ampliar o investimento na educação para o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB), fica seriamente comprometida com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que limita durante 20 anos o crescimento das despesas União à inflação do ano anterior e suspende, por igual período, as aplicações mínimas em saúde e educação inscritas no art. 212 da Constituição Federal. Simultaneamente, a privatização do Pré-Sal e as ameaças, sob a forma de proposições legislativas, ao regime de partilha, agravam o cenário de desinvestimentos na área da educação. Vale lembrar a vigorosa mobilização da sociedade civil para que pudéssemos aprovar as medidas que destinavam os recursos da exploração de petróleo e gás natural às áreas de educação e saúde, e seriam justamente esses recursos que fundamentariam o cumprimento da meta 20 do PNE.

O desmonte na Educação Básica pelo governo Bolsonaro.

No segundo dia de governo, o presidente Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, e criou uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Decreto nº 9.665, 02.01.2019).

Em março de 2019, o INEP, por meio da Portaria 244, instituiu comissão para intervir na montagem das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de critérios estritamente ideológicos, sem qualquer fundamentação racional, colocando em risco a segurança do Banco Nacional de Itens (BNI) e do próprio ENEM.

O Ministério da Educação tornou público, em julho de 2019, um compromisso nacional pela educação básica, elaborado em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo seria impulsionar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, tornando o Brasil referência na América Latina até 2030. O fato de o “compromisso” não conter sequer uma menção ao novo FUNDEB e ao Plano Nacional de Educação - PNE revela o seu caráter superficial, mas também o descompromisso do governo Bolsonaro com a educação básica pública.

O governo, por meio do PL 2401/2019, propõe a regulamentação da educação domiciliar, comprometendo o direito inalienável de crianças e jovens à educação básica, tal qual inscrito na Constituição, e abrindo espaço para que grandes grupos econômicos se associem ao governo na prestação de assessoria às famílias.

O projeto de poder do governo toma contornos ainda mais nítidos com a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Decreto nº 10.004, 05.09.2019), que consiste na contratação de militares da reserva das Forças Armadas, bem como de policiais e bombeiros militares, para que atuem “no apoio à gestão escolar e à gestão educacional”, enquanto professores e demais profissionais da educação continuariam responsáveis pelo “trabalho didático-pedagógico”. Isso nos permite caracterizar a proposta de militarização das escolas públicas como uma nítida intervenção militar no ambiente escolar, que ignora a necessidade de construção da proposta pedagógica e do currículo a

partir de fundamentos científicos e dos saberes dos alunos, de uma política consistente de valorização dos profissionais da educação, da ampliação e equalização do investimento por aluno em todo o País e da melhoria da infraestrutura das escolas públicas. Trata-se de parte integrante do projeto de poder bolsonarista.

Outra iniciativa dissociada dos objetivos estabelecidos do Plano Nacional de Educação foi o Programa Novos Caminhos, lançando pelo MEC em outubro de 2019 com o objetivo de elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, alcançando 3,4 milhões de matrículas até 2023, em consonância com meta definida no Plano Plurianual. Simultaneamente, o MEC editou quatro portarias: Portaria nº 1.717, Portaria nº 1.718, Portaria nº 1.719 e Portaria nº 1.720, todas de 08 de outubro de 2019, relacionadas ao Programa Novos Caminhos. Não há, no programa, um único mecanismo consistente que fomente a expansão do acesso a cursos técnicos e de qualificação profissional, e o resultado é que os interessados tiveram dificuldade até mesmo de acessar as 14 mil vagas anunciadas pelo MEC em 30 de março de 2020, na modalidade EaD.

Ao final de 2019, o governo federal deu continuidade à implantação das escolas cívico-militares por meio da Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, que regulamentou a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar (Ecim) nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Previu a implantação de 54 Ecim em 2020, na modalidade piloto, a partir de adesão formal e voluntária dos entes subnacionais. Estabeleceu duas formas de pactuação: I) Modelo de Disponibilização de Pessoal, em que o MEC disponibiliza pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os Estados, o Distrito Federal ou os Municípios fazem o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e II) Modelo de Repasse de Recurso, em que o MEC faz o aporte financeiro para as adaptações das escolas, e, em contrapartida, os estados disponibilizam militares das corporações estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.

Note-se que a reforma da Previdência encaminhada e aprovada pelo governo Bolsonaro (Emenda Constitucional 103/2019), e a PEC paralela, que busca estadualizar a reforma nacional, atentam contra a aposentadoria especial do magistério, tornando a carreira ainda menos atrativa aos jovens egressos do Ensino Superior.

Dando sequência às políticas de redução do papel do Estado na oferta de

políticas públicas, o governo Bolsonaro inseriu, através do Decreto nº 10.134, de 26.11.2019, a política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República – PPI, uma nova versão do Programa Nacional de Desestatização do período FHC, visando à realização de estudos sobre a viabilidade de parcerias com a iniciativa privada para construção, modernização e operação de estabelecimentos da rede pública de educação infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Em nota, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) se manifestou veementemente contra o Decreto, ressaltando que significará a desobrigação do poder público em investir na ampliação da rede de educação infantil pública, assim como a precarização da oferta, por meio do aumento do atendimento em educação infantil por organizações privadas.

O mesmo compromisso com a privatização fundamenta o Plano Mais Brasil (PEC 186/19; PEC 187/19; PEC 188/19), que propõe a extinção de fundos públicos como o fundo social do pré-sal; a redução da carga horária e da remuneração dos servidores públicos em até 25%; o fim das aplicações mínimas em educação e saúde inscritas na CF, ou ainda a fusão dessas aplicações mínimas. Ao modificar o § 1º do art. 213 da CF, a PEC 188/19 desobriga o poder público de expandir sua rede de escolas em regiões com carência de vagas, o que revela a obsessão privatista do governo Bolsonaro e abre caminho para a implementação das mais variadas políticas de privatização no âmbito da educação básica, incluídas as políticas de *vouchers*.

Os avanços do Ensino Superior nos governos petistas e a política de privatização do Governo Bolsonaro

Em 2002, o Ensino Superior no Brasil tinha 3,52 milhões de alunos matriculados; em 2015, as matrículas chegaram a 8,03 milhões^[8]. Hoje, o País tem 8.286.663 alunos, dos quais 2.045.356 estão em universidades públicas e 6.241.307 em universidades privadas.^[9] A ampliação do número de vagas se deveu ao aumento da rede federal de Ensino Superior e às condições de acesso à rede privada.

A rede federal de universidades teve a maior ampliação de sua história: 18 novas universidades e 178 novos *campi*, entre 2003 e 2016. A expansão teve início em 2003 e, a partir de 2007, foi intensificada através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.^[10]

Por meio da Universidade Aberta do Brasil, com a parceria entre o MEC, as Universidades e os Municípios, foi possível instalar polos em todo o País, levando a Educação Superior para perto das pessoas que antes não tinham qualquer possibilidade de acesso a um curso universitário.

O ingresso de milhões de estudantes de baixa renda nas universidades privadas foi possível graças ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005, que assegurou 1,9 milhão de bolsas integrais até o primeiro semestre de 2016. A reformulação e expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por sua vez, assegurou financiamento estudantil para 2,71 milhões de estudantes. A política de cotas, instituída em 2012, veio ampliar o processo de democratização do acesso à universidade. Muitos filhos e filhas de trabalhadores e setores excluídos, negros e negras, passaram a ter acesso à universidade, contribuindo para mudança de sua dinâmica.^[11]

O crescimento das Instituições de Ensino Superior, especialmente privadas, fruto da ampliação das condições de financiamento a partir da ação do Estado, fortaleceu os interesses de grandes cooperações na área da Educação, algumas das quais contam, inclusive, com a participação acionária de grupos econômicos estadunidenses.

A percepção dessas investidas em relação ao fundo público – cuja origem remonta aos governos militares, com forte incremento nos anos 90 –, voltadas a disputar a oferta de Ensino Superior, hoje materializada nos interesses das

corporações internacionais, tornou necessária a indicação, nos programas de governo de Lula (2006) e Dilma (2010 e 2014), da ampliação do processo de supervisão e regulação das IES. [-12-]

É preciso destacar, nesse contexto, o papel da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009 e da implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010, que se tornaram os principais mecanismos de acesso ao ensino superior público. O ENEM alcançou, em 2014, a maior participação de estudantes de sua história, com mais de 9,5 milhões de inscritos. O PROUNI e o FIES - esse último com taxas de juros mais baixas e ampliação do tempo para o pagamento do financiamento - também permitiram um crescimento significativo do acesso ao Ensino Superior via instituições privadas.

Outro marco fundamental da política de democratização do Ensino Superior no Brasil foi a Lei de Cotas (12.711, de 29.08.2012), posteriormente alterada pela Lei 13.409 (2016), que assegurou a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos do ensino público, com recorte étnico-racial, a partir da composição étnico-racial de cada Estado da federação, aferida pelo IBGE. Essa ação afirmativa teve efeito reparador da dívida histórica do País com os negros e negras e com os filhos da classe trabalhadora.

A Lei de Cotas permitiu que o percentual de negros no nível superior quase triplicasse durante os governos do PT [-13-] Em 2004, apenas 16,7% dos jovens entre 18 e 24 anos que cursavam o ensino superior eram pretos ou pardos; em 2014, esse percentual subiu para 45,5%. [-14-]

Outra iniciativa fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e a internacionalização do Ensino Superior foi o programa Ciência Sem Fronteiras, criado em 2011, durante o governo da presidenta Dilma. O programa concedeu, entre 2011 e 2014, 101.446 bolsas, sendo 78.980 para graduação sanduíche, 946 para jovens talentos, 599 para mestrado profissional, 9.288 para doutorado sanduíche, 3.365 para doutorado pleno, 6.243 para pós-doutorado e 2.025 para pesquisador visitante. Os estudantes brasileiros foram recebidos em 2.912 universidades e centros de pesquisa em 54 países.

A democratização do acesso ao Ensino Superior foi acompanhada de um expressivo processo de interiorização das universidades e institutos federais de educação. A perspectiva apontada era de que a ampliação e criação de novos *campi* teria papel fundamental na mudança do ambiente cultural das cidades e regiões, bem como na dinamização da atividade econômica, aproximação entre

a Educação Básica e o Ensino Superior, especialmente por meio das atividades de formação dos educadores.

Muito há de se investigar a esse respeito, mas alguns dos estudos existentes demonstram que, nas microrregiões menores, fazem-se presentes os maiores impactos econômicos com a chegada das universidades e institutos. Vale citar, por exemplo, o aumento da renda familiar *per capita* nos municípios de menor porte, podendo variar entre 3,3% e 3,57%, bem como a ampliação do número de pessoas ocupadas. A qualificação das pessoas e das pesquisas proporcionada pela presença das novas instituições federais tem sido vista como potencial para atração de investimentos, de outros setores econômicos e impulso à geração de empregos.

É preciso destacar o investimento significativo feito na pós-graduação entre 2003 e 2014, visando à formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos em áreas estratégicas, imprescindíveis ao desenvolvimento da política de CT&I. O orçamento da CAPES passou de 500 milhões em 2002 para mais de 4 bilhões em 2010, no contexto de ampliação do orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, que passou de R\$ 3 bilhões em 2002 para mais de R\$ 8,5 bilhões em 2010.

A pós-graduação teve um crescimento de 107% nas matrículas de mestrado e doutorado, e de 97,7% na oferta de cursos; na avaliação da Capes, os cursos de excelência cresceram 167%.

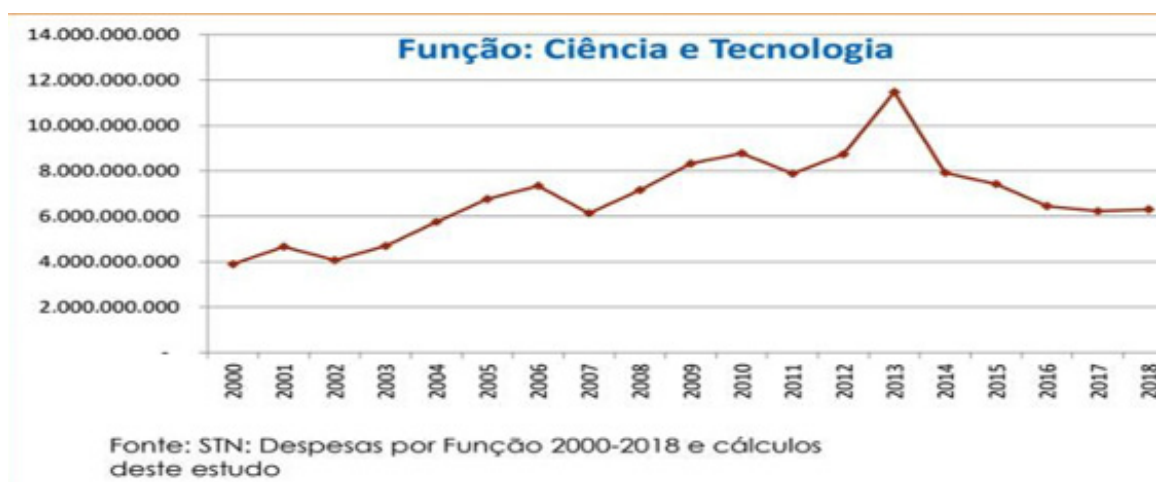
Como resultado, em 2016, cerca de 200 mil cientistas e engenheiros de alto nível estavam envolvidos em 34 mil grupos de pesquisa em mais de 500 instituições. Em 2006, 33.498 artigos científicos foram publicados em periódicos científicos indexados; em 2015, esse número passou a 61.122, permitindo ao Brasil alcançar o 13º lugar em produção científica em nível mundial^[15].

Vale ressaltar, nesse contexto, os investimentos do Estado na estruturação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, visando o avanço da reindustrialização, do desenvolvimento social, da sustentabilidade ambiental e a defesa da soberania nacional.

Retrocessos pós-golpe de 2016

A Emenda Constitucional 95/2016, ao impor um teto para os reajustes dos gastos primários com base na taxa de inflação do ano anterior, por 20 anos (2016-2036), tem comprometido também o orçamento das universidades públicas e institutos federais, bem como de agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos em Tecnologia e Inovação (FINEP). O orçamento discricionário do MEC foi reduzido de R\$ 26,66 bilhões em 2016 para R\$ 18,92 em 2020. (Anexo I – Tabela 1), uma redução nominal de quase R\$ 8 bilhões. O orçamento da CAPES foi reduzido de R\$ 5,62 bilhões em 2014 para R\$ 3,29 bilhões em 2020, depois de atingir o seu ápice em 2015: R\$ 7,68 bilhões (Anexo I – Tabela 2). O orçamento do CNPq, seguindo a mesma tendência, foi reduzido R\$ 1,93 bilhão em 2014 para R\$ 1,1 bilhão em 2020 (Anexo 1- Tabela 3). O orçamento discricionário do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) passou de R\$ 0,98 bilhão em 2016 para R\$ 0,92 bilhão em 2020 (Anexo I – Tabela 4).

O quadro abaixo, produzido pelo professor Nelson Amaral^[16] indica a queda dos investimentos em ciência e tecnologia no contexto do golpe:



A Portaria CAPES nº 34/2020, que dispõe sobre o fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, revogou a forma de distribuição das bolsas de pós-graduação anteriormente discutida e acordada com a comunidade científica. De acordo com a SBPC, a Portaria indica que poderá haver redução significativa de bolsas de mestrado e doutorado em todos os Programas de Pós-Graduação, independentemente de sua qualidade ou qualquer outro critério objetivo,

destacando ainda que sua implementação poderá levar o sistema de pós-graduação nacional ao colapso.

Comprometendo as condições de realização da pesquisa básica, a Portaria do MCTIC nº 1.122/2020 define as prioridades, no âmbito do ministério, para os projetos de pesquisa, desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Em nota, a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) ressaltaram que a portaria não foi objeto de discussão com a comunidade científica e omitiu a necessidade de apoio à ciência básica, razão pela qual reivindicam sua discussão com a comunidade científica.

As perdas no orçamento das Universidades Federais e Institutos Federais comprometeram fortemente seu funcionamento em 2019, preparando o campo para o chamado Projeto Future-se, lançado em 17 de julho de 2019, logo após as manifestações estudantis contra os cortes na educação.

Visando diminuir os gastos do Estado com a universidade pública e restringir a pesquisa ao campo da aplicação, em relação de subordinação com o mercado, a primeira versão do projeto foi apresentada como possibilidade de fortalecimento da autonomia financeira de universidades e institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O governo propôs que fossem firmados contratos de gestão entre a União, Instituições Federais de Ensino e Organizações Sociais (OS) para o desenvolvimento dos eixos do programa: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; e Internacionalização.

Os contratos de gestão entre as instituições de ensino e as organizações sociais deveriam prever planos de ação com metas de desempenho; indicadores e prazos; sistemática de acompanhamento e avaliação de resultado, com indicadores de qualidade e produtividade; diretrizes na governança e na gestão da política de pessoal, incluindo a observância de limite prudencial e critérios para a realização da despesa com remuneração e vantagens de qualquer natureza.

Depois de uma consulta pública que, segundo o Ministério Público, desrespeitou a legislação, e de uma segunda consulta realizada em janeiro de 2020, o MEC encaminhou o Programa Future-se ao Congresso Nacional, na forma de Projeto de Lei (PL 3.076/2020).

No essencial a versão original restou preservada, tendo sido feitas apenas alterações cosméticas no texto, entre as quais se destacam: a eliminação dos

termos “gestão” e “governança” dos eixos estruturantes do programa, uma vez que explicitavam a intenção do MEC de fragilizar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades; os “contratos de gestão” passaram a ser caracterizados como “contratos de resultados”, a serem celebrados entre a União e as Instituições Federais de Ensino, sem a participação das Organizações Sociais; prevê que o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações estabelecerão os indicadores para mensuração do desempenho, relacionados aos eixos do programa, de forma a assegurar incrementos de eficiência e economicidade, ouvidos as universidades e os institutos federais.

Para atingirem os resultados em cada eixo do programa, o PL indica que as universidades e os institutos federais poderão celebrar contratos e convênios diretamente com fundações de apoio, devidamente credenciadas, nos termos do disposto na Lei nº 8.958/1994, e estas poderão contratar, por prazo determinado, pesquisadores e professores estrangeiros para atuar em projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão internacionais do Future-se, sob o regime da CLT.

Além disso, dispõe que os fundos patrimoniais (Lei 13.800/2019) podem apoiar as ações do Future-se, sem prejuízo da existência de outros fundos patrimoniais específicos para universidades e institutos federais, e prevê também o aperfeiçoamento da gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários, entre outros mecanismos.

Trata-se, nitidamente, de uma reforma que, nas duas versões, combina retração do Estado no financiamento da educação superior pública e submissão da pesquisa a interesses empresariais; agride a autonomia das instituições federais de ensino, prevista no artigo 207 da Constituição Federal; condiciona a liberação de recursos ao cumprimento de metas estabelecidas pelo MEC; interdita o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior público; e abre um horizonte de incertezas para a produção científica e tecnológica em nosso País.

Também visando atacar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, o governo Bolsonaro editou a Medida Provisória nº 914, de 24/12/2019, que dispõe sobre a normatização referente à escolha dos dirigentes das universidades federais, seus *campi* e unidades acadêmicas, dilacerando tradições democráticas construídas no seio de cada comunidade universitária e possibilitando que as instituições federais de ensino sejam tuteladas pelo governo federal, a partir da nomeação de

reitores que não foram democraticamente eleitos.

Ademais, cabe destacar que os efeitos da reforma trabalhista e da lei da terceirização geral e irrestrita, aprovadas pelo governo Temer e propagandeadas como solução para a geração de emprego e renda, têm afetado gravemente a educação, em especial os estabelecimentos de ensino privados, precarizando as condições de trabalho, o vínculo dos trabalhadores em educação com as instituições de ensino e os estudantes e a própria qualidade da educação ofertada.

No contexto da pandemia, o governo pretendia manter o calendário do ENEM, privilegiando os estudantes que dispõem de condições materiais (acesso à internet, a celulares e computadores) e que tiveram a oportunidade de continuar estudando, de forma remota, durante o período de suspensão das aulas presenciais. A votação pelo adiamento, realizada no Senado Federal (70x1), e a forte pressão social desencadeada no País, especialmente pelas entidades estudantis e universidades, obrigaram o MEC a anunciar o adiamento do ENEM para janeiro de 2021, ainda que a maioria dos inscritos no Exame que participaram da enquete realizada pelo próprio INEP tenha opinado pelo adiamento para maio de 2021.

São medidas que estão sintonizadas com ideário elitista e excludente dos ministros que se sucedem no comando do MEC e do Presidente da República. Para eles, ingressar no Ensino Superior não pode ser expectativa de todos os jovens, pois bom mesmo para a economia seria um Ensino Médio com “algo técnico”.

O governo Bolsonaro retoma de forma caricata aspectos da política de contenção para o Ensino Superior conformada nas Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, adotadas pelos governos militares, atacando os direitos básicos conquistados desde a Constituição de 1988.

Proposições a serem apresentadas ao País no contexto da pandemia e pós-eleições municipais

Propostas Nacionais

A circunstância da pandemia aprofundará a crise econômica em curso no Brasil, bem como a desigualdade social e regional, ampliando a exclusão social e educacional. É urgente e necessário:

- revogar a Emenda Constitucional 95/16, que compromete o financiamento das políticas sociais e inviabiliza o cumprimento das metas e estratégias dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de Educação.
- Lutar em defesa das conquistas do novo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, principal fonte de financiamento da educação básica pública, instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, uma vez que a tentativa do governo Bolsonaro de desvincular os recursos constitucionalmente vinculados à educação ameaça o financiamento da educação pública em geral e o Fundeb em particular, em especial a modalidade de complementação da União que leva em consideração todas as receitas dos entes subnacionais vinculadas à educação.
- a retomada e fortalecimento das ações e políticas desenvolvidas antes do golpe de 2016, vinculadas às especificidades da educação do campo, educação quilombola, educação especial em uma perspectiva inclusiva, educação escolar indígena, educação de pessoas em situação de itinerância, educação de jovens, adultos e idosos, educação nas prisões, entre outras, com políticas afirmativas que elevem a condição cidadã de brasileiros e brasileiras historicamente marginalizados e impedidos de exercer seu direito constitucional à educação.
- a manutenção do Fundo Social do Pré-Sal e sua destinação à educação, bem como a destinação de recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) para garantir plataforma pública e internet de alta velocidade para todas as instituições de educação básica e superior públicas do país, com garantia de acesso gratuito aos profissionais da educação e estudantes, especialmente àqueles em situação de

vulnerabilidade.

- defender e resgatar o PNE, à luz das deliberações das CONAEs de 2010 e 2014, e da CONAPE 2018, com a flexibilização da LRF para dar suporte às metas do Plano e ao enfrentamento da pandemia.
- a suspensão das medidas de ajuste fiscal, incluindo as PECs de esvaziamento do Estado e da legislação trabalhista, com a efetivação de uma reforma tributária socialmente justa e fortemente redistributiva.
- a garantia da renda mínima de 1 (um) Salário Mínimo para todas as famílias do Cadastro Único, trabalhadores informais e desempregados.

É necessário cobrar do governo o desenvolvimento de ações coordenadas, em todas as áreas, envolvendo os poderes públicos de todos os entes federados e a sociedade civil na proposição e materialização de políticas que garantam o cumprimento da Constituição Federal e, portanto, os fundamentos do Estado Democrático de Direito: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. Somente dessa forma será possível concretizar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, arts. 1º e 3º).

A educação, entendida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205), é vital para a concretização dos fundamentos e objetivos do Estado Democrático. Para que a educação de qualidade se efetive é necessário garantir o atendimento aos princípios da: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação com planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público; padrão de qualidade; e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos de lei federal (CF, art. 206).

O desafio de ações coordenadas pelos entes federados atualiza a

necessidade do Sistema Nacional de Educação, cuja estruturação e organização por meio de Projeto de Lei Complementar a ser aprovado no parlamento segue sendo um desafio.

Antes mesmo de deflagrada a pandemia, vivenciamos uma ofensiva na área da educação, com foco na implementação progressiva da educação a distância na educação básica e na drenagem de recursos públicos para o mercado privado da EaD, ofensiva que se intensifica sobremaneira durante a pandemia.

A suspensão das aulas presenciais continua a ser uma medida necessária para reduzir a disseminação comunitária do vírus e a mortalidade dela derivada, uma vez que o isolamento social é necessário para proteger não apenas estudantes e trabalhadores em educação, mas toda a população brasileira, em especial os idosos.

A inevitável suspensão do ano letivo não deve servir de pretexto para a progressiva precarização e privatização da educação básica, na forma da educação a distância ou ainda de “atividades não presenciais”, sequer regulamentadas no ordenamento jurídico nacional.

A EaD é uma modalidade de oferta educacional já regulada e não se confunde com o uso de recursos tecnológicos complementar à atividade presencial. Não se confunde com as redes de relacionamento social e comunitário, importantíssimas na manutenção de vínculos pessoais e de grupos, de turmas e comunidades escolares, que devem permanecer ativas e coordenadas, por razões pedagógicas, afetivas, profissionais e de atenção pública.

Não abrimos mão da defesa da educação como um direito fundamental e inalienável, ofertada presencialmente em nossas escolas públicas, por profissionais da educação qualificados e devidamente valorizados, durante o período letivo. Isso significa que a educação remota não deve substituir a educação presencial.

Por tais razões é preciso que se discuta uma proposta de ciclo (2020-2021), que garanta o ensino presencial tão logo seja possível e adequado retomá-lo em cada cidade, visando desenvolver o currículo a partir de propostas pedagógicas e dinâmicas que levem em conta as experiências vividas pelos alunos na circunstância de afastamento, bem como uma readequação de conceitos e conteúdos a serem tratados a partir de metodologias que favoreçam a aprendizagem.

A flexibilização do calendário escolar, a ser debatida nos Conselhos Escolares, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, em cada rede de ensino, fundamentada em relações democráticas de trabalho e da gestão educacional, não pode significar a negação do direito à educação nem tampouco a transgressão da LDB. O reconhecimento dos sindicatos, federações, confederações e centrais sindicais na representação coletiva é irrenunciável. São instrumentos essenciais à defesa e proteção de direitos conquistados legitimamente em longas trajetórias de mobilização e luta.

A suspensão emergencial das aulas não pode dar motivo à supressão unilateral de contratos dos trabalhadores em educação com vínculos empregatícios precários.

A manutenção da oferta de alimentação escolar deve vislumbrar a diversidade de possibilidades, visando a segurança alimentar de crianças, adolescentes e jovens, os vínculos com a comunidade escolar, a aquisição de alimentos saudáveis e oriundos da agricultura familiar, nas cozinhas escolares ou em provedores de merenda, aplicando-se as mesmas regras sanitárias de funcionamento de restaurantes populares e comerciais da cidade, assim como a oferta dos equipamentos de proteção individual a seus profissionais. A distribuição alternativa de cestas que assegurem a qualidade da alimentação oferecida deverá seguir o mesmo caminho.

Considerando-se que 58% dos domicílios não dispõem de acesso aos meios tecnológicos necessários ao exercício da educação remota, é imprescindível garantir recursos emergenciais, a partir da colaboração entre União, Estados, DF e Municípios, para assegurar o acesso de estudantes e profissionais da educação à internet banda larga e a computadores ou tablets, assim como coordenar esforços para o desenvolvimento e disponibilização, em parceria com as universidades, institutos federais e centros de pesquisa, de plataformas, aplicativos e softwares livres, de modo que grandes corporações empresariais não se apropriem do processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

Igualmente importante será a integração de iniciativas articuladas com os setores da saúde, da assistência social, da proteção e da defesa de direitos, conselhos tutelares, defensorias e delegacias encarregadas da proteção de mulheres, crianças e adolescentes. Tal articulação contribuirá para evitar a desinformação e a disseminação de notícias falsas, ao tempo que servirá de ferramenta importante para o combate à violência doméstica. Da mesma maneira, facilitará a garantia da alta taxa de cobertura vacinal. Servirá para

dispor a todos os cidadãos soluções que estejam articuladas a serviços para realizar orientações clínicas, agendar procedimentos que tenham as unidades educacionais como referência, entre outras diversas possibilidades.

Num país com tamanhas assimetrias, a necessidade de promover adequações a partir da realidade de cada modalidade, etapa ou nível da educação, assim como região ou localidade, é uma evidência. A manutenção dos programas assistenciais de alimentação, residência, transporte e saúde, assim como a ampliação da vigência de bolsas de extensão e pesquisa das instituições de ensino superior, profissional e tecnológico, a extensão e revisão dos custos das bolsas e financiamentos concedidos em instituições privadas, são medidas necessárias.

As eleições de 2020 tornarão possível a retomada da discussão sobre políticas educacionais e, portanto, a retomada das discussões sobre as metas e estratégias dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação.

Propostas Nacionais para o Ensino Superior e Ciência, Tecnologia e Inovação

1. Apoio às universidades e aos centros de pesquisa por meio do fomento a projetos individuais e coletivos, incluindo as redes temáticas formadas por grupos de pesquisa de diversas instituições e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2. Fortalecimento institucional da Capes e CNPq.
3. Articulação da FINEP com o BNDES, evitando o retrocesso verificado nos últimos anos.
4. Fortalecimento do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação a partir de políticas de Estado e das prioridades nacionais.
5. Recomposição integral do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e resgate do Fundo Social do pré-sal como instrumento de financiamento da educação pública.

Diretrizes para as gestões municipais

Considerando a educação um direito humano fundamental, é preciso que apresentemos os fundamentos de nosso programa, com proposições relativas à democratização do acesso à educação em todas as etapas e modalidades, à democratização da gestão, à qualidade social da educação e, no âmbito dessas diretrizes, formulações em relação à educação tecnológica e à valorização dos profissionais da educação, que permitam avanços em relação aos Planos Municipais de Educação.

Sobre a democratização do acesso e a permanência

Devemos defender a instalação dos comitês interfederativos entre estados e municípios (dando efetividade aos §§5º e 6º do art. 7º da Lei 13.005 de 2014), para planejar ações da política educacional em face da pandemia. O desafio de ações coordenadas pelos entes federados atualiza a necessidade do Sistema Nacional de Educação.

Faz-se necessário implementar políticas voltadas a manutenção e reforma das unidades escolares e aporte dos equipamentos e materiais, especialmente os necessários para que seja garantida segurança sanitária a todos os trabalhadores em educação, alunos e familiares.

1. Para a Educação Infantil

- Desenvolver a Política de Educação Infantil, atendendo ao princípio da garantia do direito constitucional das crianças de 0 até 6 anos à educação infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, primeira etapa da educação básica brasileira, conforme a legislação: Constituição Federal, ECA, LDB, DCNEI.
- Considerar que, dadas as particularidades do desenvolvimento das crianças dessa
- faixa etária, a educação infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.
- Compreender a Educação Infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente construção.
- As políticas a serem propostas em cada Município devem contribuir para a superação das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, geracionais e de gênero, em relação às crianças negras, indígenas, quilombolas, residentes no campo, nas florestas e nas áreas úmidas do Brasil, visando a garantia de sua cidadania. Faz-se necessário também garantir o acolhimento das crianças imigrantes.

Devemos assegurar como diretrizes:

- A concepção de criança como sujeito de direitos; a compreensão de que ser criança não significa ter infância, mas que cabe aos adultos profissionais garantir, nos espaços-tempos da Educação Infantil, que a experiência dos bebês e das crianças seja intencionalmente pensada, planejada, organizada e vivenciada com a finalidade do desenvolvimento integral (físico, afetivo, cognitivo e social) de cada uma delas, por meio do brincar e aprender significativamente, com profissionais habilitados e valorizados, complementando a ação educacional das famílias.
- A ampliação de vagas em creches e pré-escolas, atendendo às metas e estratégias dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação.
- O atendimento aos indicadores de qualidade para os estabelecimentos de Educação Infantil.
- A integração das instituições de Educação Infantil públicas e privadas aos sistemas de ensino.
- A ampliação dos investimentos públicos para a oferta da Educação Infantil.
- A formação inicial e continuada com valorização dos professores/as e demais profissionais da Educação Infantil.
- A implementação de propostas pedagógicas elaboradas de maneira democrática e participativa pelas instituições educacionais, articuladas às políticas municipais, estaduais e nacional.
- O atendimento curricular da educação infantil em sintonia com os acúmulos científicos da área e as determinações das DCNEIs.
- O controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- O acesso às políticas e programas do MEC e FNDE (PROINFÂNCIA, PNLD/EI, PNBE/EI, PNAE, dentre outros).
- Garantia da responsabilidade pública a ser assegurada por meio de convênios, quando do estabelecimento de parcerias com entidades filantrópicas ou assistenciais sem fins lucrativos, para fins de atendimento das crianças de zero até seis anos de idade.
- Garantia de atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças: direito à vida, alimentação saudável, limpeza, salubridade, conforto e segurança para os bebês e crianças.

- Estabelecimento de relações democráticas no interior das unidades educacionais, pautadas no diálogo e na resolução de conflitos sem o uso de qualquer forma de violência.

2. Para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (em todas as suas etapas e modalidades) pode contribuir fortemente para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, com foco na distribuição de renda, qualidade de vida e justiça social. Pensar o tamanho deste desafio é considerar que ele precisa ser enfrentado com os trabalhadores, no contexto do mundo do trabalho em que estão inseridos, ou seja, com o acirramento que se impõe pelo avanço do desemprego estrutural, e mais ainda, pela reconfiguração do mundo do trabalho com o avanço das tecnologias digitais e seus impactos na sociabilidade humana e saúde mental.

- Praticar uma política no âmbito municipal com a necessária intersectorialidade, que dê conta da complexidade deste momento de reconstrução do país, o que exige mentalidade sistêmica e práticas menos burocráticas. Políticas públicas de Estado que se materializem numa ação coordenada entre esferas do Executivo, Legislativo e Judiciário, recepcionando as demandas da sociedade civil, com destaque para a interlocução com os movimentos sociais e populares, os sindicatos e cooperativas de trabalho, as organizações voltadas para o campo da cultura, ciência e tecnologia.
- Atenção especial deve ser dada à articulação entre políticas públicas de trabalho e educação, com ações de inclusão socioproductiva, tendo necessariamente correspondência com ações educacionais adequadas à diversidade do público a que elas se direcionam.
- Mapear categorias profissionais cuja maioria apresente baixa escolaridade e organizar ações específicas de garantia do direito à educação e ao trabalho decente, observando localização espacial, horários, elementos simbólicos e culturais, composição em termos de gênero, etnia e geração, etc. Deve ser garantida a participação dos interessados, sindicatos e associações representativas na concepção dos currículos e ações.
- Identificar a estrutura econômica atual, que dinamiza a vida do município/território, para a partir dela ressignificar o trabalho humano e social, implementando políticas que priorizem o repensar da produção e do

consumo, primeiramente de alimentos, como fonte imprescindível da garantia da sobrevivência, fortalecendo iniciativas solidárias de produção e consumo, da agricultura familiar, pautada na agroecologia e na organização de uma rede de bancos sociais. A partir dessa concepção de produção de alimentos para a vida, reorientar os demais setores produtivos e de serviços, numa perspectiva de economia solidária, onde a sustentabilidade e a produção colaborativa são tomadas como princípios, incorporando os saberes científicos e populares.

- Identificar as expressões culturais do município, ou seja, resgatar a memória cultural e dar visibilidade ao já produzido e ao que se continua a produzir como representação ou visão da realidade, por meio da música, da expressão corporal, da dramaturgia, da produção textual, da produção artesanal, da *ciberarte*, dentre outras.
- Reconstruir, com base na rica e diversa formação étnico-cultural, hábitos saudáveis de alimentação, abrindo espaço para as medicinas preventivas, naturais e não alopáticas; de utilização e manejo de recursos naturais; de lazer e descanso, com foco na qualidade de vida. A produção da existência e da vida saudável implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos há muito tempo incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição da natureza.
- Retomar o projeto da escola pública popular, dotada de banda larga e plataforma pública, como espaço que permita conhecer a história do lugar, identificando a vida e o trabalho que produz a vida neste lugar; pensando nossa relação com a natureza de forma colaborativa; revendo toda a produção à luz de uma economia solidária e de outra perspectiva de sustentabilidade.

3. Para a Educação Quilombola

Nas escolas quilombolas, em sua maioria situadas na área rural, onde vivem as populações tradicionais, as professoras e lideranças quilombolas relatam a impossibilidade de trabalhar de forma remota com aulas *online*, em virtude da dificuldade de acesso à internet nesses territórios. Há, portanto, um longo caminho para que sejam eliminadas as desigualdades que atingem a população negra em nosso país.

Fortalecimento do Marco Legal

- Regulamentação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e implementação, em nível municipal, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012).
- Incentivar a construção e a atualização participativa dos planos municipais de educação, contemplando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
- Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os seus significados para a garantia do direito à educação de qualidade e o combate ao racismo.
- Incentivar, junto à comunidade escolar, a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas em todas as etapas e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Políticas de Formação de Gestoras(es) e Profissionais da Educação;
- Criar Programas de Formação Continuada Presencial, Semipresencial e a Distância de Gestoras(es) e Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- Promover formação para os quadros funcionais, de forma sistemática e regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, sociedade civil, movimento negro, entre outros atores que possuam conhecimento da temática.

Políticas de Material Didático e Paradidático

- Reforçar junto às comissões avaliadoras e aos analistas dos programas de livros didáticos a importância da inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-

brasileira e Africana nas obras.

- Promover, de forma colaborativa com instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atender ao disposto nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.
- Adequar as estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação.
- Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região das(os) estudantes.
- Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas(os) com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência.
- Produzir materiais didáticos (manuais, cartilhas, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos.
- Promover a produção e distribuição de materiais didáticos específicos para comunidades quilombolas.

Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social

- Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestoras(es) educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.
- Incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, para atuação de forma colaborativa.
- Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, com suporte de recursos didáticos adequados.
- Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades quilombolas.
- Assegurar, na composição dos conselhos de educação, representação da diversidade étnico-racial brasileira.

Avaliação e Monitoramento

- Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais, municipais e do MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade.

Condições Institucionais

- Manter permanente diálogo com associações de pesquisadoras(es), tais como ABPN, ANPED, NEABs e organizações do movimento negro, para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.
- Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, com condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação.
- Induzir a criação de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola e Políticas de Ação Afirmativa nas escolas.
- Ampliar a oferta de vagas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a garantir a ampliação do acesso da população negra e indígena.
- Incluir nas políticas educacionais programas e projetos de formação destinados a gestoras(es), técnicas(os) administrativas(os) e integrantes dos fóruns de educação e da sociedade civil, com conteúdo referente à agenda étnico-racial e quilombola.
- Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades quilombolas, assim como às modalidades da EJA.
- Promover a ampliação e melhoria da rede física escolar em comunidades quilombolas, por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento das unidades escolares.
- Promover ações de comunicação sobre as relações étnico-raciais e de educação escolar quilombola, com destaque para a realização de

campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, para o combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo nos meios de comunicação, em todas as suas dimensões.

- Divulgar as experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino.
- Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais e quilombola.

4. Para a Educação Indígena

- O primeiro e mais importante elemento da política pública é ouvir os povos indígenas e respeitar suas especificidades e seu direito à autonomia. Qualquer projeto e proposta política relacionada aos povos indígenas, particularmente na área da educação, deverá ter a anuência da comunidade. Isso está garantido no ordenamento jurídico nacional e internacional, a exemplo da Convenção 169 da OIT.
- Os futuros gestores municipais devem propor o respeito a um princípio básico da educação escolar indígena, que é ser específica e diferenciada, conforme ordenamento jurídico nacional. Assim, cada escola indígena poderá construir seu próprio calendário, seu próprio Projeto Político Pedagógico, assim como materiais didáticos específicos.
- Respeito e valorização das línguas indígenas, muitas delas em perigo de extinção no país. Cada língua, além de ser a janela da cultura, significa a identidade do povo, o registro de sua visão de mundo e precisa de investimento para sua valorização.
- Não existe educação indígena sem garantia de território. Dessa forma, os futuros gestores deverão ter como diretriz a garantia de demarcação de todas as terras indígenas, pois elas são a base de qualquer sociedade tradicional e a possibilidade da sua reprodução cultural, conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988.
- Merenda adequada, segundo seus usos e tradição alimentar, e não cardápios feitos na cidade sem consulta aos povos indígenas. Uma ação que vem sendo praticada em algumas prefeituras é estimular a agricultura familiar nas aldeias e comprar os excedentes para a elaboração da merenda escolar.

- Estudar com a comunidade formas de contratação e efetivação de professores indígenas para suas respectivas escolas, em todos os níveis de ensino. A prioridade é sempre do/a professor/a indígena.
- Conforme a realidade regional e o contexto de cada comunidade, após consulta às lideranças indígenas, é possível propor ações de formação profissional para adolescentes e jovens, assim como incentivar pequenos projetos de geração de renda, como incentivo ao artesanato.

5. Para a Educação do Campo

A universalização do direito à escola pública de qualidade social referenciada, da educação infantil à universidade, ainda persiste como um grande desafio para sociedade brasileira, principalmente para os trabalhadores e trabalhadoras que historicamente tiveram o acesso à educação escolar negado. A educação escolar é imprescindível para garantir acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e resgatar a dignidade humana do conjunto da população na construção de um novo projeto societário. Faz-se necessária a implementação de medidas emergenciais no âmbito da educação dos povos do campo, das águas e das florestas, de modo articulado à participação, perspectivas e anseios de tais sujeitos. Para a efetivação do direito à educação no campo são indispensáveis as seguintes medidas:

- Construir Centros de Educação Infantil do Campo adequados à realidade dos povos do campo, das águas e das florestas, com diferentes espaços de vivência para as crianças.
- Estruturação dos Centros de Educação Infantil do Campo com mobiliário e materiais didático-pedagógicos necessários.
- Caso seja necessário, garantir transporte escolar específico para as crianças pequenas, com o acompanhamento de trabalhadores em educação, dispositivos de segurança e rotas com tempo reduzido.
- Promover Formação Profissional continuada para educadores infantis em parceria com as Articulações e Fóruns por uma Educação do Campo, Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e Instituições de Educação Superior públicas.
- Garantir pessoal e materiais de consumo, didático e pedagógico necessários para os Centros de Educação Infantil do Campo.

- Garantir equipe multiprofissional (psicólogo, médico, dentista, fonoaudiólogo, pedagogo, fisioterapeuta) para fazer o acompanhamento das crianças, educadores e famílias.
- Construir, reformar e ampliar Escolas Municipais do Campo nos distintos espaços geográficos - assentamentos, ilhas, faxinais, reservas ambientais, comunidades tradicionais -, garantindo salas de aulas, bibliotecas, laboratórios de ciências, de informática, de solos, internet, refeitório, quadra poliesportiva, espaço de produção agrícola agroecológica e ateliê de artes.
- Perfuração de poços artesianos para fornecimento de água potável nas Escolas Municipais do Campo com dificuldades de acesso à água.
- Qualificar parceria entre os entes federados, o controle e a fiscalização dos serviços para melhoria da qualidade do transporte escolar.
- Assegurar a melhoria e manutenção das estradas utilizadas para o transporte escolar, de maneira que garanta a efetivação dos 200 dias letivos, a começar pelos assentamentos da reforma agrária.
- A partir de um georreferenciamento, construir uma política específica de valorização para os profissionais que vivenciam dificuldades de deslocamento às escolas do campo, reconhecidas como de difícil acesso ou difícil provimento.
- Garantir a aquisição da alimentação escolar, conforme a Lei Federal 11.947, de 2009, que define que, no mínimo, 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sejam destinados à produção da Agricultura Familiar, tendo como prioridade a produção agroecológica. Nos municípios que já cumprem os 30%, avançar para aquisição de 70% da Agricultura Familiar.
- Assegurar o direito das crianças, jovens e adultos do campo de estudarem no local em que vivem, regulamentando a manutenção de Escolas do Campo com base na Lei nº 12.960 de 2014, com a instituição de um órgão de monitoramento e controle de sua execução.

Na dimensão do trabalho Pedagógico

- Proporcionar condições para as Escolas Municipais do Campo inovarem a relação com a cultura e com o trabalho do campo em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Realizar projetos pilotos de Educação Integral no

Campo, com ampliação do tempo escolar e organização curricular e formativa articulada em dois tempos-espacos: o tempo-escola e o tempo-comunidade, de modo que os estudantes desenvolvam trabalhos agropecuários na sua unidade familiar de produção, a partir de estudos e acompanhamento de um educador especializado.

- Em parceria entre os entes federados, promover a construção de Escolas de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no campo.
- Superar a grande proporção de professores temporários nas Escolas do Campo, com a realização de concurso público específico.
- Considerar, nos editais dos concursos públicos e de contratação de trabalhadores da educação para o campo: a) a graduação voltada à Educação do Campo; b) a formação continuada específica para escolas do campo; c) tempo de exercício em escolas do campo; d) residência no campo.
- Garantir, nos editais voltados para as Escolas do Campo, a seleção e contratação de Tecnólogos em Agroecologia ou Técnicos Agrícolas, para atuarem na dimensão agroecológica e no projeto de agricultura como componente curricular.
- Constituir uma normatização legal que coíba o uso de material didático de interesse empresarial do agronegócio nas escolas municipais do campo, por violar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e por estarem vinculados ao mercado de agrotóxicos.
- Oferecer condições para oferta da Educação Inclusiva nas Escolas Municipais do Campo, desde a realização do laudo médico à contratação de equipe multiprofissional de apoio para a educação inclusiva.
- Assegurar uma política de promoção da Gestão Democrática nas escolas do campo, assegurando o direito da comunidade, educadores e estudantes de elegerem os gestores e incidirem sobre a gestão escolar com representação dos diversos segmentos.

Na dimensão da Formação Continuada de Professores do Campo

- Desenvolver um programa de formação continuada para os professores e professoras das Escolas Municipais do Campo, que considere as singularidades dos diversos sujeitos do campo e seus Projetos Político-Pedagógicos.

- Efetivar um programa de formação continuada em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, as IES públicas (estaduais e federais) e as Articulações e Fóruns da Educação do Campo.
- Garantir o percentual de 33% de hora-atividade na jornada docente como potencial de qualificação da prática docente nas escolas do campo.
- Qualificar as bibliotecas escolares na perspectiva da pesquisa educacional e do estudo das práticas docentes nas escolas do campo.
- Garantir o acesso à internet banda larga como ferramenta didática, de pesquisa e de estudo.

Propostas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo

- Superação do analfabetismo no campo.
- Oferecer condições para o desenvolvimento de um amplo programa de alfabetização voltado para a população do campo.
- Garantir transporte escolar aos educandos/as quando as aulas forem em escolas e auxílio-transporte quando ocorrerem em espaços coletivos nas comunidades.
- Que não seja imposto um número mínimo de educandos/as para constituição das turmas e que as turmas sejam de no máximo 20 educandos/as.
- Fornecimento de material de uso escolar, didático, pedagógico e dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares.
- Garantir a impressão de material gráfico, reprodução de videoaulas, realização de oficinas e desenvolvimento da concepção pedagógica adotada.
- Fornecer alimentação escolar aos educandos/as, priorizando a compra da agricultura familiar e produtos agroecológicos.
- Assegurar a coordenação e o acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as.
- Formação continuada dos/as educadores/as, em parceria com as instituições de Ensino Superior Públicas e com os movimentos sociais do campo.

Para o acesso, a continuidade e a permanência

- Garantir consultas oftalmológicas e compra de óculos para os/as educandos/as que necessitarem, nas primeiras semanas de aula.
- Assegurar mobília e material pedagógico acessível de acordo com a necessidade dos/as educandos/as.
- Educação Superior no Campo em articulação com as Instituições públicas de Ensino Superior.
- Promover a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e a inovação curricular na perspectiva da Educação do Campo, a partir da interlocução entre IES públicas, Articulações e Fóruns por uma Educação do Campo, Secretarias Estaduais de Educação e Escolas do Campo.
- Instituir um programa de financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e ações que atendam às especificidades da Educação do Campo, considerando o fomento à Agroecologia, à Cooperação e a Empreendimentos de Economia Solidária, bem como o combate à exploração infantil, à violência sexual e à violência de gênero.
- Instituir um programa de elaboração de materiais didático-pedagógicos para Escolas do Campo, construído a partir da interlocução direta entre os profissionais das IES públicas e os profissionais que atuam nas Escolas do Campo, por meio de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica do Campo.
- Fomentar, junto às IES públicas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão com o objetivo de promover o resgate sócio-histórico e cultural dos povos trabalhadores do campo, das florestas e das águas, a partir da realidade dos sujeitos locais, com ênfase na reestruturação e caracterização das escolas do campo.

6. Para a Educação Inclusiva

Neste cenário de retrocesso democrático, a inclusão escolar está ameaçada. Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular e os sistemas de ensino são orientados a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem aos estudantes, em classes comuns, assegurando a oferta dos recursos e serviços do atendimento educacional especializado (AEE), em todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, é preciso

implementar o PNE, as estratégias de adequação dos prédios escolares e a acessibilidade nos transportes e comunicações, fomentando as salas de recursos multifuncionais, a pesquisa e a formação de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, além das demais estratégias de promoção da articulação entre as políticas de saúde, assistência social e direitos humanos.

O contexto atual coloca em risco a continuidade da construção da escola democrática e inclusiva, em detrimento da política de educação especial instituída nos governos Lula e Dilma. Com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Estado brasileiro se comprometeu com a efetivação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo e se responsabilizou pela dotação de recursos com vistas à garantia da qualidade da oferta educacional. O próprio Supremo Tribunal Federal (STF, 2016) consagrou os compromissos assumidos pelo Brasil, ao considerar que o direito à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo, dotado de igualdade de oportunidades.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

- O direito das pessoas com deficiência à educação se efetiva em um sistema educacional inclusivo, conforme preconizado no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
- O sistema educacional inclusivo assegura a plena e efetiva participação e inclusão das pessoas com deficiência, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
- Garantia da matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas e classes comuns e oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.
- Oferta dos serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, no acesso à informação, atitudinais, tecnológicas, dentre outras, com vistas a assegurar a inclusão escolar.
- A educação especial é modalidade transversal, não substitutiva da escolarização, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta estudantes e professores quanto à sua utilização nas classes comuns.

- O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes que conformam o público-alvo da educação especial, considerando suas necessidades educacionais específicas.

Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

- Formação continuada dos profissionais da educação, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo das escolas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.
- Implantação ou atualização/manutenção de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas das redes municipais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.
- Disponibilização de brinquedos e demais materiais pedagógicos acessíveis no âmbito da educação infantil.
- Acessibilidade arquitetônica nos prédios e nos mobiliários das unidades educacionais, atendendo às especificidades das diferentes etapas e modalidades.
- Transporte escolar acessível, compreendendo o acesso às escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.
- Produção e disponibilização de livros e demais materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis.
- Aprendizado de braille, escrita alternativa, formatos de comunicação aumentativa e alternativa, recursos de tecnologia assistiva, habilidades de orientação e mobilidade.
- Aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais condições para a oferta da educação bilíngue nas escolas das redes municipais.
- Garantia de profissionais para os serviços de acessibilidade na escola, necessários ao desenvolvimento dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena.
- Ações intersetoriais para o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da frequência à escola dos estudantes com deficiência, beneficiários do Benefício da Prestação Continuada – BPC, entre outras políticas públicas.
- Parcerias com universidades, instituições e outros centros de pesquisa e formação com vistas ao desenvolvimento de estudos, metodologias e

inovação tecnológica para a acessibilidade e o avanço dos processos de ensino e aprendizagem.

- Fortalecimento da participação das famílias e da comunidade na construção do sistema educacional inclusivo.

Sobre a qualidade da Educação

- Promover um amplo e permanente movimento de reflexão sobre os currículos, o que supõe a troca de experiências entre escolas.
- Atenção à organização de currículos voltados à educação integral, que permitam à criança o desenvolvimento do brincar e do contato com diferentes campos do conhecimento e das linguagens; processos de alfabetização que considerem as experiências culturais e sociais das crianças; valorização das identidades sociais e culturais presentes nos territórios; contato com a investigação e a pesquisa desde os primeiros anos do ensino fundamental; perspectiva de educação inclusiva, que leve em conta as características cognitivas, as experiências culturais, as especificidades e necessidades de todos os estudantes.
- Política de formação permanente e sistemática para os educadores, em articulação com o movimento de reflexão sobre os currículos.
- Formação dos funcionários e funcionárias das escolas.
- Assegurar que a formação dos trabalhadores em educação e a abordagem curricular relativa aos direitos humanos tratem da cultura da paz e da prevenção de todas as formas de preconceito e violência em relação aos negros, às mulheres e à comunidade LGBTQI+.
- Formação voltada à igualdade de gênero e ao combate a qualquer forma de discriminação; fortalecimento do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; implementação dos territórios de educação escolar quilombola e indígena; promoção de educação ambiental, contribuindo para a construção de escolas sustentáveis e cidades preservadas.
- A articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.
- A elaboração de projetos político-pedagógicos em todas as unidades educacionais, a serem acompanhados em reuniões pedagógicas sistemáticas. Para tanto, será fundamental que esse tempo seja previsto na jornada de trabalho dos educadores.

- Integração de políticas e ações educacionais nos territórios, por meio de processos de planejamento e gestão, intra e intersecretarias e unidades escolares.
- Reuniões pedagógicas com os educadores e educadoras, preparadas previamente, que discutam o desenvolvimento dos alunos, analisando suas dificuldades e, principalmente, suas possibilidades no campo da aprendizagem.
- Combinação entre as avaliações externas e internas às unidades educacionais e órgãos da educação.

Sobre a Valorização dos profissionais da educação

Os trabalhadores e as trabalhadoras em educação, em suas diversas atividades pedagógicas, precisam, antes de tudo, ser considerados como protagonistas do processo de aprendizagem. Ao longo da luta dos educadores e educadoras, os pilares da valorização tornam-se mais complexos e exigentes, cabendo à administração pública considerar esse novo paradigma.

- Prever um forte investimento no planejamento e na gestão pedagógica, amparado no trabalho coletivo e integrado dos (das) educadores (as) com as equipes pedagógicas de creches, escolas e dirigentes das secretarias de educação.
- Formação permanente e sistemática de educadores (as), especialmente em parceria com universidades públicas, garantindo-se tempo disponível integrado à jornada de trabalho.
- Implementação do Plano de Cargos e Carreiras da Educação, com observância do Piso Salarial Profissional Nacional como valor inicial da matriz salarial.

Sobre a Democratização e qualificação da gestão educacional

Os municípios devem buscar, no exercício da sua autonomia como entes federados, formas para assegurar a gestão democrática e a participação popular na educação. O envolvimento de toda comunidade escolar – professores e professoras, funcionários e funcionárias, familiares e estudantes – na elaboração, implementação e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas é uma forma exitosa, já vivenciada em governos petistas, de tornar a

educação prioridade e de torná-la uma grande causa a ser defendida pela sociedade.

Outros instrumentos precisam ser implantados ou fortalecidos, como: Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, Conselho de Acompanhamento da Alimentação Escolar, dentre outros.

Importantíssimo também o fortalecimento dos Conselhos Escolares, com investimento na formação de seus segmentos. É também fundamental a garantia de formas democráticas para escolha dos dirigentes escolares e de empenho na criação de um ambiente de diálogo para solução de conflitos e divergências.

Para promover a democratização da escola, a superação da violência e a valorização da vida é fundamental a integração da comunidade no ambiente escolar, com oferta de ações esportivas, culturais e de lazer, se possível de maneira integrada com outras áreas dos governos.

Planejamento e articulação de ações intersetoriais e intersecretarias nos territórios constituirão modos de proceder indispensáveis para tornar concreta a aplicação destas diretrizes pós-eleições: os marcos de ação de governo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 25 jun.2020

_____. Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em:

<https://www.fn.de.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de>. Acesso em 30.06.2020.

_____. Decreto 10.134, de 26 de novembro de 2019. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D10134.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.134%2C%20DE%2026,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 30 jun. 2020

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 30 jun. de 2020.

_____. Emenda Constitucional 103, de 12 de novembro de 2019. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20e%20Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=lei+8958+de+1994&oq=Lei+8958+&aqs=chrome.1.69i57j0l7.13504j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

. Acesso em: 30 jun.2020

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2020

_____. Lei Complementar 101, de 4 maio de 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 28 jun.2020.

_____.

_____. Lei 10.832, de 29 de dezembro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.832.htm. Acesso em: 28 jun2020

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 30 jun. de 2020.

_____. Lei 11.947 de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3345-lei-n%C2%BA->. Acesso em: 30 jun. de 2020.

_____. Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12061-27-outubro-2009-591900-publicacaooriginal-116953-pl.html>. Acesso em: 30 jun.2020

_____. Lei 12.695, de 25 de julho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112695.htm#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico,do%20Plano%20Nacional%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 de junho de 2020.

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI. Acesso em: 30 jun.2020

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 jun.2020.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei 13.800, de 4 de janeiro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Lei/L13800.htm. Acesso em 30 jun.2020.

_____. Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 28 jun.2020

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação. Documento Final. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.717, de 8 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.717-de-8-de-outubro-de-2019-220789555>. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.718-de-8-de-outubro-de-2019-220789583>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.719, de 8 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.719-de-8-de-outubro-de-2019-220789729>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1720, de 08 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.720-de-8-de-outubro-de-2019-220789607>. Acesso em: 30 jun. 2020

_____. Ministério da Educação, Portaria 2015, de 20 de novembro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>, Acesso em:

30 jun. 2020

_____. Capes. Portaria 34, de 9 de março de 2020. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3443>. Acesso em: 30 jun de 2020.

_____. MCTIC. Portaria nº 1.122 de 19 de março de 2020. Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html. Acesso em: 30 de jun de 2020.

_____. Projeto de Lei 3076/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 186, de 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139702>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 187, de 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139703>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 188, de 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704>. Acesso em 30 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 jun.2020

PARTIDO DOS TRABALHADORES. O Partido que Mudou o Brasil: a verdade sobre os governos do PT. São Paulo, nov.2019. Disponível em: <http://www.enfpt.org.br/acervo/documentos-do-pt/Revista-Legado-PT-L.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

IBGE – INSTITUTOS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro, 2015.

[- 1 -] Trata-se de uma espécie de vale, financiado com recursos públicos, oferecido às famílias para que escolham entre as escolas públicas e escolas privadas. A proposta foi idealizada por Milton Friedman, da Escola Econômica de Chicago.

[- 2 -] O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Materializando-se como fundos de natureza contábil, cada Estado e cada Município passa a receber o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública de Ensino Fundamental, a partir de um valor mínimo nacional por aluno/ano definido nacionalmente, com fatores de ponderação distintos para os alunos de 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª série e da Educação Especial. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. O Fundo era composto, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes receitas: Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados,

proporcional às exportações (IPIexp); ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir); Complementação da União (quando necessário).

[\[-3-\]](#) Lei Complementar 101/2000.

[\[-4-\]](#) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) contempla toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb vigorou de janeiro de 2007 até dezembro de 2020, sendo substituído pelo Fundeb Permanente (Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020). É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que busca equalizar o investimento mínimo por estudante em todo o país e materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas e modalidades da educação básica.

[\[-5-\]](#) Lei 10832/2003

[\[-6-\]](#) Entre 2007 a 2009, os valores anuais foram atualizados pelo INPC, por força do disposto no artigo 31, §5º, da Lei 11.494/2007. De 2010 a 2014, os valores correspondem a 90% do valor total anual, em face do direcionamento de 10% para garantia do Piso Salarial Nacional do Magistério, na forma do artigo 4º da Lei 11.738/2008.

[\[-7-\]](#) A construção do sistema nacional de educação, que dará efetividade ao regime de colaboração entre os sistemas de ensino, é uma luta histórica dos profissionais da educação e de toda a sociedade brasileira. Deve-se compreender, portanto, a necessidade de sua construção e implementação, por meio de uma legislação objetiva sobre as regras, em que os custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional, dentro da diversidade. Essa política, ancorada na perspectiva do custo aluno/a qualidade (CAQ), deve fortalecer o relacionamento entre os órgãos normativos, permitindo equivalência nas diretrizes próprias de valorização dos profissionais, bem como na definição de instrumentos básicos para o perfeito desenvolvimento do ensino, em todas as suas necessidades. A regulamentação do regime de colaboração e a efetivação do sistema nacional de educação dependem da superação do modelo de responsabilidades administrativas restritivas às redes de ensino. Desse modo, de forma cooperativa, colaborativa e não competitiva, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem agir em conjunto para enfrentar os desafios educacionais de

todas as etapas e modalidades da educação nacional, bem como regular o ensino privado. Os planos de educação, em todos os seus âmbitos (municipal, estadual, distrital e federal), devem conter obrigatoriamente diretrizes, metas e estratégias de ação que garantam o acesso à educação de qualidade desde a creche até a pós-graduação.

(In:http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)

Para a existência do SNE, é fundamental que os órgãos legislativos e executivos dos entes federados estabeleçam políticas educacionais, traduzidas em diretrizes e estratégias nacionais, planos nacionais, programas e projetos, coordenando e apoiando técnica e financeiramente, de forma suplementar, as ações dos diversos sistemas de ensino, para alcançar os objetivos da educação nacional, auxiliados por um órgão normatizador de Estado (CNE), que garanta a unidade na diferença. O fortalecimento da ação dos fóruns de educação (nacional, estaduais, distrital e municipais), bem como a instituição periódica de conferências de educação (nacional, estaduais, distrital e municipais) são passos necessários à proposição e deliberação coletiva na área educacional e à maior organicidade dos sistemas de ensino

Em consonância com a legislação vigente, a construção do SNE poderá propiciar organicidade e articulação à proposição e materialização das políticas educativas, por meio de esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados, para garantir o direito à educação e à escola de qualidade social. Diante do pacto federativo, a instituição do SNE deve respeitar a autonomia já construída pelos sistemas de ensino. Quanto à educação privada, deve ser regulada pelos órgãos de Estado, obedecendo às regras e normas determinadas pelo SNE.

Para superar as assimetrias regionais e sociais, é preciso reiterar que a regulamentação do regime de colaboração, por meio de lei complementar, deve enfatizar um federalismo marcado por ações coordenadas e, sobretudo, por cooperação técnica e financeira entre os entes federados, com especial ênfase no papel da União. O Documento indica a necessidade de explicitação desse papel, ao afirmar que é fundamental: “[...] explicitar a participação da União na cooperação técnica e, especialmente, na determinação de transferências regulares e contínuas de recursos financeiros às instituições públicas dos estados, DF e municípios, priorizando os entes federados com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e educacional, indicando os que mais demandam apoio para a garantia do custo aluno-qualidade (CAQ). Essa regulamentação deve prever meios de superação das desigualdades regionais,

especialmente pela construção de uma política de financiamento ancorada na perspectiva de qualidade para a educação básica e superior.”

(In:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300007&script=sci_arttext)

[[- 8 -](#)] O Partido que mudou o Brasil: a verdade sobre os governos do PT, 2019, p. 37.

[[- 9 -](#)] Sinopse Estatística 2018 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

[[- 10 -](#)] O Partido que mudou o Brasil, op. cit., p. 37

[[- 11 -](#)] Ibid, p.38

[[- 12 -](#)] Os grandes grupos empresariais têm como estratégia ampliar a participação do setor privado na oferta dos serviços educacionais no mundo inteiro. No Brasil, como na América Latina, essa tendência se materializa na comercialização de material didático por empresas do mercado editorial e tecnológico. Reforçam essa tendência as terceirizações de funções administrativas das escolas e serviços de portaria, merendeiras e zeladores e as parcerias público-privadas (PPP), que operam um deslocamento das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, operando-se um processo “natural” de transformação dos bens públicos em mercadorias

[[- 13 -](#)] O Partido que mudou o Brasil: a verdade sobre os governos do PT, 2019, p. 37

[[- 14 -](#)] Conforme Síntese dos Indicadores Sociais. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira - 2015

[[- 15 -](#)] *Web of Science*

[[- 16 -](#)] Apresentação realizada pelo professor Nelson Amaral da UFG, em audiência pública da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (CCTCI) realizada em 20.10.2019.

A Educação Infantil na Complexidade da Crise Brasileira

Jaqueline Pasuch^[=1=]

A Educação Infantil (EI) brasileira, primeira etapa da educação básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando afastar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade, e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Nos últimos anos, duas mudanças legais importantes foram introduzidas na EI brasileira: a alteração da idade compulsória para o ingresso no Ensino Fundamental que, a partir de 2006, passou a ser de 6 anos completos, antecipando, portanto, a entrada da criança nessa etapa. A outra mudança, via Emenda Constitucional nº 59 de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (ROSEMBERG, 2010).

A Constituição Federal de 1988, referência para as políticas sociais contemporâneas, o é também para a EI, pois foi ela que instituiu, pela primeira vez no país, o dever do Estado com o direito à educação das crianças com menos de 7 anos de idade, bem como o direito dos pais trabalhadores urbanos e rurais à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade, em creches e pré-escolas. Após a promulgação da Constituição de 1988, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, particularmente das políticas educacionais. Este processo tem sido longo e atravessado por embates que, de um lado, revelam que os consensos políticos que levaram à aprovação da Constituição de 1988 camuflaram dissensos mais profundos do que se imaginava, sendo necessárias, regularmente, negociações e concertações (ROSEMBERG, 2008).

O Brasil contemporâneo é marcado por uma tensão que se reflete nas políticas e práticas de Educação Infantil: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de desigualdades entre os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é, então, desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes no campo e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a 6 anos de idade ter diminuído, em números absolutos e relativos em decorrência

da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais permanecem insatisfatórios.

Pesquisadores têm afirmado que vem ocorrendo uma melhoria na vida das crianças brasileiras nas duas últimas décadas – no que diz respeito a taxas de mortalidade e desnutrição infantil, por exemplo –, mas que não se conseguiu alterar significativamente a posição brasileira no ranking mundial e regional ou o perfil de desigualdades nacionais. Com efeito, dentre as 3,58 milhões de crianças de 0 a 6 anos recenseadas em 2010, residindo em área rural, 71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar per capita se situava no quartil inferior de rendimentos (microdados do Censo Demográfico 2010).

Tabela 1. População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias e área do domicílio. Brasil, 2010.

Idades	Urbano	Rural	Total
0 a 3	8.984.571	1.954.294	10.938.867
4 e 5	4.715.286	1.086.270	5.801.556
6	2.344.948	546.646	2.891.596
Total	16.044.805	3.587.210	19.632.019

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010.

Além dos índices de pobreza continuarem altos e mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (por exemplo, acesso à educação) mostram piores índices para população rural, da região Norte, em famílias com menores rendimentos e para as crianças de até 3 anos de idade. Conclui-se, pois, que a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita inferiores para crianças e adolescentes (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com **absoluta prioridade**, direitos sociais, de proteção e de liberdade” (ROSEMBERG, 2008). Este descompasso entre “o legal e o real” marca a EI brasileira, apesar de sua expansão notável na primeira década do atual milênio e de sua regulamentação comprometida com os avanços constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta.

A EI brasileira, particularmente a creche, apresenta uma trajetória impregnada, ainda, por sua marca de origem. Com efeito, a fonte escrita mais antiga que usou o termo creche no país data de 1879, alguns anos após a Lei do Ventre Livre (1871) que, antes da Lei Geral de Abolição da Escravidão (1888), libertara os filhos recém-nascidos de mães escravas. Que destino o Brasil daria a essas crianças livres, mas filhas de escravas? A resposta veio do médico da roda dos expostos, Dr. Vinelli: a creche, “invenção francesa”, evitaria que essas crianças vagassem pelas ruas. Assim, desde o século XIX até a década de 1970, o consensual no Brasil era que, a não ser nas “famílias anômicas”, a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada familiar. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade e uma obrigação do Estado.

Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram esta que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiros. Com efeito, o reconhecimento da cidadania plena das mulheres ampliou possibilidades para sua participação no mercado de trabalho. Em 2010, 36,3% das mulheres brasileiras tendo 15 anos ou mais eram economicamente ativas (microdados do Censo Demográfico 2010). Além disso, vem ocorrendo um aumento do tipo de família “mulher sem cônjuge com filhos”, o que altera o perfil “típico” da família brasileira, inclusive em área rural (FARIA, 2009). Paralelamente, vem ocorrendo uma diminuição importante da taxa de fecundidade total. Os filhos vão se tornando um bem raro. Mais atenção é possível dispensar-lhes. A educação e o cuidado dispensados pela família continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Esta nova família precisa de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar das crianças: a creche e a pré-escola.

Em complemento, um importante movimento em prol dos direitos da criança, inclusive das menores de 7 anos, vem percorrendo o mundo a partir do século XX, incorporando novas concepções de crianças e infância: crianças entendidas como seres ativos, co-construtoras de cultura nas várias interações sociais, inclusive com seus pares coetâneos. Infância entendida como um tempo socialmente demarcado e significado, para cuja demarcação e significação participam produções infantis e adultas (ROSEMBERG E MARIANO, 2010). Quando a mobilização por EI atingiu o país nos anos 1970, o Brasil não dispunha de um modelo firmado, pois o que conhecia era a escola primária (em tempo parcial) como educação de massa. O pré-escolar (ou jardim da infância) destinava-se a poucas crianças urbanas das elites, e orfanatos e creches eram

instituições para a infância pobre.

Para o sistema educacional público, tem sido uma experiência completamente nova educar crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Foi a EI que trouxe, para a institucionalidade da educação brasileira, a proposta de educar e cuidar, o que acarretou questionamentos e problematizações que evidenciam a novidade e as tensões decorrentes dessa revolução cultural e social abertas pela integração das creches ao sistema educacional. Ocorreu intensa expansão da EI desde então. Em 1970, o Censo Escolar não mencionava creche e registrava 374.267 matrículas em pré-escolas, 8.393 (2,2%) em área rural; em 2010, o Censo Escolar recenseou 6.756.670 matrículas em Educação Infantil (creche e pré-escola), 861.752 (12,8%) delas em área rural (Rosemberg, 1999). Desde a década de 1970, assiste-se à busca de integração plena das duas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) no sistema de ensino, busca que apresenta um movimento pendular: integração da pré-escola ao modelo de escola do Ensino Fundamental; tentativas de rejeição da creche.

Acompanhando-se esse movimento pendular desde os anos 1970, é possível sugerir cinco grandes períodos que marcam a trajetória da EI brasileira contemporânea. O primeiro, entre as décadas de 1970 e 1980, corresponde à implantação de um modelo de EI de massa, alinhado a cânones internacionais para países subdesenvolvidos, que preconizavam uma pré-escola compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da “comunidade”, visando à redução de investimentos públicos para sua expansão. O contexto político da Guerra Fria teve seu impacto nos dois grandes programas nacionais de educação infantil implantados na época e que se destinavam a comunidades pobres, potencialmente “influenciáveis pela propaganda comunista”, conforme a Doutrina de Segurança Nacional. Foram programas que implantaram uma “Educação Infantil pobre para pobres”. Seu objetivo era a “guarda e proteção” da criança (ROSEMBERG, 1999).

Desse período, a Educação Infantil guardou como herança: a organização de uma estrutura administrativa específica no Ministério da Educação (MEC), a COEDI (Coordenação de Educação Infantil), a expansão espetacular particularmente em área urbana das matrículas entre 1970 e 1988 (aumento de 802%); a penetração e implementação de modelos de baixa qualidade; a criação de creches e pré-escolas comunitárias; a estratégia estatal de conveniar instituições, repassando-lhes recursos; sua municipalização; o trabalho de educadoras com formação inferior ao nível secundário; o envolvimento dos novos movimentos sociais (especialmente de mulheres); a constituição de um embrião de expertise nacional; a consolidação de dois tipos de atendimento –

creche e pré-escola – que se diferenciavam não pela idade da criança que acolhia, mas por sua condição social e pelos pressupostos de suas necessidades ou direitos.

Vislumbra-se um segundo momento com a redemocratização do país, principalmente via ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Assembleia Constituinte, que levou a Constituição Federal 1988 a estender o dever do Estado para com a educação formal da criança de 0 a 6 anos (ROSEMBERG, 2008). Manteve-se a denominação creche ao lado da pré-escola, diferentemente do que ocorreu em alguns países do mundo que eliminaram o termo creche, substituindo-o por outro (por exemplo, em inglês, daycare center).

O reconhecimento inédito da extensão do direito universal à educação da criança de 0 a 6 anos suscitou grande movimentação do MEC, que já contava, agora, com o apoio de um número expressivo de especialistas nacionais. Nesse período, foram elaboradas propostas de política nacional de Educação Infantil que se afastaram do modelo anterior vinculado à assistência. Considerava-se o sistema educacional como sendo o lócus mais adequado para assumir a responsabilidade pela regulamentação, fiscalização, financiamento e oferta da Educação Infantil. A nova concepção caracterizava a instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação. Sua meta não era mais “guarda e proteção”, mas prover o desenvolvimento integral da criança. Pela primeira vez, em 1995, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu as crianças de 0 a 6 anos na coleta de informações sobre a educação.

Os debates foram intensos sobre o lugar da creche na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que estabeleceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica nacional, integrada ao respectivo sistema de ensino. Observa-se, nesse período, a busca de hegemonia de uma concepção de educação infantil que não diferencia creche de pré-escola pela origem social das crianças, pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa. A única distinção se refere à faixa etária da criança. Porém, nesse período, a expansão foi menos intensa que no período anterior, particularmente no que diz respeito à creche, mantendo a oferta desigual pelos segmentos sociais, isto é, populações rurais, não brancas, de setores populares (ROSEMBERG, 1999).

O terceiro momento se instala com a aprovação e implantação da LDBEN (1996). Passaram-se oito anos entre a promulgação da Constituição Federal de

1988 e sua regulamentação pela LDBEN, tempo marcado por transformações na concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais. A Constituição fora aprovada em contexto social e político em que o modelo de Estado do bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A implementação da LDBEN ocorreu em momento histórico quando se alteraram concepções de Estado e de política social, em decorrência da globalização da economia. A década de 1990 assistiu, ainda, à entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que divulgavam modelos de política educacional, redefinindo prioridades à luz dos conceitos de rede de proteção social, de focalização de políticas sociais para populações pobres e de prioridade ao Ensino Fundamental público.

A Educação Infantil brasileira viveu, então, momento tenso: de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a nova responsabilidade do setor da educação [-2-]; de outro, a reintrodução de antiga concepção de atendimento à criança de 0 a 3 anos, que reanimou modelos assistencialistas e familiaristas já conhecidos da área (creches domiciliares, etc.). Também nesse período foi aprovada a lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que direcionava recursos exclusivamente ao Ensino Fundamental, cuja universalização constituía meta de governo, e que freou o instrumento público na Educação Infantil, sob responsabilidade administrativa e financeira (em sua maior parte) dos municípios. As tensões observadas no período podem ser consideradas como um dos determinantes do quarto momento caracterizado pela rearticulação do movimento social em torno da Educação Infantil: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2002), com abrangência nacional e que tem se destacado na mobilização por uma Educação Infantil democrática e de qualidade, particularmente na integração das creches ao sistema.

Nesse período ainda se observa o movimento pendular: de um lado, a busca de integração da Educação Infantil nas diversas instâncias do sistema educacional; de outro, a ameaça constante de exclusão das creches do sistema, acompanhada por uma opção pela “primarização” da pré-escola. De um lado, foram produzidos documentos e programas relevantes afirmando os parâmetros (nacionais de qualidade, oferecendo subsídios para orientar a política de Educação Infantil conforme a concepção constitucional, tais como: o PROINFANTIL, destinado à formação de professores de Educação Infantil via educação a distância; as diretrizes para a elaboração de proposta curricular no contexto da reforma curricular da educação básica; a elaboração de indicadores

de qualidade; o aumento do orçamento do MEC para a EI (IPEA, 2008). De outro lado, algumas iniciativas mantiveram a tendência de excluir ou inferiorizar as creches: a proposta de “bolsa pré-escola” para as mães permanecerem com seus filhos em casa; o Programa Família Brasileira Fortalecida, destinado à educação de mães, financiado com recursos da Educação Infantil (e não do orçamento da educação de adultos), em desacordo com a legislação; a exclusão das creches na lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), inclusão que só ocorreu graças a uma intensa mobilização social, que contou com a atuação dos movimentos sociais (FULLGRAF, 2007), e a redução do custo aluno na creche, que equivalia a 88% do da pré-escola, no seu início, entre outros.

Os últimos anos parecem configurar um outro movimento, encerrando-se, de certa forma, o ciclo de regulamentações, visando à integração da Educação Infantil no sistema educacional, vislumbrando-se melhoria da qualidade. Neste quinto período, embora com todos os esforços dos governos Lula e Dilma, o movimento pendular ainda pode ser observado: de um lado, a busca de integração e equiparação entre creche e pré-escola, observada na atualização de diretrizes curriculares e outros documentos normativos por iniciativa ou estímulo da COEDI (MEC); a implementação do programa de construção de creches e pré-escolas conforme padrões de qualidade (PROINFÂNCIA); a equiparação do custo aluno na creche ao da pré-escola; o aumento do per capita para alimentação na creche (superior aos demais); a inclusão da creche e da pré-escola em programas de distribuição do material pedagógico. De outro, a persistência de discursos pró modelos de educação de mães com recursos da Educação Infantil, de atendimento domiciliar com recursos da educação vinculados, exclusivamente, a despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, observa-se a ênfase na “primarização da pré-escola” e o surgimento de medidas judiciais admitindo a antecipação da idade para ingresso no Ensino Fundamental a partir de 5 anos, mantendo-se cisão entre creche e pré-escola. Do outro lado pendular, a COEDI (SEB/MEC) iniciou parcerias com universidades e instituições de pesquisa para tratar de novos temas: avaliação da qualidade, proposta pedagógica, especificidade da docência na EI, educação e relações étnico-raciais e Educação Infantil do Campo, entre outras. Assim, destaca-se a interface entre Educação Infantil e a sua democratização, bem como a interlocução com movimentos sociais, traduzindo a meta de respeito à diversidade abraçada pelo MEC até o golpe de 2016.

Esses avanços não foram suficientes para que se ultrapassassem as desigualdades históricas. A oferta de vagas discrimina as crianças menores,

mais pobres, negras e que vivem no campo. Em 2010, entre as crianças de 0 a 3 anos, apenas 26,0% frequentavam creche e apenas 12,1% residiam em área rural (Censo Demográfico 2010, IBGE). Além de a oferta de vagas ser insuficiente e desigual, sua qualidade pode ser precária. Pesquisas recentes, realizadas em parcerias estabelecidas pelo MEC (SEB/COEDI) com outras instituições e centros de pesquisas, assinalam a dificuldade de inserção das creches no sistema, como, por exemplo, o reduzido número de propostas pedagógicas que são direcionadas à creche (BARBOSA, RISCHTER, 2010). Apesar da legislação, persiste ainda em creches a atuação de “auxiliares de Educação Infantil” em funções docentes.

Percebe-se, na sociedade brasileira, a ameaça de rebaixamento da creche para soluções milagrosas e de ocasião, o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências nacionais para a instalação de modelos sólidos de instituição pública de educação e cuidado para crianças pequenas com qualidade e equidade. Por que ocorre esta dificuldade para que a creche seja definitivamente incorporada à agenda de políticas educacionais, especialmente da EI? Além dos recursos, falta à sociedade brasileira ter mais clareza sobre o estatuto da pequena infância ao considerá-la apenas como uma etapa preparatória para a verdadeira vida, que se inicia com o Ensino Fundamental, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Desta ótica, esquece-se de que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro; esquece-se que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos constitui toda sua vida.

Permanecer 7 horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente ou fria, com adultos sobrecarregados, sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, sem banheiros adaptados ao tamanho das crianças, à espera das rotinas, seria já um sofrimento para qualquer pessoa - criança, adolescente, jovem ou adulto. Por esta falta de clareza, pode-se cair na armadilha da escolarização precoce, que transforma a pré-escola em vestibulo, fase preparatória para o Ensino Fundamental; acata-se a redução progressiva da idade para ingresso no Ensino Fundamental e para o início da escolaridade obrigatória.

Como o sistema público de Ensino Fundamental está institucionalizado e vem ocorrendo uma diminuição da proporção de pessoas com idades mais jovens na população, particularmente em área rural, pode parecer mais simples reciclar vagas e professores “sobrando”, para improvisar uma classe ou turma de pré-escola, anexa ou se constituindo em turma “multietapa”. A outra

armadilha tem sido a “assistencialização” da creche, especialmente o atendimento à criança pobre de 0 a 3 anos: como o déficit de vagas é alto, as metas de expansão parecem inatingíveis e os recursos socialmente negociados são reduzidos (e sua aplicação não necessariamente subvinculada à EI), a solução aparentemente mais simples tem sido a de apelar para modelos incompletos e emergenciais. Os exemplos são múltiplos, por vezes denominados de “flexibilização do sistema”: cuidadora, meio período em creche domiciliar, vale creche, brinquedoteca, bolsa ou educação de mães. Isto é, uma ênfase para extensão da cobertura via políticas familiaristas e domiciliares^[3]. Isso não é novo na história das sociedades ocidentais. A família e a mãe foram instâncias privilegiadas para a educação da criança pequena. Também não é nova a proposta das elites de educarem as chamadas famílias desvalidas. A Puericultura, a Higiene, a Assistência Social, o Estado, as igrejas, as organizações filantrópicas e profissionais de há muito propõem soluções miraculosas de combate à pobreza via controle moral das “classes perigosas” relacionadas à educação e ao cuidado da prole. Há necessidades e direitos de crianças e de suas famílias que vão além da creche e da pré-escola. A tentação tem sido direcionar os recursos da creche para a salvação da criança brasileira. Porém, bem-estar integral da criança brasileira é uma tarefa que exige recursos múltiplos, integrados, contando com a Educação Infantil, mas não somente com ela. Se não é proposta da Educação Infantil resolver as iniquidades da distribuição de renda no Brasil, a política educacional deve estar atenta para não sustentar ou reforçar tais desigualdades. A insuficiência de recursos disponibilizados para a Educação Infantil pode explicar, em parte, o quadro de insuficiências que vem sendo apontado: as crianças pequenas, especialmente as de 0 a 3 anos do campo, são as que menos frequentam instituições educacionais. Com efeito, a história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, mesmo em países desenvolvidos, tendem a frequentar em maior número instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas.

A tarefa é imensa, pois, além de se projetar o futuro, tem-se a incumbência de acertar opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, menor mobilização política, convivendo com concepções arcaicas que levaram a um perfil de atendimento insuficiente e com sequelas no que diz respeito a sua qualidade. É, pois, necessário almejar e trabalhar por mudanças estruturais para que os recursos

alocados às políticas públicas para a criança pequena não sejam reduzidos. Para isso, é necessário ampliar as parcerias, com interlocutores que até então estavam fora dos debates e embates da Educação infantil.

Nesse sentido, destaca-se o importante papel do MIEIB - **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**, constituído por 26 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e 01 Fórum de Educação Infantil no Distrito Federal, cujas principais bandeiras de luta são: a efetivação dos direitos fundamentais das **crianças de 0 a 6 anos** (Constituição Federal, ECA, LDB, DCNEI, dentre outras); o entendimento de que **a educação infantil tem especificidade** própria e cumpre duas **funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar**; a compreensão da educação infantil enquanto **campo de conhecimento** e de **política pública** intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.

O MIEIB foi uma entidade integrante ao Fórum Nacional de Educação, espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo, composto por 50 entidades, articulador das conferências nacionais de educação e uma das esferas legais de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Compreendemos que a participação do MIEIB no FNE significou a inserção da pauta específica da Educação Infantil das crianças brasileiras nos debates e nas formulações legais para a execução do Plano Nacional de Educação e dos Planos Municipais e Estaduais de Educação. Decorrente do golpe, o MIEIB retirou-se no FNE e passou a compor o FNPE, onde continua a sua defesa pela continuidade das conquistas históricas para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, na sua inclusão no financiamento pelo FUNDEB, na elaboração de “Indicadores de qualidade” e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEIs”, dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil – PNQEI”, do “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância”, da “Política Nacional de Educação Infantil do Campo”, do Plano Nacional de Educação, dentre outras.

Reconhecemos o cenário atual de crise econômica e política, no entanto, defendemos e acreditamos que o enfrentamento ao momento histórico pelo qual passa o Estado brasileiro precisa ser feito sem ceder às tendências conservadoras, fascistas e fundamentalistas em curso e reafirmamos o compromisso de promoção e garantia dos direitos humanos arduamente conquistados pelas lutas sociais e que têm importância fundamental no amadurecimento do processo democrático brasileiro. Reiteramos a defesa do

direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação. Acreditamos que “não há direitos sociais sem democracia, tampouco democracia sem a ampliação de direitos sociais, especialmente educacionais. Dessa forma, a consagração dos direitos sociais demanda o respeito incondicional ao Estado Democrático de Direito e às regras do jogo democrático” (Nota Pública n.39/ FNE/Abril, 2016).

No entanto, percebemos que o *impeachment* contra a Presidenta Dilma, a qual foi legítima e democraticamente eleita, sem nenhum crime de responsabilidade, se constituiu em uma afronta ao Estado democrático de direito, uma desconsideração à legitimidade do voto e teve como consequência um período de instabilidade política e econômica. Nesse contexto, o prejuízo à universalização dos direitos sociais, especialmente os educacionais, convocam à responsabilidade os/as parlamentares para que assumam as pautas orientadas às políticas públicas e parem de alimentar a intolerância e colaborar para acentuar a polarização que tem caracterizado atualmente a sociedade brasileira, em processos nada interessantes à educação das crianças pequenas do país.

Linhas Gerais para as políticas municipais

- Desenvolver a **Política de Educação Infantil do Brasil** atendendo o princípio da garantia do direito constitucional das crianças de 0 até 6 anos à educação infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, primeira etapa da educação básica brasileira, conforme a legislação: Constituição Federal, ECA, LDB, DCNEI.
- Considerar que, dadas as particularidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, a educação infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.
- Compreender a Educação Infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente construção.
- As políticas a serem propostas em cada Município devem contribuir para a superação das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, geracionais e de gênero, em relação às crianças negras, indígenas, quilombolas, residentes no campo, nas florestas e nas áreas úmidas do Brasil, visando a garantia de sua cidadania e o acolhimento às crianças imigrantes.

Devemos assegurar como diretrizes:

- A concepção de criança como sujeito de direitos, inclusive do direito à Educação Infantil; a compreensão de que ser criança não significa ter infância, mas que cabe aos adultos profissionais garantir nos espaços-tempos da Educação Infantil que a experiência dos bebês e das crianças seja intencionalmente pensada, planejada, organizada e vivenciada com a finalidade do desenvolvimento integral (físico, afetivo, cognitivo e social) de cada uma delas, por meio do brincar e aprender significativamente, com profissionais habilitados, complementando a ação educacional das famílias.
- A ampliação de vagas em creches e pré-escolas, atendendo às metas e às estratégias do Plano Nacional/Estadual/Municipal de Educação.
- O atendimento aos indicadores de qualidade para os estabelecimentos de Educação Infantil.
- A integração das instituições de Educação Infantil públicas e privadas aos

sistemas de ensino.

- A destinação de recursos públicos e adequados para a oferta da educação infantil.
- A formação inicial e continuada com valorização dos professores/as e demais profissionais da educação infantil.
- A implementação de propostas pedagógicas elaboradas de maneira democrática e participativa pelas instituições educacionais, articuladas às políticas municipais, estaduais e nacional.
- O atendimento curricular da educação infantil em sintonia com os acúmulos científicos da área e as determinações das DCNEIs.
- O controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o acesso às políticas e programas do MEC e FNDE (PROINFÂNCIA, PNLD/EI, PNBE/EI, PNAE e outros).
- Garantia da responsabilidade pública a ser assegurada por meio de convênios, quando do estabelecimento de parcerias com entidades filantrópicas ou assistenciais sem fins lucrativos, para fins de atendimento das crianças até seis anos.
- Garantia ao atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças: à vida, alimentação saudável, limpeza, salubridade, conforto e segurança para os bebês e crianças.
- Estabelecimento de relações democráticas no interior das unidades educacionais, pautadas no diálogo e na resolução de conflitos sem o uso de qualquer forma de violência.

Referências

BRASIL. LDBEN/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

BRASIL. Leis, Decretos. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990. (Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988).

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO / Movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB. Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE 1999.

_____. Dicionário das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2000.

_____. Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2000.

_____. Microdados Censo Demográfico 2010.

_____. Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010.

_____. Sinopse do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010.

MEC/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB nº20, de 11 de novembro de 2009. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares nacionais para a educação Infantil.

_____. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoesceb-009&option=com_content&view=article. Acesso em: 31 mar. 2010.

MEC/COEDI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/COEDI: Brasília, 2010.

ROSEMBERG. Fulvia. Educação para quem? Revista Ciência e Cultura, Campinas (SP), v. 28, n. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Indicadores sócio-demográficos de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, n.1, p. 99-112, 1991.

_____. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa, n. 77, mai. 1991, p. 25-34.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. Pro-posições, v. 7, n. 3, 1997, p. 17-23.

_____. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

[[- 1 -](#)] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pesquisadora de políticas de infâncias e Educação Infantil e Membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

[[- 2 -](#)] Exemplos: a elaboração dos primeiros Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil; a inclusão da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010, Brasil, 2001), que definiu metas para melhoria da qualidade e expansão da oferta, porém, inferiores para a creche.

[[- 3 -](#)] Denomina-se familiaristas aquelas soluções de educação e cuidado de crianças pequenas que se apoiam em membros da família (especialmente mães e mulheres tratadas como substitutas de mães) e em espaços domésticos como alternativa à educação e ao cuidado em espaços institucionais educacionais formalizados.

Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores[-1-] no Brasil – Luta Permanente Pelo Direito à Educação

Maria Margarida Machado – FE/UFG/Fórum Goiano de EJA
Maria Luíza Pinho Pereira – GTPA/Fórum de EJA do DF

Por que é necessário pensar em educação para pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadores no Brasil desenvolvendo estes ciclos vitais a partir do mundo do trabalho? Como assumimos efetivamente o processo da luta de classes na defesa da educação pública ou da escola “dos” trabalhadores, num mundo do trabalho de alta densidade tecnológica com progressivo desemprego estrutural, inserido na “sociedade em rede” e “cultura da virtualidade real” (CASTELLS,2003), disputado por grandes corporações ^[=2=] dos EUA e China na geopolítica internacional, considerando a emergência dos movimentos de “acesso aberto” e “software livre” com evidentes perseguições políticas?

Trata-se de uma realidade mundial, de acirrada disputa geopolítica, na forma de guerra híbrida, em particular, na América Latina, não sem resistências, que inclui a condição humana frente à Pandemia e o esgotamento definitivo do sistema capitalista, mantido pela superexploração das grandes corporações globais sob trabalhadores em condição análoga à escravidão, que nos convoca a repensar a VIDA como prioridade de todas as políticas. Em consonância com a recente reflexão de Antunes (2020), fundamentado, sobretudo, em Marx, Florestan (2006), Mézarós (2002) e Harvey (2016), estamos diante de “*Um imperativo vital contra um mundo letal: inventar um novo modo de vida*”. Esse novo modo de vida, cunhado como *sistema de metabolismo verdadeiramente humano-social*, parte da própria reinvenção do trabalho humano, “como atividade vital, livre, autodeterminada”, em uma outra relação com o meio ambiente e com a sociedade, pautada em reflexões sobre “a liberdade substantiva, a emancipação efetiva, o gênero, o racismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o culto à ignorância, etc.” (p.22;23).

Na tentativa de retomar o processo de acumulação, o capitalismo concebe novas formas de produzir e circular as mercadorias, de modo a elevar a taxa de lucro. Neste contexto, a chamada indústria 4.0 emerge, anunciada como sucedânea do Toyotismo que, apesar do forte impacto na produção e na vida cotidiana, nunca chegou a se implantar tão amplamente como o fordismo. Sobrevivem, lado a lado, diversos processos e formas de gestão que necessitam, para coexistir, atingir o objetivo comum de reduzir o custo da força de trabalho para maximização do lucro, via desregulamentação e reformas trabalhistas, incluídas neste bojo as reformas previdenciárias e tributárias. **Em resumo, mais**

lucro, menos direitos.

Justificando que “o desafio não é econômico, é civilizatório”, Dowbor (2020) alerta, de forma otimista

[...] limitar a nossa ação a tentar resistir às deformações não basta, precisamos orientar as nossas pesquisas para as lógicas e os potenciais do futuro. O denominador comum que buscamos é a liberação dos potenciais positivos da era do conhecimento, com acesso democrático e aberto ao conhecimento, desintermediação dos sistemas financeiros e direcionamento das novas capacidades para o enfrentamento das duas catástrofes que se aprofundam na nossa civilização: a destruição ambiental e a desigualdade explosiva. Temos os meios e os fins, falta construir políticas (p.184-185).

Harvey (2016), por sua vez, ao demonstrar as 17 contradições e o fim do capitalismo, afirma: “acredito que necessitamos urgentemente de um humanismo *revolucionário* secular que possa se aliar aos humanismos religiosos (...) para enfrentar a alienação em suas muitas formas e mudar radicalmente o mundo a partir de suas bases capitalistas (...)”, e conclui com esperança, citando o que escreveu Gramsci: “O humanismo absoluto da história humana não visa a resolução pacífica das contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria teoria dessas contradições”. Reitera: “Como vimos, há contradições convincentes o bastante no campo do capital para semear o solo da esperança” (p.265;270).

A educação, vista apenas enquanto processo de produção, adestramento e adequação de mão de obra aparece como elemento estratégico, com foco na formação instrumental e ideológica, em confronto direto com a concepção emancipatória que o PT defende desde a sua fundação. Neste contexto, a escola pública aparece com um empecilho, por conta de sua tradição vinculada à democracia, à promoção da justiça social e à autonomia.

Quando nos remetemos à realidade dos trabalhadores brasileiros, a escola pública nem é garantida como direito, porque ainda temos **11,3 milhões** de brasileiros com 15 anos e mais não alfabetizados, 52,6% da população acima de 25 anos sem concluir a Educação Básica, que é constitucionalmente obrigatória desde 2009, o que representa **70,3 milhões** de pessoas sem esse direito garantido. Segundo pesquisa do IBGE, Pnad/2018, a matrícula na Educação de

Jovens e Adultos (EJA)^[3], modalidade que receberia esses milhões de brasileiros, foi de apenas **3,5 milhões** de trabalhadores estudantes. É por essa multidão de invisibilizados da garantia do direito à educação que precisamos pensar em EJATrabalhadores (EJAT) como problema estrutural da sociedade capitalista nas suas contradições e nas oportunidades políticas de incidência com legislações e formulações de políticas públicas com participação de movimentos sociais no campo e na cidade.

A conjuntura brasileira exige que comecemos essa reflexão, lembrando da pedagogia do oprimido do companheiro Paulo Freire, fundador do PT, educador, filósofo e militante em defesa da educação para todas as pessoas, e para a EJAT ele é uma das suas principais referências em termos conceituais e político-pedagógicos. Dos aprendizados com Freire, propomos o caminho metodológico para pensar o tema da EJAT, tomando-a como uma temática geradora, que será problematizada a partir de perguntas e confrontos com os dados da realidade educacional pensando os sujeitos trabalhadores. As perguntas problematizadoras iniciais são: o que é a EJAT? A quem ela se destina?

Para responder à primeira questão, podemos escolher vários caminhos: o da legislação educacional vai nos levar ao conceito de modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996; 2000; 2010; 2014), portanto, um modo de oferta do ensino fundamental e médio voltado para jovens e adultos não escolarizados; o dos organismos internacionais vai destacar o caráter de Educação ao Longo da Vida, que é o das aprendizagens múltiplas e contínuas em espaços formais, não formais e informais (UNESCO, 2009); o dos movimentos sociais, que a defendem como direito ao conhecimento, como ferramenta para a luta pelos outros direitos fundamentais como a saúde, a moradia, o trabalho, a cultura, a organização política (sindical e partidária) no campo e na cidade. Ou podemos fazer diferente, não escolhendo um caminho, mas considerando todos eles. Neste sentido, o convite é pensar a EJAT como formação integral humana, não se reduzindo a uma finalidade imediata de certificação ou conclusão da Educação Básica somente, mas considerando suas múltiplas potencialidades nos processos de humanização e organização social, como já reafirmado em documento do Ministério da Educação, construído com a sociedade civil,

[...] Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à

população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009, p. 28)

Tomando a EJAT como um direito ao conhecimento como instrumento para intervir na realidade, e não como uma outra oportunidade ou outra chance de concluir os estudos, podemos partir para responder à segunda pergunta. A quem ela se destina: a todas as pessoas que tiveram esse direito negado ou interrompido. Devemos ser ainda mais precisos: aos jovens, adultos e idosos trabalhadores brasileiros, que lutam diariamente pela sobrevivência sua e de sua família, sem que o acesso ao conhecimento produzido e sistematizado na experiência dentro ou fora da escola lhe seja garantido. Aqui não nos referimos a qualquer escola, como bem nos lembra Freire,

Não devemos chamar o povo a escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p.16)

Como nos indica Freire e afirmava Krupskaya (2017), na etapa de construção da sociedade socialista, é preciso retomar o sentido da escola na vida dos jovens e adultos trabalhadores, “A escola deve reagir à vida. Não importa quão grande seja a utilidade da intervenção da escola na vida, é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida, deseje ativamente interferir nela.” (p. 109). Esta liderança, que teve papel importante na formulação de concepções e práticas pedagógicas para as mudanças do sistema educativo soviético, traz outras reflexões importantes sobre a chamada escola do trabalho, enquanto processo pedagógico a ser considerado desde a infância, ainda muito pertinente após um século de sua elaboração, principalmente para a EJAT. A escola do trabalho é o espaço da formação integral humana, com base nos

princípios da auto-organização, autodisciplina e construção coletiva dos conhecimentos. Esta concepção de escola para trabalhadores, numa perspectiva socialista, contrasta com aquelas experiências aligeiradas e compensatórias que marcaram e marcam a história da EJAT no Brasil, onde o pouco “conteúdo” depositado de forma bancária (Freire, 1987) vem acompanhado de avaliações e certificações que falseiam o verdadeiro papel da escola.

Neste sentido, revisitamos historicamente a disputa pelo conceito de escola para os trabalhadores no Brasil. A EJAT é a luta permanente para a construção e reconstrução coletiva de saberes, por isso ela ainda é necessária e nunca deixará de ser, já respondendo aqui a uma indagação que muitas pessoas fazem, sobre até quando ela vai existir. A EJAT passa pelo acesso, permanência e conclusão dos processos escolares, mas não se reduz a eles, portanto, a cobrança aos governos de políticas públicas efetivas para a garantia do direito à educação para os trabalhadores passa sim pelo acesso à escola, mas não se reduz à escola.

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2009, p. 28)

A partir dessas reflexões iniciais sobre o que é a EJAT e a quem se destina, nos encaminhamos para analisar o contexto da política educacional brasileira, que a partir de 2004^[4], com a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), desencadeia um processo de coordenação de várias iniciativas voltadas para os sujeitos da EJAT, que resultou no conceito apresentado acima e que se materializava em diferentes projetos e programas,

chegando a envolver mais de quinze órgãos do governo federal e uma intensa agenda de mobilização com Estados e Municípios, para que a EJAT se estruturasse em todos os cantos do país. Marcos importantes das iniciativas deste período precisam ser considerados na esfera federal e aqui destacamos alguns: a entrada da EJAT no Fundeb/2007, embora com várias barreiras impostas à modalidade; a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica, não só para 4 a 17 anos, mas para aqueles que não tiveram acesso também; o debate em torno das reflexões que resultaram nas Diretrizes Operacionais para EJAT pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010; as discussões sobre a EJA registradas na Conae/2010 e Conae/2014; finalmente, as metas do PNE 2014-2024 voltadas para os jovens e adultos trabalhadores, onde destacamos a oferta na forma integrada à educação profissional.

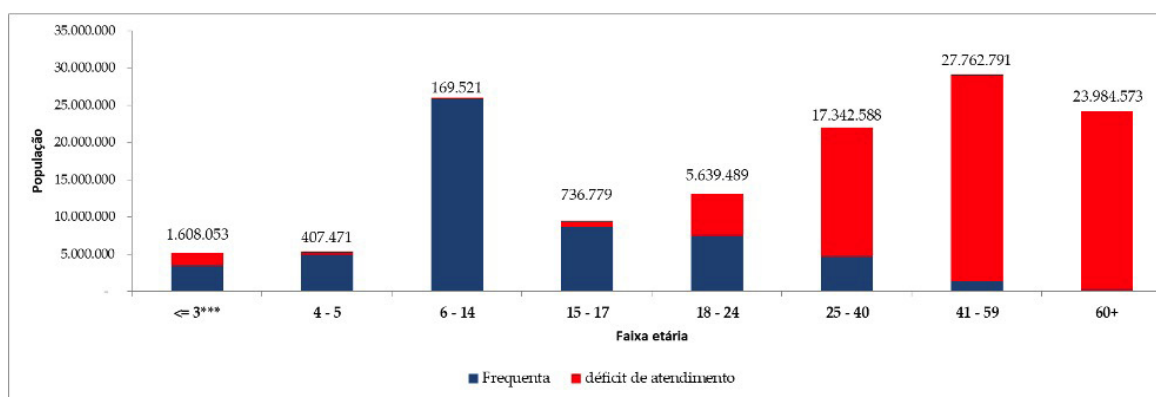
Para essa análise tomamos como referência o que está previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), e observamos os dados da realidade de atendimento escolar voltada para os sujeitos da EJAT. Essa escolha de reflexão a partir do PNE nos possibilitará retomar também a conversa sobre os impactos da EC 59/2009, que determina a idade mínima inicial de EJAT para 18 anos, e do Fundeb na matrícula da EJA; e os descaminhos da orientação que vem sendo dada pelo Conselho Nacional de Educação para a modalidade após o Golpe de 2016. Em síntese podemos localizar no plano em vigor 4 metas diretamente relacionadas aos sujeitos trabalhadores: Meta 3 – Jovens até 17 anos estarem todos matriculados até 2016 e 85% estarem no ensino médio até 2024; Meta 8 – Jovens de 18 a 29 anos (do campo, região de menor escolaridade e 25% da população mais pobre) concluírem doze anos de estudos até 2024; Meta 9 – Taxa de alfabetização chegar a 93,5% em 2015 e eliminar o analfabetismo até 2024, e ainda reduzir em 50% o analfabetismo funcional; Meta 10 – Oferecer 25% das matrículas da EJA fundamental e médio integrada à Educação Profissional (EP). Podemos resumir essas metas em três desafios: oferecer educação básica aos jovens; eliminar o analfabetismo; integrar a EJA à EP.

Voltando ao caminho metodológico proposto por Freire, vamos descortinar ou decodificar a realidade que está por trás desses 3 grandes desafios, buscando compreender a situação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros e as políticas que vêm sendo implementadas para esses sujeitos após a aprovação do PNE 2014-2024.

Uma multidão ainda invisibilizada

Segundo dados da Pnad/2015, no primeiro ano após a aprovação do PNE 2014-2024, o Brasil possuía 79.055.374 (setenta e nove milhões, cinquenta e cinco mil, trezentos e setenta e quatro) pessoas que tinham 15 anos ou mais sem concluir a Educação Básica e que estavam fora da escola. Atualizando esses dados, a partir da Pnad/2018, conforme observado no Gráfico 1 [5], ainda temos enormes desafios, quando nos deparamos com a situação da população que não está matriculada, não concluiu educação básica e já tem mais de 18 anos.

Gráfico 1 - Taxa de atendimento* e demanda por matrículas na educação básica por faixa etária – Brasil, 2018



Fonte: Elaborado por Thiago Alves (Face/UFG) com base nos microdados da Pnad contínua/IBGE referente ao 2º trimestre de 2018.

Notas:

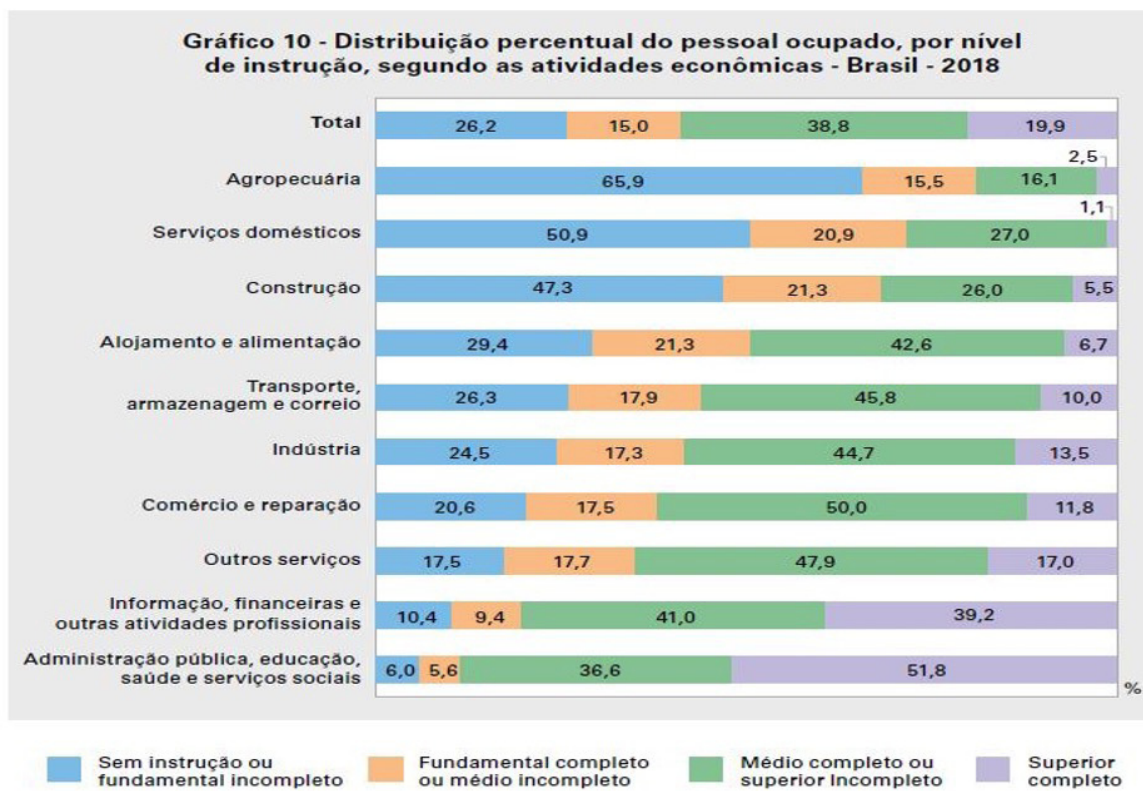
(*) Valores percentuais no gráfico calculado pela seguinte fórmula:

$$\frac{[\text{‘número de pessoas que ‘frequentam escola ou creche’ em cada faixa etária}] / [\text{‘total da população de cada faixa etária’} - \text{‘pessoas que concluíram o ensino médio’}]}{100}$$

(***) A demanda por matrículas de 0 a 3 anos considerou a meta de 50% posta no PNE 2014-2024

Os indicadores sociais da Pnad/2018 (BRASIL, 2019) revelam que três anos depois da aprovação do PNE, 23% dos jovens dessa mesma faixa etária não estudavam nem trabalhavam. Os índices que registram a população fora da escola só trabalhando ou nem isso crescem ainda mais quando observamos a faixa etária entre 18 e 29 anos. Mas não podemos concentrar o olhar apenas na

faixa etária jovem, sem considerar que os trabalhadores brasileiros que também precisavam da EJAT, voltando ao Gráfico 1, são outros 65.633.197 (sessenta e cinco milhões, seiscentos e trinta e três mil, cento e noventa e sete) que possuem 30 anos e mais, não concluíram a Educação Básica e estão fora da escola. Observando os dados sobre a população ocupada (para esse indicador o IBGE considera a idade mínima de 14 anos), em 2018, em qualquer atividade econômica de caráter formal ou informal, quase a metade também não possui Educação Básica concluída.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
 Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Esses dados de não conclusão da Educação Básica são ainda mais alarmantes entre trabalhadores ocupados na agropecuária (81,4%), no serviço doméstico (71,8%) e na construção (68,6%), onde a maioria não tem instrução ou está com ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2019, p. 26). Ainda a este cenário de trabalhadores ocupados e sem Educação Básica se somam os 12% da população de 14 anos e mais desocupada, no ano de 2018, sendo que este índice de desocupação chega a 22,3% entre as pessoas de 14 a 29 anos; a 13,8% entre as mulheres e a 14,1% entre a população preta ou parda. Os dados da Pnad/2018 ainda indicam que 57,6% dos rendimentos domiciliares *per capita* eram iguais ou inferiores ao valor do salário-mínimo vigente (R\$

954,00).

Essa pesquisa caracteriza de forma muito significativa os sujeitos da EJAT: são milhões de trabalhadores jovens, adultos e idosos, em sua imensa maioria fora da escola, quase a metade (41,5%) atuando em postos de trabalho informais e que não exigem a escolarização e formação profissional no exercício do trabalho, ao passo que remuneram de forma precária esses trabalhadores. Todavia, os dados da pesquisa, quando analisados de forma mais global, confirmam que “O nível de instrução é uma das características que contribuem para diferenças na inserção na força de trabalho. Quanto mais elevado o nível de instrução, maior a taxa de participação, em todos os anos investigados pela PNAD Contínua.” (BRASIL, 2019, p. 30). É frente a esta caracterização que nos debruçamos a perguntar qual escola o sistema educacional brasileiro tem oferecido para esses trabalhadores.

Desafios da educação de pessoas trabalhadoras para superar a subalternidade

Já reconhecemos anteriormente que muitos foram os esforços na história da EJAT para que de fato ela se consolidasse como política pública de Estado. Não faltam iniciativas relevantes de EJAT integrada à EP, de EJAT no campo, de EJAT entre indígenas e quilombolas, de EJAT prisional, de EJAT focada em experiências com jovens ou com idosos, de EJAT enquanto espaço de inclusão das pessoas com deficiência, mas infelizmente todas essas diferentes iniciativas sofrem o atropelo diário das ações dos governos, que para a esfera estadual e para o Distrito Federal muda a cada quatro anos, mas para os municípios esses impactos podem ser observados a cada dois anos, pelo grau de dependência que os entes federados ainda possuem da indução do Ministério da Educação para as políticas de EJAT.

Para observar esse caminho descontínuo e acidentado na EJAT nos últimos anos basta acessar os resultados apresentados pelos órgãos do governo, acerca do monitoramento das metas do Plano Nacional, principal indutor das políticas educacionais no país. Os relatórios de monitoramento do PNE 2014-2024, publicados pelo INEP (BRASIL, 2016;2018;2020) revelam as dificuldades de cumprimento das metas previstas no plano, que se tornam praticamente inviáveis a partir da EC 95/2016. Por exemplo, a última meta, que trata da oferta da EJA integrada à EP, revela a situação perversa de descaso dos entes federados com currículos mais adequados à realidade da classe trabalhadora. A experiência de integração entre formação geral e formação profissional, induzida pelo governo federal, a partir de 2006, com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (BRASIL, 2006), que deveria ser ofertado obrigatoriamente na rede federal de educação profissional e por adesão nas redes estaduais, municipais e privadas foi responsável pela formulação da Meta 10 no PNE 2014-2024. Talvez esta seja uma das experiências mais emblemáticas para se compreender a distância que há, na política educacional brasileira dos últimos anos, entre o que se proclama nos planos e o que é assumido na prática pelos gestores, mas, para o Partido dos Trabalhadores essa constatação pode ser também o lugar de onde devemos retomar nossas prioridades. Esta é a questão a que nos propomos no final desta reflexão.

A experiência do PT na EJAT, historicamente, acumulou aprendizados que

precisam ser retomados neste contexto de tantas adversidades ^[6]. Destacaria, inicialmente, o aprendizado da Central Única dos Trabalhadores (CUT), com os projetos Integrar e Integração; seguido da contribuição de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, que mobilizou de forma incontestada a relação dos movimentos populares com secretarias municipais de educação e assistência social, através do Movimento de Alfabetização (MOVA); finalmente retomaria a experiência do Proeja nos governos Lula e Dilma, como um importante desafio de integração entre educação básica à educação profissional. Estas diversas iniciativas, que envolveram ações desde a alfabetização à conclusão da educação básica, têm muito a nos provocar sobre erros e acertos no âmbito da EJAT e devem ser o ponto de partida para pensarmos os desafios que não são novos, mas que se recolocam na agenda da política educacional para os próximos anos.

Apenas um desses desafios, ainda cabe destacar aqui: a utilização das tecnologias digitais na EJAT. As estratégias da chamada “educação a distância” na EJAT não se configuram em uma pauta nova. Podemos afirmar que as principais experiências que a educação brasileira viveu foi para atingir e atender o público jovem adulto trabalhador. Só para lembrar aqui os cursos por correspondências, as escolas radiofônicas, os tele cursos, todas iniciativas que, utilizando-se das tecnologias disponíveis, tentaram fazer chegar a educação a um país de dimensões tão grandes e enormes dificuldades de acesso à educação, como o Brasil, com diferentes e divergentes concepções político-ideológicas. O que nos desafia nesta discussão no Século XXI? A própria mudança na concepção de ambiente de aprendizagem, quando nos referimos ao uso de tecnologias de informação e comunicação, trazendo na ordem do dia a necessidade de pensar sobre o acesso à internet.

A internet hoje deve ou não ser um direito fundamental dos brasileiros? Os esforços dos últimos anos para que essa questão seja encarada se expressam no Art. 7º do Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965, de 23.04.2014), quando estabeleceu que “o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania” e mais recente, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania - CCJC da Câmara dos Deputados aprovou, em 2017, a admissibilidade da Proposta de Emenda à Constituição - PEC 185/15, que coloca entre os direitos fundamentais o acesso universal à Internet. No campo da educação o movimento nacional em defesa da EJAT, coordenado pelos Fóruns de EJA do Brasil, já indicava em 2009 importantes reflexões acerca do ambiente virtual como espaço de aprendizagem,

As TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e do espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. Todos os sujeitos se veem diante de um novo mundo de informações e linguagens / ferramentas do ambiente virtual multimídia, mas mesmo a apreensão desigual dessas linguagens / ferramentas e do fazer este mundo inclui a todos, sem escolha, com diferentes graus de acesso: códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares estão na realidade cotidiana, mesmo quando se é levado a pensar no conceito que, mais uma vez, ameaça o direito: o da exclusão digital (BRASIL, 2009, p. 34).

Nesse mesmo documento, assinado pelo Ministério da Educação, é aprovada a recomendação de que se fortaleça a discussão e a mobilização para a inserção do termo “ambiente virtual multimídia” como um dos espaços educativos previstos no Art. 1º da LDB (p. 50), se somando à indicação de que os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e nos ambientes virtuais multimídias.

Como podemos observar os movimentos de 2009, passando por 2014 e 2017, ainda não surtiram os efeitos esperados nas políticas educacionais. O que verificamos é o esforço individual das pessoas em se conectarem. Disto resultam os dados oficiais de ampliação do acesso à internet, publicados em 2018 pelo IBGE, onde consta que 79,1% de acesso domiciliar a internet, sendo a grande maioria desse acesso feito através de telefone móvel celular (99,2%); já o acesso domiciliar à internet feito por computadores representava 48,1%. O que é necessário questionarmos com todos esses números? Como temos condições de pensar numa EJAT de qualidade com a utilização dos recursos do ambiente virtual multimídia, se não o encaramos como um novo espaço educativo, que requer nossa apropriação dos processos formativos que este novo espaço demanda? Como fazer com que esse novo espaço educativo não esteja restrito a uma tela de celular com uma internet lenta? E mais, como colocá-lo a serviço de uma educação emancipadora?

Um conjunto de etapas e modalidades educacionais, previstas na LDB e no PNE, das quais se destacam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação do Campo (EC) relacionam trabalho e educação. Há também de se considerar que a Educação Superior prepara fundamentalmente para o trabalho e que há interseccionalidades com Educação Indígena, Quilombola e Inclusiva. A perspectiva apontada pelo PT tem sido a educação integral e o trabalho como princípio educativo, como definições orientadoras para a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. As experiências dos nossos governos têm demonstrado a efetividade social e o impacto de tal concepção na prática, beneficiando milhões de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras.

Entretanto, no que concerne a uma proposta de política educacional que pensa a partir das condições de vida e da realidade do mundo do trabalho, há ainda muito o que alcançar e avançar em termos de educação da classe trabalhadora. Neste sentido, o Partido dos Trabalhadores, considerando suas diferentes experiências nas gestões petistas, reafirma a necessidade de fortalecimento de políticas intergovernamentais e intersetoriais, que atendam de forma integrada e articulada às demandas dos 75 milhões de brasileiros que já possuem mais de 15 anos e não concluíram ainda, segundo PnadC/2019, a educação básica. Portanto, trata-se da urgência de construção da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT).

Elementos importantes desta construção já foram defendidos em documento produzido pela nossa gestão à frente do governo federal, em 2009, quando indica que “Reconhecer a intersetorialidade da EJA(T) e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas da comunicação, entre outras. A perspectiva da relação EJA - Trabalho, que retome o conceito de formação integral dos cidadãos e cidadãs na produção de sua existência, no processo de transformação da natureza, enfrenta o reducionismo do que se convencionou chamar de mercado de trabalho (...). Outro campo de produção da existência de jovens e adultos trabalhadores que desafia a EJA(T) é o da cultura. Cultura compreendida como produção de símbolos e significados humanos, relacionados a diferentes formas de expressão e representação do mundo, com forte interseção com o que homens e mulheres produzem no mundo do trabalho, com e a partir de todos os elementos que se encontram no ambiente em que vivem e convivem. Nesse

campo o povo brasileiro demonstra extraordinário acúmulo, todavia subsumido ao que pode ser chamado de cultura de massa, ou massificação cultural, promovida em especial pela banalização da existência, produzida pelos meios de comunicação de massa (...). A relação EJA - saúde também aponta a necessidade de desconstrução de uma lógica que se materializou nas últimas décadas por meio do binômio saúde-doença, que reduziu a saúde a “combate a doenças” sob o paradigma alopático. Distorções causadas pela má distribuição de renda no Brasil e a falta de políticas públicas para a medicina preventiva têm conduzido à busca de “cura de doenças”, muito mais do que à promoção da saúde. Condições precárias de sobrevivência de grande parte da população a afastam da possibilidade de vida saudável com alimentação adequada, de condições sanitárias e de moradia, de segurança e transporte apropriados, com direito a lazer e a manifestações culturais. A falta desses componentes mínimos para a existência contribui para a reprodução de uma população adoecida (...). O mundo do trabalho e o da saúde estão intimamente relacionados à forma como jovens e adultos interagem com o ambiente — entendido aqui como espaço de vivência entre seres humanos e natureza como um todo. O sentido de preservação humana, relacionado à **CONSCIÊNCIA** de respeito aos limites e às possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta, constituem a ética do tempo presente, enfatizando a sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à VIDA cotidiana” (BRASIL, 2009, p.37-38).

Neste sentido, a EJAT (em todas as suas etapas e modalidades) pode contribuir fortemente para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, com foco na distribuição de renda, qualidade de vida e justiça social. Pensar o tamanho deste desafio é considerar que ele precisa ser enfrentado com os trabalhadores, no contexto do mundo do trabalho em que estão inseridos, ou seja, com o acirramento que se impõe pelo avanço do desemprego estrutural, e mais ainda, pela reconfiguração do mundo do trabalho e com o avanço das tecnologias digitais e seus impactos na sociabilidade humana e saúde mental.

Voltando ao início da nossa reflexão com Krupskaya (2017), se a escola deve reagir à vida, a vida hoje nos desafia a uma outra natureza de “conexão”, inclusive quando a compreensão da vida remete a saberes originários e ancestrais dos seres vivos interdependentes para sua viabilidade, neste planeta, e as ciências começam a demonstrar a complexidade do ser vivo humano e os campos de interferência eletromagnética pelas novas tecnologias, também implicadas no mundo do trabalho, inclusive da educação. Muito diferente de apenas receber um material pelo correio para ler, ouvir uma transmissão de

rádio ou assistir a uma tele aula, e depois de tudo isso fazer exames que atestavam o aprendizado ou não do que foi ensinado, ainda mantendo a educação bancária, alienante, facilmente empacotada em “objetos pedagógicos” com professores operadores desses pacotes, a serviço da ideologia individualista, empreendedorista no mundo do trabalho. O ambiente virtual, como rede telemática interativa multimídia, nos desafia e exige seu uso apropriado à natureza educativa do conhecimento gerado entre sujeitos de “saberes de experiência feito”, como TRABALHADORES, em diferentes ciclos vitais (jovem, adulto, idoso). Somos desafiados a integrar, criticamente, as ciências, as artes, as filosofias, as tecnologias e construir estratégias de luta organizada coletivamente por direitos, a partir dos problemas imediatos de sobrevivência no “chão” da(s) moradia(s) e dos conflitos no mundo do trabalho, praticando a educação libertadora de Paulo Freire e outros.

Trata-se da luta pela EJA integrada à Educação profissional, em modelo híbrido (presencial/virtual), no campo e na cidade, construída com os trabalhadores organizados em sindicatos, em luta pela banda larga como direito social e plataformas públicas a serviço do Sistema Nacional de Educação, compreendendo, na guerra híbrida, a disputa instalada na geopolítica internacional por informações, comunicações e educação, em particular, dos trabalhadores, neste processo de transição para a sociedade socialista!

Propostas para as gestões municipais:

- Praticar uma política, no âmbito municipal, com a necessária intersectorialidade, que dê conta da complexidade deste momento de reconstrução do país, o que exige mentalidade sistêmica e práticas menos burocráticas. Políticas públicas de Estado que se materializem numa ação coordenada entre esferas do executivo, legislativo e judiciário, e as demandas da sociedade civil, com destaque para interlocução com os movimentos sociais e populares, os sindicatos e cooperativas de trabalho, as organizações voltadas para o campo da cultura, ciência e tecnologia;
- Atenção especial deve ser dada à articulação entre políticas públicas de trabalho e de educação, com as ações de inclusão socioproductiva, tendo necessariamente correspondência com ações educacionais adequadas à diversidade do público a que elas se direcionam;
- Localizar categorias profissionais cuja maioria apresente baixa escolaridade e organizar ações específicas de garantia do direito à educação e ao trabalho decente, observando localização espacial, horários, elementos simbólicos e culturais, composição em termos de gênero, etnia e geração, etc. Os currículos e ações devem ter sempre a participação dos interessados e sindicatos ou associações representativas;
- Identificar a estrutura econômica atual, que dinamiza a vida do município/território, para a partir dela ressignificar o trabalho humano e social, implementando políticas que priorizem o repensar da produção e do consumo, primeiramente de alimentos, como fonte imprescindível da garantia da sobrevivência, fortalecendo iniciativas solidárias de produção e consumo, da agricultura familiar, pautada na agroecologia e na organização de uma rede de bancos sociais. A partir desta concepção de produção de alimentos para a vida, reorientar os demais setores produtivos e de serviços, numa perspectiva de economia solidária, onde a sustentabilidade e o caráter de produção colaborativa são tomados como princípios e orientados pelas contribuições dos saberes científicos e populares;
- Identificar na configuração social do município suas expressões culturais, ou seja, resgatar a memória cultural e dar visibilidade ao já produzido e ao que se continua a produzir como representação ou visão da realidade, por meio da música, da expressão corporal, da dramaturgia, da produção textual, da produção artesanal, da ciberarte, entre outras;

- Reconstruir, com base na rica e diversa formação étnico cultural, hábitos saudáveis de alimentação, abrindo espaço para as medicinas preventivas, naturais e não alopáticas; de utilização e manejo de recursos naturais; de lazer e descanso, como fundamentos para a produção de uma qualidade de vida. Pensar a produção da existência e da vida saudável implica refletir, em processos educativos formais, sobre a necessidade de mudança de hábitos de há muito incorporados à prática social, revertendo o quadro de destruição dos demais elementos da natureza;
- Retomar o projeto da escola pública popular, dotada de banda larga e plataforma pública, como espaço que permita conhecer a história do lugar, identificando a vida e o trabalho que produz a vida neste lugar; pensando nossa relação com a natureza de forma colaborativa, revendo toda a produção à luz de uma economia solidária e de outra perspectiva de sustentabilidade.

Saudamos, nos 40 anos do PT, seus fundadores e todos/as os/as companheiros/as que constroem, militantemente, o caminho da luta de autodeterminação e soberania do povo brasileiro com todos os povos e trabalhadores do mundo!

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. São paulo: Boitempo, 2020. epub.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. _____. _____. *Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância.
- _____. _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, DF: MEC, 2009.
- _____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatórios de 1º e 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF: INEP. 2016/2018/2020.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Contínua*. 2015.
- _____. _____. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2019.
- _____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- _____. _____. *Lei nº 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.
- DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo,2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. Tradução Rogério Bertoni.1.ed.São Paulo: Boitempo,2016.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A Construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Luiz Carlos Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- UNESCO, CONFINTEA VI, Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida, MEC/Brasil. *Programa. CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*. Belém, Pará, Brasil, 1-4 de dezembro de 2009.

Acesso a internet

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

<http://forumeja.org.br/node/2975>

[– 1 –] Esta expressão que identifica a condição de trabalhadores foi retirada do PL LDB/1985-1996, prevalecendo a referência aos ciclos vitais e o enquadramento como modalidade, o que até hoje dificulta a compreensão do atendimento à demanda social como problema estrutural da sociedade capitalista.

[– 2 –] Fonte da FORBES: Dos 10 maiores bilionários do mundo em 2020, 4 são do setor da Tecnologia, por ordem: 1° AMAZON (US\$ 113 bilhões), 2° MICROSOFT (US\$ 98 bilhões), 5° SOFTWARE (US\$ 59 bilhões), 7° FACEBOOK (US\$ 54 bilhões). Revista EXAME, Karin Salomão, 07/04/2020.

[– 3 –] Há ainda muitas pessoas no Brasil que, quando ouvem falar em EJAT, vêm a sua memória a experiência do Mobral e do Ensino Supletivo, por isso o erro comum de tratar a educação de jovens e adultos como o EJA. Aquelas foram políticas governamentais, do contexto da Ditadura Civil Militar, que marcaram e ainda marcam profundamente a forma de se pensar e fazer a escola voltada para os trabalhadores ou dos trabalhadores. Este texto, inevitavelmente, revelará essas marcas identificando suas permanências e potenciais rupturas, na conjuntura histórica de políticas antidemocráticas e de caráter neofascista, que se consolidaram no Brasil, em especial após o Golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, num contexto internacional de guerra híbrida.

[– 4 –] Como o contexto de 2004 a 2014 foi intensamente vivido pela militância que atua na EJAT no Brasil, fica o convite para a leitura de todos os documentos que registram essa história no portal dos Fóruns de EJA do Brasil: <http://forumeja.org.br/brasil>. Este site é hoje a principal acervo virtual multimídia de memória e história da luta que o Brasil fez e faz em defesa da EJAT. As fontes ali disponibilizadas revelam a disputa intensa por concepções e propostas de EJAT, que infelizmente nem sempre representaram a perspectiva de escola defendidas por Freire e Krupskaya, mas é preciso considerar que esta mesma perspectiva se coloca em movimento, em construção e em disputa. Por isso, observar o que fizemos, o que não fizemos e o que ainda está por fazer

parece ser a grande tarefa quando se pretende analisar uma política educacional.

[[- 5 -](#)] O trabalho de sistematização destes dados é resultado de um trabalho coletivo de pesquisadores de instituições públicas federais, no Laboratório de Dados Educacionais que está sediado na Universidade Federal do Paraná, no endereço: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/> . Este gráfico teve a contribuição fundamental do Profº Thiago Alves da Face/UFG.

[[- 6 -](#)] Fica aqui o convite para conhecer um pouco destas várias experiências no link Memória e História no site do Fórum EJA:
<http://forumeja.org.br/node/2975>

Balanço da Atuação dos Governos do PT (2003-2016) e Propostas para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil no Presente

O Partido dos Trabalhadores – PT sempre enfrentou, desde a sua criação em 1980, os desafios históricos da formação dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil. Expresso nas Resoluções Nacionais e nos documentos da Comissão de Assuntos Educacionais (CAED), um conjunto de princípios e recomendações consolidaram e se desdobraram em ações concretas no âmbito do Legislativo e Executivo, que mudaram completamente o panorama da Educação Profissional brasileira nos planos federal e estaduais.

Desde a elaboração da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, o PT defendeu a substituição do “ensino profissionalizante” da LDB anterior, tido como mero adestramento, por **“Educação Profissional”, cujas principais características são: o direito inalienável à educação e ao trabalho, a indissociabilidade da relação entre educação básica e profissional, o trabalho como princípio educativo, a educação integral, a garantia do prosseguimento de estudos, o reconhecimento social dos conhecimentos e saberes adquiridos na vida e no trabalho e a primazia e protagonismo da escola pública, laica, socialmente referenciada, de qualidade, não submetida aos interesses imediatos do mercado e sim ao desenvolvimento soberano com justiça social.**

Ao incorporar as experiências e demandas dos movimentos sociais (em particular, o sindical da Central Única dos Trabalhadores – CUT e o dos Trabalhadores Rurais Sem-terra – MST), o conhecimento acadêmico sobre Trabalho & Educação (sintetizado no GT09 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED) e as experiências das gestões estaduais e municipais petistas (Acre, Rio Grande do Sul, ABC Paulista, Porto Alegre, Recife, etc.), acumulados a partir da década de 80, os Governos Lula e Dilma reconstruíram, não sem percalços, a Educação Profissional brasileira na perspectiva emancipatória, tornando-a acessível a amplas massas, em particular do interior, beneficiando milhões de jovens e adultos.

A perspectiva adotada entende a educação profissional como elemento fundamental do desenvolvimento socioeconômico e ambiental, com inclusão e trabalho decente, um dos pilares de garantia da democracia e da soberania nacional. Percebida como interseção e promotora do direito ao trabalho e à educação, previstos na Constituição de 1988, exige uma formação integral, vinculada ao território e às comunidades do entorno, formando pessoas, trabalhadores/as e cidadãos, sujeitos de direitos. Esta modalidade educacional, que antes era vista com descaso e preconceito, passou a ser considerada (embora não fosse a única responsável) como uma das maiores promotoras de oportunidades de emancipação de jovens e

adultos trabalhadores brasileiros.

Importante ressaltar o papel decisivo da bancada do PT, tanto para aprovação das leis que criaram os diversos programas educacionais, em particular o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, quanto na elaboração, acompanhamento e defesa dos mesmos nos plenários; na Comissão de Educação (Câmara Federal), que o partido presidiu em diversas legislaturas; e na Comissão de Educação, Cultura e Esportes (Senado Federal). O PT tem orgulho de grande parte dos programas que transformaram a educação profissional brasileira, elaborados e executados quando estava à frente do MEC (2003 a 2016, exceto um intervalo de 9 meses em 2014) e do MTE (2003-2007).

A Educação Profissional brasileira encontrada em 2003 não era uma política de Estado, fragmentada em duas grandes ações - os cursos técnicos de nível médio e superior, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), e os cursos de qualificação de curta duração no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), além de uma miríade de médias e pequenas ações de qualificação em todos os Ministérios. Se a oferta educacional já se dava a partir da dualidade educação das camadas dirigentes/ educação dos trabalhadores, tal dualidade era aprofundada, pois se observava uma divisão de tarefas” entre MEC e MTE, na prática criando duas “subredes” para atender as classes trabalhadoras.

Enquanto a política gerida pelo MEC, sintetizada no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, se caracterizava pelo enfraquecimento da rede federal, submissão à concepção multilateral então vigente de separação entre educação básica e profissional, dificultando o prosseguimento de estudos em nível superior, por outro lado, as ações do MTE, abrigadas no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, promoviam na maioria das vezes uma qualificação de curtíssima duração, vinculada mais aos interesses dos provedores de cursos que às necessidades do tecido produtivo ou às demandas dos trabalhadores, em outras palavras, com baixa efetividade social. Ao invés de articulação e complementaridade, observava-se fragmentação e oposição entre a escolarização (mesmo limitada ao ensino médio, proporcionada pelos cursos técnicos) e a qualificação profissional aligeirada.

Bilhões de reais foram gastos sem que se observasse uma elevação consistente e sustentável da escolaridade e da qualificação da população economicamente ativa. Enquanto isto, o chamado “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESCOOP, SEBRAE) atuava apenas no

atendimento dos interesses corporativos dos setores empresariais, sem vinculação com um projeto de desenvolvimento nacional mais amplo, embora fosse financiado com recursos públicos da seguridade social.

As principais medidas adotadas pelo governo Lula entre 2003 e 2005 são exemplares e consistentes com os objetivos de tornar a educação profissional brasileira mais integral, mais pública e mais acessível aos diversos setores da população trabalhadora e seus filhos e filhas. No âmbito do MEC e MTE, destacam-se:

- a. O reestabelecimento de relações de parceria e complementaridade entre os dois ministérios, acabando com a superposição existente;
- b. Retorno da possibilidade dos cursos integrados (educação básica e profissional), com garantia simultânea de terminalidade e prosseguimento de estudos, por meio da revogação do decreto 2.208/97 e sua substituição pelo 5.154/2004, retomando o disposto na LDB/1996;
- c. Criação do Programa Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto 5.478/2005 e, posteriormente, o Decreto 5.840/2006), estabelecendo a meta de 10% das matrículas nas instituições federais para esta modalidade, abrindo espaço para a população que foi excluída da escola, que agora pode retornar e obter sua certificação escolar agregada a seu diploma de curso técnico ou certificado de qualificação profissional;
- d. A revogação da proibição de criar de novas unidades da rede federal de Educação Profissional (Lei 11.195/2005), vigente desde 1994;
- e. Não renovação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, criado em 1997, fruto de parceria MEC, MTE e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e sua substituição pelos Programa de Expansão da Rede Federal e pelo Programa Brasil Profissionalizado (expansão das redes estaduais), lançados em 2005 e 2007, respectivamente, e financiados com recursos públicos;
- f. Estabelecimento de metas de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio tanto pela rede federal em expansão quanto pelas redes estaduais, como contrapartida à assistência financeira e técnica para a implantação das escolas e centros de educação profissional;
- g. Substituição do PLANFOR/MTE pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003), com carga horária média dos cursos de 200 horas (eram 60

horas), realinhamento de objetivos, recursos e parcerias com as ações de governo, prioridade para mulheres, negros e indígenas e obrigatoriedade da introdução de conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, ou seja, tornando a qualificação “social e profissional”. O PNQ também institucionalizou a negociação coletiva da qualificação, de caráter tripartite, por meio dos planos setoriais de qualificação;

- h. Retomada dos cursos de Aprendizagem, ação gratuita obrigatória do Sistema S, com acompanhamento e fortalecimento da fiscalização do MTE, além da reformulação legislativa (Lei 11.180/2005 e Decreto 5.598/2005) e metodológica, com ampliação da idade máxima para 24 anos e adoção dos arcos ocupacionais que ampliam as oportunidades dos aprendizes;
- i. Constituição do Grupo Interministerial sobre Estágio (2003/2004), cujos estudos embasaram a reformulação da legislação (Lei 11.788/2008), com o estágio sendo definido como um ato educativo, com salvaguardas contra sua utilização como trabalho precário;
- j. Constituição do Grupo Interministerial sobre Certificação Profissional (2004-2007), cujos estudos embasariam a constituição do Sistema Nacional de Certificação (não implantado), que inspirou a Rede Certific da Rede Federal (2009), visando o reconhecimento social dos saberes e conhecimentos dos trabalhadores, a partir de um viés inclusivo e articulado com o sistema educacional;
- k. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei 11.129/2005 e Decreto 5.557/2005, no âmbito da Política Pública da Juventude, visando inicialmente a escolarização, profissionalização via arcos ocupacionais e socialização de jovens que não estudam nem trabalham, das capitais e depois ampliado nas vertentes adolescente, urbano e rural (2008).

Além dessas grandes ações elencadas anteriormente podem ser citadas, dentre outros, projetos vinculados à Educação Profissional de menor porte, alcance e/ou duração: Escola de fábrica/MEC (2005); Centros Vocacionais Tecnológicos/MCT (2004); Soldado Cidadão/Ministério da Defesa/MTE (2004); Consórcios Sociais da Juventude/MTE (2003); e-TEC Brasil (2007); Trabalho Doméstico Cidadão/MTE (2005); Saberes da Terra/MEC (2005); Convênio Organização Internacional do Trabalho – OIT/MTE (2005).

Na década de 2006 a 2016 foram reforçados mecanismos de

institucionalização da política pública de educação profissional, no sentido de torná-la permanente e de Estado, superando um passado recorrente de ações episódicas. Já em 2004, a posição do Brasil e dos países do Mercosul, em aliança com os países africanos e europeus progressistas na 93ª Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (“Uma globalização Justa, criando oportunidade para todos”), foi fundamental para manter a qualificação profissional como direito a ser negociado de forma tripartite na Recomendação 195 – “Sobre o desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente”.

No âmbito nacional, destacam-se:

- a. a introdução, no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, da possibilidade de financiamento da educação profissional integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA, executada por estados e municípios; e
- b. a modificação do artigo 39 da LDB, específico sobre a educação profissional, alterado pela Lei 11.741/2008, sendo consolidados os princípios do Decreto 5.154/2005. A tal alteração se seguiu a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012, que tratou da especificidade do ensino médio integrado) e das Diretrizes Nacionais da Educação Profissional (Resolução CNE/CEB 06/2012).

Esta última, depois de muitos contratempos, teve participação ativa de movimentos sociais e outras instituições atuantes na educação profissional e tecnológica na sua elaboração, que construíram um documento substitutivo ao que tramitava no CNE. A versão final foi a síntese possível, e tem como positivo a incorporação de grande parte dos princípios e perspectivas emancipatórias, das metodologias críticas e da experiência acumulada das redes públicas, embora mantivesse a autonomia pedagógica das redes privadas.

A atuação do governo então se consolidou tanto na educação profissional técnica de nível médio, na tecnológica e na formação inicial e continuada de trabalhadores – FIC (também chamada de qualificação profissional), abarcando assim, na sigla EPT, todas as modalidades e níveis da Educação Profissional.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como estruturas sólidas, autônomas e sustentáveis, vinculadas ao desenvolvimento inclusivo territorial, por transformação e/ou incorporação dos antigos CEFETS e Escolas Técnicas e Agrotécnicas, além da criação de

centenas de novas unidades, significaram uma verdadeira revolução na centenária rede federal de educação profissional.

A concepção de formação integral adotada amalgama ciência, tecnologia e cultura, utiliza a pesquisa e as tecnologias sociais como ferramenta pedagógica e se dissemina criando polos de inovação voltados para a resolução de problemas concretos das comunidades do entorno. Algumas das estratégias utilizadas nas redes públicas na construção da educação profissional emancipatória são, dentre outras: adota o trabalho como princípio educativo e considera a contextualização e territorialização necessárias. A partir daí, incorpora a intervenção social como princípio pedagógico, tendo como ponto de partida a iniciação científica e a produção de tecnologias sociais, propondo a elaboração de projetos de vida, profissionais e de participação social. Também constrói bancos de projetos e objetos educacionais, organiza fóruns de discussões permanentes sobre educação e juventude, feiras e mostras científicas, orienta o planejamento coletivo por área de conhecimento e projetos interdisciplinares.

A concepção emancipatória e integral da educação profissional também se implantou nas redes públicas estaduais, desde 2003, com recursos federais e/ou recursos próprios, em particular nos governos do PT e aliados (RS, BA, AC, PR, entre outros). Embora de forma assimétrica, houve forte interiorização, levando ciência e tecnologia para os recantos do país. Em diversos territórios, onde se conseguiu estabelecer a complementaridade entre as redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica, e foi acrescentada a participação de antigas e novas Universidades Federais e Estaduais, formaram-se importantes complexos educacionais, com repercussão significativa nas dimensões econômica e social dos territórios por eles abrangidos.

O sucesso tanto quantitativo como qualitativo, no âmbito federal e estadual, não teria sido atingido se não fosse o compromisso, a competência e sensibilidade de gestores, professores, funcionários e estudantes, que prontamente aderiram à nova forma de fazer educação profissional e ajudaram a superar resistências de todo o quilate, inclusive no interior do próprio professorado. Em diversos casos, as comunidades contribuíram efetivamente para a implantação e acompanhamento das políticas públicas de educação profissional e tecnológica, executadas nas unidades das redes federal e estaduais, com destaque para as populações tradicionais indígenas e quilombolas.

Equiparadas às Instituições federais de nível superior, os IFs podem ofertar

FIC, cursos técnicos de nível médio, graduação tecnológica, licenciaturas e pós-graduação, e formaram uma malha, cobrindo todo o território nacional (AC, AP, DF e MS não possuíam unidades da rede federal até 2006). A proposta organizacional avançada não prescindiu do social: o sistema de cotas raciais, as políticas de assistência e permanência estudantil e a atenção às questões relativas à deficiência e ao gênero não foram esquecidas, com destaque para o projeto Mulheres Mil (2011), voltado para trabalhadoras de baixa escolaridade. Concursos públicos proveram as unidades recém-criadas com especialistas, mestres e doutores, sendo estimulados antigos e novos professores/as a continuar sua formação em programas gerais e específicos.

Na busca da qualidade, nos processos de expansão das redes públicas federal e estaduais, além da infraestrutura e equipamentos de 1ª linha, também houve forte atuação no campo da regulação, com a edição sucessiva dos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT, 1ª edição 2008) e de Cursos Tecnológicos (CNST, 1ª edição 2006), que normatizaram, dentre outras questões, denominações, cargas horárias mínimas, perfil profissional de conclusão e infraestrutura requerida, implantando a noção de Eixo Tecnológico e pondo fim à profusão de cursos diferenciados apenas por critérios mercadológicos. A implantação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC garantiu o registro de instituições, unidades escolares, cursos e estudantes, permitindo a validação nacional de diplomas dos cursos técnicos e tecnológicos, além da transparência das ações no âmbito da EPT.

A ampliação da participação da sociedade na elaboração, acompanhamento e avaliação incluiu em praticamente todas as ações enumeradas acima algum tipo de consulta, inclusive por audiências públicas, seja aos movimentos sociais, representação de trabalhadores e empresários, seja aos usuários (por exemplo, gestores e beneficiários) das políticas públicas implantadas.

Além da presença forte da educação profissional na Conferência Nacional da Educação Básica (2008) e nas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), foram realizados o 1º Seminário Nacional de Educação Profissional (2003), a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006) e três edições do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (2009, 2012, 2015), eventos temáticos vinculados ao Fórum Mundial da Educação e ao Fórum Social Mundial, todos com ampla participação de gestores, professores, estudantes e representação de trabalhadores.

O Conselho Nacional dos Institutos Federais – CONIF e o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional (vinculado ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED), bem como o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT e Comissões Tripartite de emprego estaduais, dentre outros conselhos e órgãos colegiados, foram fortalecidos e frequentemente convidados a opinar e interagir sobre as ações relativas à educação e qualificação profissionais.

A partir da compreensão que as instituições do chamado “Sistema S” são públicas sob gestão privada e financiadas com recursos da seguridade social, foram estabelecidas, com sucesso, negociações entre governos e empresários no sentido de introduzir ou fortalecer a participação dos trabalhadores nos conselhos nacionais e estaduais dos serviços nacionais de aprendizagem (2007) e aumentar gradativamente o número de cursos gratuitos oferecidos para a população em geral (“acordo de gratuidade” com SENAI e SENAC de 2008), além do alinhamento da oferta de cursos aos projetos de desenvolvimento nacional.

A forte demanda por educação profissional ocasionada pelo crescimento econômico e pelo sucesso das políticas de inclusão social, a partir dos Programas Fome Zero e Bolsa Família (ambos de 2003), levou à necessidade de potencializar maior alcance, eficácia, eficiência e efetividade social nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Algumas destas ações foram incluídas no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), com bons resultados.

De modo a contornar a fragmentação de ações nos diversos ministérios e, ao mesmo tempo, alinhar outros grandes provedores de cursos técnicos e de formação inicial e continuada com as políticas de desenvolvimento incluídas foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei 12.513/2011). O PRONATEC englobou ações de sucesso como os já citados programas de expansão da rede federal, Brasil Profissionalizado, e-Tec Brasil, além do “acordo de gratuidade”. Entretanto, inovou com a criação da Bolsa Formação, que ampliou o acesso a cursos técnicos e de formação continuada para milhões de jovens e adultos.

Ousado nas metas e no formato, o PRONATEC em sua versão inicial colocou pela 1ª vez na mesma mesa, simultaneamente, “demandantes” (secretarias de educação e de ciência e tecnologia) e “ofertantes” (rede federal, redes estaduais e serviços nacionais de aprendizagem) de cursos técnicos de nível médio. Este alinhamento inédito entre demanda e oferta permitiu, já no ano seguinte à pactuação, a ampliação da cobertura para todo o país. Versões

posteriores (Leis 12.816 e 12.863/2013) expandiram os “demandantes” (ministérios e municípios) e “ofertantes” (redes privadas de ensino superior e de cursos técnicos de nível médio e redes públicas municipais), além de estimular a articulação com outras ações educacionais como o ProJovem, a educação de jovens e adultos e os programas de inclusão do Ministério de Desenvolvimento Social.

Como não poderia deixar de acontecer em um programa de tal envergadura, apresentaram-se obstáculos, em particular em relação aos “ofertantes”, assimétricos nas diversas redes em relação à capacidade de execução, distribuição regional e de recursos e principalmente quanto ao compromisso com os objetivos estratégicos do Programa. Foram apontadas como questões a resolver: a falta de estudos consistentes de demanda; a relação público e privado, onde por vezes o ethos da ofertante se impunha sobre as demandas reais; concepções e metodologias de educação profissional em disputa; falta de um sistema de avaliação institucional e da qualidade técnico - pedagógica dos cursos e as governanças enfraquecidas no âmbito estadual.

No pequeno espaço deste texto podemos apenas pontuar as inflexões que significaram o PRONATEC e o PROJOVEM nas estratégias mais gerais das políticas educacionais emancipatórias, independente das boas intenções e dos objetivos construídos na sua elaboração:

1. PRONATEC: de ação estratégica a programa conjuntural

- Financiamento das redes privadas
- redução dos recursos para a rede federal e as redes estaduais
- cursos técnicos integrados saem de foco
- recursos de investimento passam a ser de custeio das ações pontuais
- Proeja secundarizado/Redes federal e estaduais secundarizadas;
- Autonomia do sistema S institucional e pedagógica
- recursos de custeio (orçamento Pronatec) e financiamento da estrutura subsidiada via BNDES
- extensão para instituições privadas de nível superior
- introjeção da cultura e concepção hegemônica da EPT
- retorno do protagonismo ao Sistema S;
- Resultados da Bolsa Formação precisam ser analisados com mais profundidade, em relação à sua efetividade social e impacto, tanto os cursos técnicos (concomitantes e subsequente ao ensino médio) como os de Formação Inicial e Continuada, que de certa maneira repetem os erros do PLANFOR;
- A não sustentabilidade dos cursos criados na rede privada, versus a oferta permanente e sustentável das redes públicas.

2. PROJOVEM: de oferta para público específico à competição com a oferta permanente de EJA

- Não vinculação obrigatória à Secretaria Municipal ou Estadual de Educação
- possibilidade de contratação de execução por entidade contratada e não pela rede pública municipal
- Desvinculação da EPT e da EJA estadual e municipal
- competição em termos de prioridades política, pessoal e espaços públicos com a oferta permanente de EJA;
- Em contradição com a flexibilidade institucional, rigidez quanto ao currículo, metodologia e uso do material didático (embora fosse de excelente qualidade e ter significado um marco na história da EPT , com 25 livros publicados, produzidos em parceria com a COPPE/UFRJ);
- Processo de inclusão socioprodutiva dos educandos desvinculada das políticas públicas existentesbaixa efetividade social
- baixa sustentabilidade dos cursos ofertados.

A possibilidade de enfrentar e resolver estas e outras questões, aperfeiçoando o PRONATEC e outras políticas públicas de educação profissional e tecnológica foi abortada pelo golpe empresarial-midiático-parlamentar de 2016. O estelionato eleitoral de Michel Temer inverteu o programa de governo aprovado nas urnas e, na prática, fez retroceder em pelo menos duas décadas a educação profissional, retomando a perspectiva dos governos FHC.

Apesar da crise econômica que se anunciava, o horizonte antes do golpe era alvissareiro para a educação profissional. O crescimento dos investimentos estatais na educação em relação ao PIB, o fundo soberano do pré-sal e a consolidação do FUNDEB garantiriam o financiamento para o passo decisivo que institucionalizaria as políticas de educação profissional: o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a implantação do Sistema Nacional de Educação, dele decorrente, com o controle social garantido pela realização periódica das Conferências Nacionais de Educação e pela implantação do Fórum Nacional de Educação.

A Educação Profissional e Tecnológica está presente no PNE com audaciosas metas específicas e em outras vinculadas à escolaridade da população, que expressam o otimismo quanto ao patamar alcançado após uma década de políticas públicas vitoriosas:

- a. 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;
- b. Meta 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público;
- c. 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 / Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais / Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

O otimismo quanto às metas se justifica, na medida que, segundo os dados oficiais do Censo Escolar INEP/MEC, o período 2006-2016 pode ser considerado a década de ouro da educação profissional brasileira. Esse expressivo crescimento pode ser creditado às redes federal e estaduais, exceto por um curto período de expansão da rede privada, graças ao financiamento público, via Pronatec.

- Entre 2003 e 2016 as matrículas totais em cursos técnicos de nível médio no Brasil praticamente triplicaram, passando de 589.383 para 1.672.491 matriculados, sendo que na década 2006-2016, mais que duplicaram;
- Em 2016 as redes públicas responderam por 54,3% do total de matrículas (20,5% federal e 33,8% estadual) em cursos técnicos de nível médio no Brasil, ou seja, 907.551 matrículas;
- Em 2006 as matrículas totais em cursos técnicos de nível médio no Brasil, na forma de articulação integrada (ao ensino médio e à EJA), significavam apenas 7,7% (61.808 matrículas) do total, passando em 2016 para 28,0 % (468.720 matrículas);
- Em 2016 as redes públicas responderam por 91,4% (34,1% federal e 57,3% estadual) do total de matrículas na forma de articulação integrada

(ao ensino médio e à EJA), ou seja, 428.197 matriculados;

- Em 2006 o número de unidades federais de educação profissional e tecnológica eram 144, alcançando 643 em 2016. No mesmo período foram construídas ou ampliadas/reformadas 342 escolas estaduais destinadas à EPT;
- O PRONATEC, entre 2011 e 2016, atingiu 9.7 milhões de pessoas, (48,4% na modalidade Bolsa Formação Estudante e Trabalhador). As redes públicas (federais, estaduais e municipais) foram responsáveis por 2,8 milhões de matrículas. Porém, em relação aos cursos técnicos de nível médio (cerca de 28% do total de cursos), a participação pública chega a 55,6%.

Os gráficos anexos demonstram que as redes públicas retornam com força ao campo da qualificação profissional, com foco nos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio, causando abalo na concepção e oferta hegemônica de EPT, representada pelo Sistema S.

Como conclusão provisória, pode-se perceber que o sucesso das políticas públicas de EPT pode ser atribuído a ações de caráter estratégico e contra hegemônico:

EPT — de programas a política educacional de Estado, vinculada ao desenvolvimento, autonomia e soberania; Revogação do 2.208 / volta do protagonismo da rede federal - IFs/ fortalecimento das redes estaduais — Proeja (programa e modalidade) / FUNDEB — CNCT / participação/ representação dos atores — introdução na LDB – resolução 06 + DCN ensino médio/ — PDE /PNE.

Porém, quando observamos a EPT como política de juventude e emprego, esse sucesso é relativo, com ações mais pontuais (embora importantes) e mesmo desvios de rota, expressos na sequência seguinte:

EPT como política de juventude e emprego: 1º emprego /estágio/aprendizagem /PNQ (modificação do Planfor) / reorientação do papel do Sistema S – representação e gratuidade — certificação profissional (Rede CERTIFIC) — Projovem — Pronatec 1ª e 2ª versão.

Entretanto, o governo golpista de Temer colocou em curso uma contrarreforma educacional, de forma autoritária, sem a menor legitimidade, sem consulta ao meio educacional, acadêmico ou avaliação do CNE, utilizando a falácia da urgência. A contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)

significou (e significa) um forte ataque ao direito à educação em geral e a escola pública em particular, como parte de um ataque maior aos direitos sociais e ao espaço público, corporificado na Emenda Constitucional EC 95/2016, que os gastos sociais por 20 anos, e na Reforma Trabalhista (Lei 13. 467/2017), redutora de direitos.

Esta ação deletéria prosseguiu, já no Governo Bolsonaro, com a Reforma da Previdência (EC 103/2019) e os ataques cotidianos à educação pública, desmontando todo o arcabouço infralegal construído, dispersando as equipes capacitadas, desregulando sempre que possível, desfazendo pactuações, numa forte e inequívoca demonstração da insensibilidade e incompetência no trato das questões educacionais.

As mudanças educacionais sempre refletem as demandas econômicas e sociais das classes em luta. Na perspectiva estratégica da elite, o horizonte da contrarreforma é a alteração do papel social da escola, com formação humana direcionada para os fins mercantis.

Na tentativa de retomar o processo de acumulação, o capitalismo concebe novas formas de produzir e circular as mercadorias, de modo a elevar a taxa de lucro. Neste contexto, a chamada indústria 4.0 emerge, anunciada como sucedânea do Toyotismo que, apesar dos fortes impacto na produção e na vida cotidiana, nunca chegou a se implantar tão amplamente como o fordismo. Sobrevivem, lado a lado, diversos processos e formas de gestão que necessitam, para coexistir, atingir o objetivo comum de reduzir o custo da força de trabalho para maximização do lucro, via desregulamentação e reformas trabalhistas, incluídas neste bojo as reformas previdenciárias e tributárias. **Em resumo, mais lucro, menos direitos.**

A educação, vista apenas enquanto processo de produção, adestramento e adequação de mão-de-obra aparece como elemento estratégico, com foco na formação instrumental e ideológica em confronto direto com a concepção emancipatória que o PT defende desde a sua fundação. Neste contexto, a escola pública aparece com um empecilho aos objetivos das elites, em virtude de sua tradição vinculada à democracia, à promoção da justiça social e à autonomia.

Um conjunto de etapas e modalidades educacionais, previstas na LDB e no PNE, entre as quais se destacam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação do Campo (EC), relacionam trabalho e educação. Há também de se considerar que a Educação Superior prepara fundamentalmente para o trabalho e que há interseccionalidades com Educação Indígena, Quilombola e Educação Especial

na perspectiva da Educação Inclusiva. A perspectiva apontada pelo PT tem sido a educação integral e o trabalho como princípio educativo como definições orientadoras para a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. As experiências dos nossos governos têm demonstrado a efetividade social e o impacto de tal concepção na prática, beneficiando milhões de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras.

No horizonte imediato, financiamento público para as ações educacionais privadas e recursos desviados das ações sociais para as grandes empresas, alimentando um novo ciclo de acumulação de capital. Acrescenta-se na atual conjuntura as ideias profascistas de “guerra cultural” e de “escola sem partido”, que visam tornar a escola submissa ao conservadorismo e ao obscurantismo.

A dança privatista com verniz pós-moderno do pensamento empresarial em educação e das empresas educacionais no governo Temer se tornou macabra no Governo Bolsonaro, cujo negacionismo científico tenta utilizar o aparelho ideológico da escola em função da promoção do pensamento único conservador e autoritário. O ultraneoliberalismo é avesso a qualquer tipo de regulação ou direito, e qualquer política pública é vista como “gasto” e “intervenção estatal”. Qualquer pensamento meramente iluminista ou divergente é rotulado de “esquerdista” ou “comunista”, usada como xingamento e sujeito ao linchamento nas redes sociais.

Infelizmente, por vezes propostas das entidades que representam o pensamento empresarial da educação, baseados em ensaios de baixa escala e em condições extremamente favoráveis, são eleitos como “novidades” que resolverão no tempo de governo questões históricas da educação. O mercado destes pacotes de “soluções” educacionais, que não são neutros, mas carregados de ideologia empresarial, tem acontecido em todos os níveis da federação, sem que seja comprovado a relação custo/benefício de tais metodologias/materiais. Isto em detrimento da produção das universidades e escolas públicas, com custo imensamente menor e muito mais adequadas à realidade local.

No caso específico da EPT, a visão acrítica e o senso comum em relação à educação e ao trabalho tem levado importantes dirigentes a falarem de “meritocracia”, “empregabilidade”, “formação para o mercado”, sem compreender seu real significado e o de sua adoção. Também se observa a reprodução da tricotomia “ciência pura - ciência aplicada – tecnologia” e a redução da formação técnica de nível médio a uma visão reducionista da prática, limitada a preparar para o “saber fazer” em laboratórios bem equipados.

Neste “deslumbramento” a marca do Sistema S se transforma em referência e suas unidades objeto de desejo, sem se perceber que seu modelo de alcance limitado não é adequado para a oferta de cursos em todos os eixos tecnológicos, em particular aqueles que se relacionam com políticas públicas, como saúde, cultura, meio ambiente e agroecologia. Não compreendem que, mesmo nos setores que o Sistema S tem expertise, o que está em jogo é a formação integral versus a formação instrumental.

A concepção de “jovem” e “juventude” do atual governo é unidimensional e elitista. Para ele, o jovem (tipificado naquele oriundo da classe média) “não tem objetivo de vida” e “o professor sempre é o culpado”. Considera “esquerdista” a concepção da formação integral do ser humano e tem uma visão reducionista de educação básica. O “novo ensino médio” já nasce velho, lembrando em muitos aspectos a Lei 5692/71, da ditadura militar, que pretendia “universalizar o ensino profissionalizante” e foi um grande fracasso. Entretanto, além destas questões gerais, a contrarreforma ataca fortemente a educação profissional pública e emancipatória.

Com a contrarreforma, revigora-se a separação entre educação profissional e educação básica e acentua-se a dualidade estrutural entre a educação dos trabalhadores e da elite, que tinha sido atenuada, mas não eliminada. As ciências humanas são retiradas ou minimizadas e diminui-se a carga horária das ciências naturais do currículo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é o instrumento autoritário que viabiliza a pauperização e fragmentação curricular, inclusive no ensino médio integrado à educação profissional. A ênfase é na prática, no “saber fazer”, sem base científica e tecnológica, sem reflexão nem implicação social.

Em contraposição ao currículo integrado, é fortalecida a forma de articulação concomitante por meio do MEDIOTECH (que já existia sob o PRONATEC, mas que foi “turbinado” a partir de 2017) e do “4º itinerário” do “novo” ensino médio. Em vez de formação de professores de EPT, abre-se espaço para o trabalho precário de educadores, travestido de “notório saber”. Em resumo: no mínimo, a proposta de retorno do “ensino profissionalizante” significa a banalização da educação profissional, com o objetivo de formar os subalternos exclusivamente para o trabalho precário, por meio de currículos e professores precários.

O ataque às redes públicas se concretizou no arrocho orçamentário da rede federal e nas diversas tentativas de diminuir a autonomia pedagógica, da gestão financeira e administrativa dos IFs, bem como na paralisação das políticas

públicas de assistência técnica e financeira às redes estaduais, inclusive de programas exitosos. Neste contexto, o desrespeito recorrente dos resultados das consultas realizadas junto às comunidades escolares e as medidas que dificultam o acesso e a permanência de estudantes das classes populares nos cursos são emblemáticos.

A perspectiva de privatização e submissão absoluta da educação profissional pública brasileira aos interesses do mercado, direta ou indiretamente, pela publicização e compras públicas de serviços educacionais, está expressa no programa “Novos Caminhos” (2019) do Ministério da Educação, primo-irmão do “Future-se” (destinado às Universidades Federais), ambos fortemente rechaçados pela comunidade acadêmica, científica e pela sociedade.

Na defesa da educação pública a resistência foi contínua e cotidiana nas escolas, nas universidades, no parlamento e nas ruas. Destacam-se, entre outras, a Primavera Secundarista (2015-2016), que começou com protestos contra a reorganização escolar dos estados de SP e PR, mas se estendeu por 2 mil escolas em diversos estados, com o caráter de protesto contra o limite dos gastos públicos em educação e a reforma do ensino médio (então projeto de emenda constitucional e medida provisória); a greve nacional de estudantes, docentes e funcionários das Universidades Federais (2016, também contra o limite de gastos e a reforma do ensino médio); Jornadas de março (2019), pela recomposição do orçamento da educação, em defesa da educação pública e contra a reforma da previdência, que encheu as ruas das capitais e grandes cidades de todo país.

Em todos esses momentos a comunidade escolar da educação profissional se fez presente e, apesar de todos os ataques e restrições políticas e orçamentárias, as redes públicas continuam sendo os mais importantes provedores de educação profissional do Brasil. Segundo o Censo Escolar INEP/MEC, em 2019 eram 1 milhão e 21 mil estudantes (56,4% do país), respondendo por 97% da oferta de Proeja e 95,4% da forma de articulação integrada.

Em relação à verticalização da oferta, segundo dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, os IFs em 2019 apresentaram: 46,9% da sua oferta nos cursos técnicos de nível médio e 28,5% nos cursos de graduação; 496.333 vagas ofertadas, 203.612 alunos concluintes, 41.827 Professores Efetivos e 35.542 Técnicos Administrativos em Educação.

A sustentabilidade social das redes e da oferta pública implica em travar

cotidianamente, no chão-da-escola, a mais acirrada luta pela educação profissional pública, integral, inclusiva, laica, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e de caráter emancipatório.

A retomada da educação profissional brasileira em bases emancipatórias está intrinsecamente ligada à luta geral pela democracia e reconstrução da educação em geral, portanto, implica na revogação da EC 95 do limite de gastos sociais, da Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio e do Decreto Federal 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil; na perenização do FUNDEB; na reformulação da BNCC e na retomada das estratégias presentes no PNE, recuperando o tempo perdido, no esforço de alcançar as metas previstas, levando em consideração o contexto pós-pandemia.

Nos aspectos específicos, uma Frente em defesa da Educação Pública Profissional e Tecnológica, a ser criada, precisa dialogar com as demandas sociais e econômicas da retomada do desenvolvimento em tempos de crise econômica e sanitária, tais como:

- a. Retomada da expansão das redes públicas de educação profissional, com recomposição orçamentária dos institutos federais, do Programa de Expansão e do Programa Brasil Profissionalizado, de modo a garantir o crescimento sustentado e a adequação ao novo contexto;
- b. Reformulação do Pronatec com priorização do financiamento de cursos técnicos e FIC, na cidade e no campo, integrados ao Ensino Médio e à EJA nível médio e fundamental (Proeja), a partir da perspectiva pedagógica emancipatória;
- c. Ampliação da Rede Certific (certificação profissional) e implantação de programa de orientação profissional, destinado prioritariamente a estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental;
- d. Suspender temporariamente no CNE a tramitação das novas diretrizes nacionais da EPT, até a mudança da legislação do ensino médio, necessidade ainda mais premente diante da recomposição ultraconservadora do conselho;
- e. Realizar atividades (presenciais e/ou virtuais) com as redes públicas para debater uma proposta pedagógica convergente, respeitando as diversidades institucionais e regionais, agregando novas tecnologias subordinadas à concepção emancipatória da EPT e garantindo as interseccionalidades com Educação Indígena, Quilombola e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a realidade dos territórios;

- f. Realizar a Mostra Nacional de Ciência e Tecnologia da EPT pública (virtual ou presencial);
- g. Programa Nacional de Valorização e Formação de gestores, professores e funcionários da EPT pública, envolvendo:
- h. Planos de Cargos, Carreiras e Salários;
- i. Piso Salarial e Bolsa de Residência Educacional;
- j. Analisar a possibilidade de Concurso Nacional de docentes da EPT, com adesão dos estados;
- k. Formação inicial de professores: licenciatura ou segunda licenciatura, cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos;
- l. Formação continuada para gestores, professores e funcionários: graduação, especialização, mestrado e doutorado.
- m. Criação de Programa de Pesquisas em EPT pública, visando reunir, sistematizar, disseminar e trocar experiências pedagógicas, de gestão e de relação com as comunidades do entorno;
- n. Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da EPT;
- o. Programa Nacional do Livro Técnico, semelhante ao PNLD;
- p. Controle Social: criação e fortalecimento dos conselhos escolares com ampla participação dos movimentos sociais, empresariado, poder público e comunidade do entorno e realização de Conferências e Congressos de EPT, como parte do processo de realização das Conferências Nacionais de Educação.

Além destas propostas de lutas gerais, o marco das eleições municipais é importante para se discutir e posteriormente implementar políticas públicas que envolvam e articulem níveis e etapas de escolarização com a inclusão socioproductiva. Algumas destas propostas são:

Educação profissional e tecnológica

- PROEJA FIC Integrado – implantação na rede municipal de cursos EJA integrados com cursos de qualificação de áreas de forte demanda no município e entorno como construção civil, alimentos, turismo, saúde, etc.;
- Articulação com a rede federal e estadual de educação profissional para a oferta de cursos FIC concomitantes à EJA, porém com o mesmo projeto pedagógico;
- Articulação com a rede federal e estadual de educação profissional para fins de prosseguimento de estudos, com aproveitamentos dos créditos dos cursos FIC para os cursos técnicos;
- Certificação Profissional (reconhecimento dos saberes dos trabalhadores/as), em parceria com os Institutos Federais;
- Introdução da dimensão trabalho no currículo do ensino fundamental;
- Apesar da legislação apontar 16 anos como a idade mínima para trabalhar (à exceção de programa de aprendizagem, a partir de 14 anos), ainda se verifica o trabalho infantil, por vezes disfarçado como trabalho familiar. Na perspectiva de erradicar o trabalho infantil, garantir o ingresso, reingresso, permanência e conclusão no ensino fundamental e, ao mesmo tempo, contribuir para formação integral dos adolescentes através de diversas iniciativas que merecem ser conhecidas, dentre as quais se destaca a da Prefeitura de Lauro de Freitas- BA, que introduziu a dimensão trabalho em turmas do 8º e 9º do ensino fundamental, além de articular com a rede estadual o prosseguimento de estudos nos cursos técnicos;
- Orientação Profissional – voltada para estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental, de modo a ampliar as perspectivas em relação ao mundo do trabalho e incentivar o acesso aos cursos técnicos de nível médio da rede estadual;
- Programa de Aprendizagem Municipal – ampliar a oferta de vagas de aprendizagem nos órgãos públicos municipais, articulado com o Programa 1º Emprego;
- Articulação com a qualificação social e profissional para a inclusão produtiva, como possibilidade de uma política pública de educação profissional integrada e integral, ao mesmo tempo articulada com as

demandas da inclusão produtiva, na diminuição das desigualdades de gênero e raça/etnia, atendendo prioritariamente categorias profissionais onde tais desigualdades se expressam com mais força. Exemplo: Programa Trabalho Doméstico Cidadão (*)

- a. Curso de Elevação de Escolaridade (Educação de Jovens e Adultos - EJA) integrado com Educação Profissional nas modalidades Cuidado de pessoas (crianças, idosos, deficientes), Segurança alimentar (cozinha, congelamento, alimentação saudável, gestão de despensa) e Bem estar (limpeza, arrumação, organização);
 - b. O SINDOMÉSTICO (caso exista no município) e a FENATRAD deverão participar do processo de elaboração, implantação, execução e avaliação desta ação;
- (*) O Curso de Elevação de Escolaridade integrado com a Educação Profissional, específico para trabalhadoras domésticas, é parte de um conjunto de ações que compõem o Programa, que apresenta outras ações voltadas à promoção do trabalho docente.
 - Qualifica Municipal (***) - Qualificação Social e Profissional stricto sensu, cursos de qualificação em parceria com a rede estadual e federal, específicos para categorias de trabalhadores/as de baixa escolaridade, articuladas com EJA e com Programas de inclusão produtiva.

Arranjos institucionais educacionais e culturais

Com o objetivo de garantir o acesso à escolarização, à educação profissional e o acesso à produção e fruição da cultura, deverão ser articuladas ações intra e intermunicipais, com a possibilidade de criação de consórcios de municípios e/ou entidades, garantindo as interseccionalidades com Educação Indígena, Quilombola e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a realidade dos territórios, sempre fortalecendo a escola pública e as políticas permanentes.

Tais propostas, algumas das quais já estavam sendo elaboradas antes do golpe, devem ser amplamente debatidas com a comunidade educacional da EPT e com a sociedade, mobilizando mentes e corações para garantir a continuidade da implantação de um projeto de escolarização na perspectiva da formação humana, essencial para a construção da emancipação da classe trabalhadora no Brasil.

Retrocesso Democrático: o Direito à Educação Inclusiva Ameaçado

Claudia Pereira Dutra
claudiapereiradutra@gmail.com

Martinha Clarete Dutra
martinhacdu@gmail.com

Contexto Geral

O acirramento causado por posicionamentos políticos, morais e religiosos fundamentalistas no Brasil, acentuado neste governo de extrema direita, resulta na investida contra as artes, a ciência e a educação no conjunto das políticas sociais, em detrimento da democracia. Vivemos uma reação ultraconservadora diante das pautas dos direitos humanos, onde o direito à educação inclusiva encontra-se ameaçado.

A gramática dos direitos humanos que articula o direito à igualdade e à diferença ajuda a compreender o sentido amplo da inclusão enquanto um movimento que não admite qualquer tipo de discriminação que limite o direito à igualdade e que recusa o enquadramento dos estudantes em padrões de ensino e aprendizagem que não reconhecem as diferenças. A educação inclusiva é concebida a partir do paradigma transformador que compreende a natureza plural da educação e questiona o modelo de atendimento escolar fundado nos pressupostos da “homogeneidade”.

A educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada visa a formação integral dos estudantes e não se restringe a um saber fechado, mas considera as referências sociais e culturais de cada um. Nessa perspectiva, a educação escolar é concebida para atender a todos os estudantes, considerando suas especificidades - são crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, negros, indígenas, quilombolas, homens, mulheres, transexuais, lésbicas, gays, bissexuais, pessoas, com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais.

A política de educação especial inclusiva, implantada nos governos Lula e Dilma, é parte integrante dessa concepção da educação como um direito humano incondicional e inalienável. No paradigma da inclusão, a deficiência é entendida como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem sua participação plena na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse sentido, a eliminação de barreiras à participação dos estudantes com deficiência ganha centralidade na política de educação especial.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reconhece o direito desse grupo social à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Afirmando o compromisso do Estado brasileiro, a Convenção foi ratificada com status de emenda constitucional, por meio dos

Decretos n.186/2008 e n.6949/2009.

Em 2008, o Ministério da Educação publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na qual a educação especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à escolarização. A educação especial deixa de ter um caráter substitutivo ao ensino comum e passa a atender o propósito da Convenção (ONU, 2006), de eliminação de barreiras de qualquer natureza que venham a impedir o reconhecimento, o desfrute ou exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos e liberdades fundamentais.

Ao tornar-se uma modalidade não substitutiva, o AEE torna-se o principal serviço da educação especial, sendo responsável pelo estudo de cada caso, a partir do qual, elabora-se o Plano de AEE, articulado ao ensino comum, e compatível com as peculiaridades de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como, da educação superior. Como campo de estudos e pesquisas, a educação especial visa à proposição de novas metodologias e estratégias para identificação e eliminação de barreiras à plena inclusão.

Essa definição significa que a educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino, organizado por meio de classes e escolas especiais e ofertado, majoritariamente, por instituições filantrópicas de atendimento às pessoas com deficiência. A educação de jovens e adultos – EJA e a educação profissional, modalidades que, historicamente, foram utilizadas para justificar o atendimento de jovens e adultos com deficiência em classes segregadas, sem qualquer fluxo ou terminalidade, na perspectiva inclusiva, tornam-se um direito das pessoas com deficiência, sendo ofertadas em turmas comuns e com a garantia do AEE complementar.

As Conquistas da Educação Inclusiva em 13 anos dos Governos Petistas

A partir de 2003, o governo democrático e popular inicia um processo de profundas mudanças e a inclusão social torna-se um eixo estruturante do desenvolvimento do país. A agenda política educacional avança na formulação, aprovação e implantação de diretrizes e políticas para a superação do analfabetismo, a educação das relações étnico-raciais, a educação escolar indígena, quilombola, para as relações de gênero e de diversidade sexual, para a acessibilidade e a inclusão, entre outras pautas da educação em direitos humanos.

O governo federal passa a investir, fortemente, na educação, desde a creche até a pós-graduação, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão. No bojo dessas ações, por meio da educação especial, o MEC assegura recursos necessários para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas educacionais. O Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, por intermédio dos municípios polo, articulou gestores, educadores, representantes de conselhos e de organizações de defesa de direitos das pessoas com deficiência de todo o país, promovendo a formação como fator impulsor de medidas para a efetivação da inclusão escolar.

Assegurar o direito à matrícula a todos, em igualdade de condições, exigiu grande investimento do poder público. O MEC passa a disponibilizar livros didáticos acessíveis, financiar a implantação dos núcleos de produção Braille, de materiais em Libras e para as altas habilidades/superdotação, em todas as unidades federadas. Criando as condições básicas para a educação bilíngue, o governo federal regulamenta a Lei n. 10.436/2002, por meio do Decreto n. 5626/2005, e cria os cursos de graduação de professores em Letras/Libras e de Tradução e interpretação da Libras. Instituído em 2007, o Programa BPC na Escola, instituído para monitorar o acesso à escola das pessoas com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada (BPC), inicia as ações de identificação de barreiras, busca ativa e formação de equipes intersetoriais de apoio à inclusão escolar.

Entre 2003 e 2015, são implantadas Salas de Recursos Multifuncionais, beneficiando 90% dos municípios brasileiros, as escolas **públicas de educação básica de todo o país são** contempladas com recursos do Programa Escola Acessível e são disponibilizados **ônibus escolares acessíveis** aos estados, municípios e Distrito Federal. Na Rede Nacional de Formação Continuada de

Profissionais do Magistério da Educação Pública, em parceria com as Instituições de Educação Superior, são ofertados cursos de aperfeiçoamento e especialização na área de educação especial.

Com objetivo de ampliar o acesso das pessoas com deficiência à educação superior, profissional e tecnológica, é instituído o Programa Incluir, para assegurar a acessibilidade na rede federal de educação. Por intermédio da Capes, o MEC promove o fomento à pesquisa em educação especial.

Por meio do Decreto n. 6.571/2008 é criada a chamada “dupla matrícula” no âmbito do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, assegurando o cômputo das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial nas classes comuns e no atendimento educacional especializado (AEE), de forma concomitante. Essa política pública significa um grande passo para reverter o atraso histórico da ausência de financiamento para a inclusão escolar, o que repercute positivamente na ampliação do acesso das pessoas com deficiência às classes comuns e gera um expressivo decréscimo das matrículas em classes e escolas especiais.

Os governos do PT modificam, definitivamente, a realidade dos sistemas de ensino, com conquistas efetivas na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Na educação básica, conforme dados do Censo Escolar/Inep, as matrículas evoluíram de 504 mil, em 2003, para 971 mil, em 2016, e o percentual de inclusão escolar, nesse período, passou de 24% para 81%. Em 2019 foram registradas 1,2 milhão de matrículas de estudantes público alvo da educação especial, 93% de inclusão. Esse é um legado da mudança de percepção da sociedade que passa a exigir o direito à educação inclusiva e que vem resistindo às tentativas de desmonte dessas conquistas.

A Pesquisa Datafolha, encomendada pelo Instituto Alana, “O que a População Brasileira Pensa sobre a Educação Inclusiva” (2019), registra que a população brasileira é, predominantemente, favorável à educação inclusiva, dez anos após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Conforme a pesquisa, cerca de 90% concordam que as escolas se tornam melhores com a inclusão e aproximadamente 80% concordam que as crianças com deficiência aprendem mais na escola inclusiva. A maioria da população brasileira discorda de afirmações como: “a criança com deficiência atrasa o aprendizado das outras crianças”; “é melhor para crianças com deficiência estudarem em escolas só com outras crianças com deficiência”; “a escola pode escolher se aceita

matricular uma criança com deficiência”; e “pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola”.

Ameaças de Retrocesso

Mesmo com as irrefutáveis conquistas da educação inclusiva, respaldadas pela Conferência Nacional de Educação Básica (2008) e pela Conferência Nacional de Educação (2010), incorporadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e pela lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o país vivencia um perverso desmonte de uma política educacional fundada em valores republicanos e democráticos.

Os movimentos ultraconservadores e fundamentalistas pressionaram para excluir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) o enfrentamento à discriminação de gênero e por orientação sexual e as instituições especiais pressionaram para alterar a meta da educação especial inclusiva. No Congresso Nacional tramitam os projetos da chamada “Escola sem Partido”, cujo objetivo é cercear a liberdade de ensinar e de aprender, censurar materiais didáticos e criminalizar professores em razão de suas concepções. Em 2019, o Poder Executivo encaminhou o projeto de lei que institui a educação domiciliar, alegando que cabe aos pais a condução da escolarização dos filhos, além de criar o projeto de “Escola Cívico-Militar”, um modelo autoritário, repressivo e discriminatório.

O ataque ao conceito de escola como espaço de convivência, colaboração e pluralidade, fundamental à aprendizagem, conduz à ruptura da gestão democrática, impõe uma visão instrumental da educação e provoca o desinvestimento na educação. Nesse contexto, setores contrários à inclusão disseminam uma narrativa de que a política de educação inclusiva não deu certo, quando, na verdade, o MEC esvaziou os programas de apoio à acessibilidade e à inclusão escolar. Tanto assim que o atual governo extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela formulação e coordenação de políticas de inclusão educacional no país.

As metas e as estratégias constantes do PNE (BRASIL, 2014) não vêm sendo executadas e tampouco há o reconhecimento da participação social. Nos governos do PT, a participação deixou de ter um caráter filantrópico e assumiu um sentido estratégico de construção coletiva de políticas e de controle social, a partir dos canais institucionalizados de comunicação e deliberação sobre as diversas áreas de atuação governamental. No caminho contrário, Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.759/2019, revogou a Política e o Sistema Nacional de Participação Social (BRASIL, 2014).

Desde o golpe de 2016, o governo federal conduz a chamada reforma da PNEPEI (BRASIL, 2008), visando, justamente, alterar os fundamentos da educação inclusiva, numa tentativa de retorno ao modelo integracionista, que mantém estudantes com deficiência em escolas e classes especiais, separados dos demais, contrariando a meta de inclusão plena, inscrita na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O atual desgoverno abandonou totalmente o modelo social da deficiência, fundado no paradigma dos direitos humanos, aprofundou a ênfase na abordagem caritativa e a priorização das instituições especializadas que mantém o modelo segregativo de atendimento às pessoas com deficiência. Exemplo disso é a atribuição dada à esposa do presidente, de promotora das ações sociais de entidades que “cuidam” de pessoas com doenças raras e com deficiência, e a sua designação como presidente do Conselho do programa “Pátria Voluntária”. Trata-se de um retorno à figura retrógrada da “primeira dama”, símbolo da subordinação das mulheres no espaço público, e do regresso ao modelo médico-assistencial no que tange à política para as pessoas com deficiência.

Nesse cenário de retrocesso democrático, a inclusão escolar está ameaçada. Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular e os sistemas de ensino são orientados a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem aos estudantes, em classes comuns, assegurando a oferta dos recursos e serviços do atendimento educacional especializado (AEE), em todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, é preciso implementar o PNE, as estratégias de adequação dos prédios escolares e para a acessibilidade nos transportes e comunicações, de fomento às salas de recursos multifuncionais, à pesquisa e à formação de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, além das demais estratégias de promoção da articulação entre as políticas de saúde, assistência social e direitos humanos.

O contexto atual coloca em risco a continuidade da construção da escola democrática e inclusiva, no entanto, o esfacelamento da política de educação especial instituída nos governos Lula e Dilma não é tarefa fácil. Com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) o Estado brasileiro se compromete com a efetivação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo e se responsabiliza com a dotação de recursos com vistas à ampliação das medidas para a garantia da qualidade da oferta educacional. O próprio Supremo Tribunal Federal (STF, 2016) consagrou os compromissos assumidos pelo Brasil, ao considerar que o direito à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo,

dotado de todas as condições de igualdade de oportunidade.

Princípios e Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Orientações para os Programas de Governo

Princípios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

- O direito das pessoas com deficiência à educação se efetiva em um sistema educacional inclusivo, conforme preconizado no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
- O sistema educacional inclusivo assegura a plena e efetiva participação e inclusão das pessoas com deficiência, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
- Garantia da matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas e classes comuns e oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.
- Oferta dos serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informação, atitudinais, tecnológicas, dentre outras, com vistas a assegurar a inclusão escolar.
- A educação especial é modalidade transversal, não substitutiva à escolarização, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta estudantes e professores quanto a sua utilização nas classes comuns.
- O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, considerando suas necessidades educacionais específicas.

Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

- Formação continuada dos profissionais da educação, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo das escolas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

- Implantação ou atualização/manutenção de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede municipal, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.
- Disponibilização de brinquedos e demais materiais pedagógicos acessíveis para a educação infantil.
- Acessibilidade arquitetônica nos prédios e nos mobiliários das unidades educacionais, atendendo às especificidades das diferentes etapas e modalidades.
- Transporte escolar acessível, compreendendo o acesso às escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas.
- Produção e disponibilização de livros e demais materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis.
- Aprendizado de braille, escrita alternativa, formatos de comunicação aumentativa e alternativa, recursos de tecnologia assistiva, habilidades de orientação e mobilidade.
- Aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e demais condições para a oferta da educação bilíngue nas escolas da rede municipal.
- Garantia de profissionais para os serviços de acessibilidade na escola, necessários ao desenvolvimento dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena.
- Ações intersetoriais para o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da frequência à escola dos estudantes com deficiência, beneficiários do Benefício da Prestação Continuada – BPC, entre outras políticas públicas.
- Parcerias com universidades, instituições e outros centros de pesquisa e formação, com vistas ao desenvolvimento de estudos, metodologias e inovação tecnológica para a acessibilidade e o avanço dos processos de ensino e aprendizagem.
- Fortalecimento da participação das famílias e da comunidade na construção do sistema educacional inclusivo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 24 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 07 jan 2008. Brasil:[s.n.] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2020
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: Documento Final**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014**. Institui a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – PNPS, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. Embargo Declaratório No Referendo Na Medida Cautelar Na Ação Direta De Inconstitucionalidade 5.357: **Inteiro Teor do Acórdão**. [s.n.t.]. 017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=311341726&tipoApp=.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2020.
- DATA FOLHA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva**. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 jul.2020. Acesso em: 01 ag. 2020.

Educação Escolar Quilombola Pós-Golpe no Brasil

A Educação Escolar Quilombola compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, devendo ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por instituições de ensino próximas a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com as políticas já existentes para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade, compreendendo as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, entendendo-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, indicam que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, devendo ser observado, na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Referidas diretrizes (BRASIL, 2012) afirmam que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e da territorialidade.

A Constituição Federal, no art. 205, assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nossa Constituição, nos artigos 215 e 216, dispõe sobre cultura, destacando a diversidade étnica, a proteção e valorização da cultura afro-brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, destina-se a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O acesso às políticas públicas e, dentre elas, a uma educação de qualidade, perpassa pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo necessário o cumprimento da legislação educacional brasileira referente ao combate ao racismo e suas manifestações preconceituosas e discriminatórias, o que requer a promoção da equidade social com a adoção de políticas públicas que visem a garantia da efetivação da igualdade de oportunidades, bem como a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos da população negra.

No governo Lula começamos a avançar a partir da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, traz em seu Art. 41:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

O parágrafo único das referidas diretrizes indica que na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012, representam um avanço no governo Dilma, considerando que revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais dos estudantes e professores/as das comunidades remanescentes de quilombo.

As diretrizes atendem às deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e ao acordo firmado no I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em novembro de 2010. Tais eventos contaram com a participação de delegados/as quilombolas, professores/as, gestores/as e lideranças quilombolas de todas as unidades da federação.

A realização do Seminário “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com a participação de representantes de municípios inscritos para debater temas como Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola; o II Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado 20 de novembro de 2012, ocasião em que se deu a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pelo ministro da Educação; a implementação das referidas diretrizes com melhoria da infraestrutura das escolas quilombolas e a formação de professores/as, foram seguidas da publicação do Edital de Convocação 01/2012, do Programa Nacional Bibliotecas Escolares – PNBE Temático/2013, que inclui a temática da educação quilombola; da Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013, que dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC; e do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, com ações afirmativas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência, conforme Portaria nº 1.129, de 17 de dezembro de 2013. O III Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, realizado em novembro de 2014, envolveu os estados e municípios com maior número de comunidades quilombolas. De 2016 em diante, essa agenda não prosperou por conta do golpe que retira da Presidência da República a primeira presidenta eleita, atacada pelo machismo e misoginia do Congresso Nacional.

As comunidades quilombolas são o retrato da continuidade do mais longo

processo da história da escravidão e também são símbolos da pós-emancipação do papel do escravizado para o de liberto. A expressão remanescentes de quilombos, oficializada pela Constituição Federal de 1988, produziu outro foco sobre as comunidades quilombolas, a partir das reivindicações do movimento negro, que colocou no seu plano de lutas a construção de políticas públicas voltadas para o acesso a terra, educação, saúde e trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 observa o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em que

“os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”.

O debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos permitiu que estas alcançassem, na Constituição Federal de 1988, o *status* de grupo formador da sociedade brasileira. O decreto nº 4.887/03 define as comunidades quilombolas por meio de critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O Art. 3º do decreto afirma que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. Assim, o critério de autodefinição passou a ter grande relevância na identificação destas comunidades e “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação”, competindo aos moradores das comunidades, e não ao Estado, se autodefinirem como quilombolas.

A maior parte das escolas quilombolas vivencia um processo recente de construção desta modalidade e ainda não possuem uma estrutura organizacional adequada como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola indicam, sendo necessários processos de formação continuada dos/as professores/as e da comunidade escolar em temáticas referentes à cultura

africana e afro-brasileira, bem como a promoção da articulação entre matriz curricular e o projeto político pedagógico da escola, observando os aspectos normativos dos sistemas educacionais dos entes federados, a jornada de trabalho dos/as profissionais de educação, organização do tempo e do espaço escolar e a vida sociocultural quilombola para elaboração de projetos que promovam a participação da comunidade quilombola e valorizem suas práticas culturais como recursos pedagógicos.

A sugestão de introdução de estudos africanos é uma bandeira de luta das mais antigas do movimento negro no campo da educação, para o reconhecimento da importante contribuição dos africanos e seus descendentes na construção do país, a valorização positiva das nossas raízes culturais africanas, o resgate da identidade étnico-racial e o fortalecimento da autoestima negra, a partir da inserção da história africana no currículo escolar, a fim de que sejam resgatados pontos positivos de referência aos educandos negros e negras. Essa luta atravessa **décadas e reforça o fato de que as instituições escolares não ofereciam e ainda não oferecem** aos estudantes negros e negras condições de socialização para promoção do pleno desenvolvimento de suas potencialidades, para a assunção da referida identidade étnico-racial e consequente fortalecimento da autoestima.

É nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que mais se problematiza a presença de conteúdos e estereótipos racistas em materiais didáticos e/ou literários. O Parecer CNE/CEB nº 15/2010, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 06/2011, elaborado a pedido da Ouvidoria da então Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a partir da denúncia de um pesquisador, problematiza a adoção - por sistemas de ensino, instituições de ensino e pelos próprios programas do MEC - de obras literárias que veiculam preconceitos e estereótipos racistas, como a obra “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, integrante da coleção selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003 – Literatura em minha casa, bem como do acervo do PNBE/98. A referida obra foi distribuída às escolas públicas de ensino fundamental. O Parecer alerta que a obra

“só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o/a professor/a tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos

populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro”.

É preciso ressaltar que os avanços e desafios vivenciados nos processos de implementação da Lei nº 10.639/03, a partir do cumprimento das atribuições dos sistemas de ensino presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado em 2009, se deram por sua divulgação nos processos de formação continuada de profissionais da educação básica promovidos pelos próprios sistemas ou em parceria com instituições de ensino superior.

A ampliação do conhecimento a respeito das diretrizes que dizem respeito à temática étnico-racial é importante porque objetiva a produção e a divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem todos e todas quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de cada um/a, à valorização da identidade, bem como ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira.

A política educacional voltada para a valorização da diversidade nos governos do PT contribuiu para superação do modelo eurocêntrico, produtor de desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, ao questionar as relações existentes e baseadas em preconceitos que estereotipam e desqualificam a pessoa negra, com estigmas, palavras e atitudes depreciativas, apelidos racistas, piadas de mau gosto que ridicularizam afro-brasileiros, mesmo que de forma mascarada, culminando em sentimentos de inferioridade, de um lado e, de outro lado, reafirmando sentimentos de superioridade em relação aos diferentes.

As políticas públicas de combate ao racismo e a suas manifestações - o preconceito racial e a discriminação racial -, no âmbito da educação, são políticas públicas que valorizam afro-brasileiros/as, maioria da população no país e segmento atingido mais duramente pelas desigualdades étnico-raciais e sociais. O Estatuto da Igualdade Racial, gestado originalmente, contemplava propostas para educação, saúde, trabalho, mídia, terra, moradia e cotas nas universidades. Foi aprovado com lacunas, mas reforça, também, a necessidade de implementação da Lei nº 10.639/03. A homologação da Década dos Afrodescendentes (2015-2024) pela Organização das Nações Unidas (ONU) viria a contribuir para ampliar a visibilidade da Lei nº 10.639/03, mas o recuo impediu.

Após 17 anos da assinatura da Lei nº 10.639/03 refletimos sobre os avanços obtidos para a presença da temática étnico-racial no contexto escolar, considerando que ainda há necessidade de políticas educacionais para enfrentar os desafios que fazem parte do contexto vivido em pleno século XXI por conta dos retrocessos trazidos com o golpe.

A Educação Básica e a Educação Superior possuem indicadores educacionais que apontam para as desigualdades que precisam ser eliminadas nos tempos atuais, haja vista que o racismo se caracteriza como institucional, acompanhado do preconceito racial e discriminação racial contra crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros nos sistemas de ensino, contribuindo para a evasão e mantendo essas desigualdades ao longo dos séculos, conforme se verifica nos dados estatísticos.

Para contribuir para eliminação de um contexto excludente, discriminatório e promotor de desigualdade, políticas públicas e planos foram direcionados ao segmento negro em geral no Brasil e, em particular, aos quilombolas, dentre outros grupos sociais, nos governos do PT, a exemplo da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída através do Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, cujo art. 2º destaca como objetivo principal dessa política “[...] reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.” (BRASIL, 2003a); o Programa Brasil Quilombola (PBQ), criado em 2004 pelo Governo Federal, e, no seu âmbito, a Agenda Social Quilombola, instituída pelo Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007, que no seu art. 2º define os quatro eixos que norteiam as ações como: “I - ao acesso à terra; II – à infraestrutura e qualidade de vida; III - à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e IV – à cidadania.” (BRASIL, 2007b); a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que no Art. 1º mostra que as ações devem ser desenvolvidas de forma intersetorial, observando princípios como “I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural [...], levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais [...]”, a “IX articulação com as demais políticas públicas [...]” e “XIII – a erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2007b); a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), criada em 2003, instituída pela Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010, que no Art. 5º, inciso I, define como beneficiários da PNATER “[...] os assentados da reforma agrária, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades

tradicionais” (BRASIL, 2010a). Também o Programa de Promoção da Igualdade, Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE); o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 e que segundo o seu art. 1º está “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010b); o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, introduzido em 2013, visando à integração e ampliação das ações direcionadas ao referido público (BRASIL, 2013, p. 12), construído em diálogo com a sociedade civil ao longo de um período que compreendeu “[...] de junho de 2012 a janeiro de 2013” (BRASIL, 2013, p. 26), entre outros (SANTOS, 2017).

Os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, no país, têm se configurado como um campo de tensão, a partir do século passado, especialmente a partir da década de 1970 do século passado, quando o Movimento Negro Unificado - MNU passa a politizar o termo raça, em plena época da ditadura militar. Ao ressignificar raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra no Brasil, “constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2012). Assim, o movimento negro contribui para desconstruir o mito da democracia racial e fortalece o surgimento de organizações, entidades, associações e coletivos negros, que favorecem a construção de políticas públicas para a população afro-brasileira que historicamente vivencia as desigualdades advindas do racismo, a discriminação e o preconceito racial. Dentre essas políticas, a educação tem se tornado foco central da luta contra o racismo.

Considerando os avanços e os desafios que estão colocados para o pleno cumprimento da Lei nº 10.639/03 no âmbito da educação brasileira, deve-se observar que o contexto da implementação da lei é ainda “marcado por tensões, avanços e limites”, haja vista que, por um longo tempo, as reivindicações específicas do movimento negro foram silenciadas e a própria história da educação brasileira ignorou as iniciativas de educadores/as negros/as no campo educacional, desde a criação de escolas, movimentos de alfabetização da população negra e as propostas pedagógicas que contemplavam a especificidade e pluralidade étnica dos estudantes. As dificuldades de acesso e permanência deste segmento étnico-racial no sistema de ensino oficial podem ser compreendidas como parte de um jogo de diferenças presente na construção do

modelo de nação para transição do século XIX para o século XX, ou seja, o ideal de nação europeia.

Nessa perspectiva, o projeto antes existente evidenciava o medo das elites dominantes em não concretizar o que foi pensado para o país. Afinal, depois de anos de negação de direitos à população negra, como promover uma educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola respeitosa, nos tempos atuais, a quem foi, por tanto tempo, impedida de ter esse direito?

O acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades em nossa sociedade. Por conta da inexistência, antes, de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a eliminação de desigualdades, há necessidade, hoje, de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, a fim de serem eliminadas as desigualdades geradas por erros do passado para promoção de uma vida digna à população negra e, como indicam as diretrizes, há necessidade de mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, assim como a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, inclusive nas escolas quilombolas.

Os avanços obtidos nos governos do PT são resultado da luta incessante do movimento negro, que sempre reivindicou que a verdadeira história da África e do negro no Brasil estivessem presentes no cotidiano escolar, o que representa um marco para eliminação das desigualdades históricas no currículo escolar brasileiro.

Um dos avanços é a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, universidade que promove a integração com o continente africano e com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Lula ressalta na aula magna em Maputo, capital de Moçambique: “Nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto a educação”.

A conjuntura vivida no país, atualmente, traz recuos nos avanços conquistados e a imposição de limites nas políticas vividas anteriormente, uma vez que apresenta retrocessos no campo da educação, a exemplo de como aparecem os temas na Base Nacional Comum Curricular, citados apenas com base na legislação.

A Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e considera o estabelecido na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

Embora as Ações Afirmativas e a reserva de vagas adotadas em cursos de graduação, sobretudo as definidas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, tenham tido a sua constitucionalidade reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal em 2012, a referida portaria foi recentemente revogada, em um dos últimos atos do pior ministro da educação da história política do país. Mas a pressão do movimento negro ganhou força e a revogação foi cancelada.

Podemos ressaltar que, até o início de 2016, uma agenda composta por um planejamento de ações do Ministério da Educação indicava que a Educação Escolar Quilombola poderia continuar avançando, inclusive com a possibilidade de um acesso maior de quilombolas ao ensino superior e à assistência estudantil. Entretanto, com o golpe, houve modificação do cenário vivenciado nos governos do PT e as políticas no campo da diversidade deixam de avançar.

O período pós-golpe promove recuos e a ascensão do vice-presidente à presidência da república em 2016, após o impeachment, induz um processo de mudanças em articulação às demandas do capital, contrapondo-se às conquistas sociais presentes na Constituição Federal de 1988 e congelando recursos para a educação.

O cenário de retrocessos nas políticas e ações reflete a necessidade de envolvimento do movimento negro e sociedade civil organizada para superar os limites da política conservadora excludente, acentuadas pelas políticas e processos atuais e seus desdobramentos, efetivada quando o governo eleito em 2018 extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que se constitui como inviabilidade no campo dos direitos educacionais e se mostra como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. As políticas públicas educacionais inclusivas sofrem um impacto negativo para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, o que dificulta o reconhecimento das diferenças para viabilizar, inclusive, assistência estudantil aos quilombolas e o efetivo exercício do direito à educação.

O desconhecimento sobre o papel da educação e de que a função dos sistemas de ensino deve ser a de favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, com o modelo neoliberal em curso, nos faz notar a ausência de cumprimento dos princípios democráticos e de um ensino que leve em conta a diversidade do nosso país.

No período pós-golpe, no governo que aí está, há recuos também para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, considerando-se a escassez de recursos e orientações do Estado brasileiro sobre as políticas públicas orientadas para a implementação dessas diretrizes.

Estamos vivendo o período da pandemia de Covid-19 e temos um governo que desrespeita a diversidade, fomentando a volta às aulas presenciais em período pandêmico ou a realização de atividades pedagógicas não presenciais independentemente da realidade das escolas e comunidades quilombolas, situadas em sua maioria na área rural, onde o acesso à internet é ainda mais difícil e escasso, sem levar em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências a serem alcançados pelos estudantes. Professoras e lideranças quilombolas relatam a impossibilidade de trabalhar de forma remota com aulas online, em virtude da dificuldade de acesso à internet nesses territórios e também devido ao avanço da disseminação do coronavírus. Enfim, há um longo caminho para que sejam eliminadas as desigualdades que atingem a população negra em nosso país.

PLANO DE METAS

Eixo 1 – Fortalecimento do Marco Legal

Metas	Responsáveis	Período de execução
Regulamentação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012), em nível estadual e municipal.	Conselhos Estaduais e Municipais de Educação	Curto Prazo [- 1 -]
Incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação	Curto Prazo
Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os seus significados para garantia do direito à educação de qualidade e o combate ao racismo.	Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação	Longo Prazo
Incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas em todas as etapas e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e as regulamentações pelos conselhos de educação.	Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Unidades de ensino da Educação Básica	Curto Prazo
Atualizar e inserir nos manuais o que indicam as diretrizes e demais documentos norteadores dos currículos da educação básica e superior, as alterações necessárias para o Ensino de	MEC, CNE, CEE, CME, SEE, SME,	Curto Prazo

História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para a Educação Escolar Quilombola.	IES e Unidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	
---	---	--

Eixo 2 – Políticas de Formação de Gestoras(es) e Profissionais de Educação

Metas	Responsáveis	Período de execução
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestoras(es) e Profissionais de Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	MEC, SEE, SME, IES, NEABS	Curto Prazo
Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual a unidade escolar esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática.	SEE, SME, Unidades de Educação Básica, Coordenações Pedagógicas	Curto Prazo
Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistemática e regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABS, MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática.	SEE e SME	Médio Prazo
Promover formação continuada de professoras(es) da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012).	MEC, SEE, SME, IES, ONGs	Médio Prazo

Eixo 3 – Políticas de Material Didático e Paradidático

Metas	Responsáveis	Período de execução
Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas.	MEC, SEE, SME	Curto Prazo
Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atendimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	MEC, SEE, SME, NEABs, ONGs	Médio e Longo Prazo
Adequar as estratégias para distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino.	MEC, SEE, SME	Curto Prazo
Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático específico para o ensino da temática.	SEE, SME, Unidade Escolar	Curto Prazo
Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região das(os) estudantes.	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo
Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas(os) com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência.	SEE, SME, Unidades Escolares	Médio Prazo
Produzir matérias didáticos (manuais, cartilhas, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos.	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio Prazo
Promover a produção e distribuição de matérias didáticos específicos para comunidades quilombolas, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012).	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio e Longo Prazo

Eixo 4 – Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social

Metas	Responsáveis	Período de execução
Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestoras(es) educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012).	SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Sociedade Civil, Unidades de Educação Básica	Longo Prazo
Incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial para atuação de forma colaborativa.	SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Curto Prazo
Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola com suporte de recursos didáticos adequados.	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Médio Prazo
Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades quilombolas.	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Curto Prazo
Assegurar na composição dos Conselhos de Educação representação da diversidade étnico-racial brasileira comprometida com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	CEE e CME	Curto Prazo

Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento

Metas	Responsáveis	Período de execução

<p>Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012).</p>	<p>MEC, INEP, CONSED, UNDIME, SEE, SME, Fóruns de Educação e de Diversidade Étnico-Racial</p>	<p>Longo Prazo</p>
<p>Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC) de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade.</p>	<p>MEC, INEP, SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial</p>	<p>Curto Prazo</p>

Eixo 6 – Condições Institucionais

Metas	Responsáveis	Período de execução
<p>Manter permanente diálogo com associações de pesquisadoras(es), tais como ABPN, ANPED, NEABs e organizações do movimento negro, para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012).</p>	<p>MEC, CONSED, UNDIME, Conselhos de Educação, IES, Ministério Público, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial</p>	<p>Curto e Médio Prazo</p>
<p>Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação.</p>	<p>SEE, SME</p>	<p>Curto Prazo</p>
<p>Induzir a criação de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudos e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola e Políticas de Ação Afirmativa nas escolas federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação das universidades, instituições estaduais de educação tecnológica e profissional e instituições estaduais de educação integral.</p>	<p>MEC, INEP, SEE, SME</p>	<p>Curto e Médio Prazo</p>
<p>Ampliar a oferta de vagas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a garantir a ampliação do acesso da população negra e indígena.</p>	<p>MEC, SEE, SME</p>	<p>Médio e Longo Prazo</p>

Estimular a adoção de políticas afirmativas para o ingresso de negros e negras no ensino superior, com assistência estudantil para permanência, incrementando os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento.	MEC, IES, SEE	Curto e Médio Prazo
Incluir nas políticas, programas e projetos de formação destinados a gestoras(es), técnicas(os) administrativas(os) e integrantes dos fóruns estaduais de educação e da sociedade civil, conteúdos referentes à agenda étnico-racial e quilombola.	MEC, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Médio Prazo
Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades quilombolas, assim como à modalidade EJA, e aumentar a oferta de Ensino Médio nas comunidades.	MEC, SEE, SME	Curto, Médio e Longo Prazo
Promover a ampliação e melhoria da rede física escolar em comunidades quilombolas, por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidade escolar.	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo
Promover ações de comunicação sobre as relações étnico-raciais e de educação escolar quilombola com destaque para a realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CP nº 16/2012 e Resolução CNE/CP nº 08/2012), para o combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo nos meios de comunicação em todas as dimensões.	MEC, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto Prazo
Divulgar as experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino.	MEC, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto Prazo
Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais e quilombola.	MEC, CAPES, IES, SEE, SME	Médio Prazo

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial. República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPIR, 2013

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. **Educação, Gênero e Etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão**. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

JESUS, Ilma Fátima de e Ogunbiyi, Adomair O. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Acessado em 22/06/2020.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo**. Dissertação (Mestrado) - UFC. Fortaleza (CE), 2018. 218f.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente**. Tese de Doutorado. UFPR. Curitiba, 2012. 143 f.

[–1–] O período de execução estabelecido como de curto prazo (2021-1 ano), médio (2022-2023-2 anos) e longo (2024-2026 – 3 anos).

Siglas: MEC (Ministério da Educação); CNE (Conselho Nacional de Educação); CEE (Conselho Estadual de Educação); CME (Conselho Municipal de Educação); SEE (Secretaria Estadual de Educação); SME (Secretaria Municipal de Educação); IES (Instituições de Ensino Superior) NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros); ONG (Organização não Governamental) INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira); CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação); UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação); CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A Língua Não Cabe no Espaço do Papel: A educação escolar indígena no Brasil como prática política

Antonio H. Aguilera Urquiza^[1] (UFMS)

Desde que os Europeus desembarcaram nas praias do Nordeste, juntamente com a exploração da mão-de-obra e riquezas naturais, teve início o processo de dominação e imposição de um modelo cultural, chamado de Ocidental, eurocêntrico, ou outros nomes. No contexto do processo de colonização, e como parte intrínseca dele, encontra-se a catequese, a vinda de missionários, inicialmente Jesuítas, para civilizar e evangelizar o “Novo Mundo”.

Esses agentes coloniais lançam mão, desde o início, de estratégias de imposição cultural e religiosa, às quais se dão por meio da palavra e da aprendizagem escolar. Entretanto, os povos tradicionais sempre tiveram suas próprias pedagogias, qual sejam, suas formas próprias de transmissão dos conhecimentos importantes da cultura, para as gerações seguintes, com suas características e formas próprias de sistematização.

Assim, podemos dizer que educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas “Terras de Santa Cruz” até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas, especialmente, nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre a face oficial e o *reverso* desse processo de educação escolar (Aguilera Urquiza, 2010).

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas; e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?

Educação para o índio e educação indígena

Para maior clareza conceitual é importante estabelecer a distinção entre educação e educação escolar. Em um sentido mais amplo, entendemos *educação* como um processo de transmissão das tradições culturais de um grupo, de uma geração a outra; em outras palavras, conforme Luciano (2006, p. 129)

Educação seria um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.

Neste sentido, cultura e educação coincidem na *finalidade socializadora*: criação, apropriação e transmissão da cultura (Gervilla Castillo, 1998; p. 179), sendo, portanto, uma característica inerente do ser humano, em todas as culturas, qual seja, a capacidade de aprender e de ser socializado em seu próprio meio.

Quando utilizamos o conceito *educação indígena* estamos, na verdade, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (Luciano, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades (Aguilera Urquiza, 2010).

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, os quais, geralmente contam com cerimônias celebrativas e a participação de todo o grupo. É o que ocorre com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a “nominação”; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura. Podemos dizer que cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (Luciano, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o

indivíduo é bom para seu povo.

Após estas considerações a respeito do conceito mais amplo de educação e da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que “a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Luciano, 2006, p. 129).

Como vimos, desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional.

Não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e conseqüente dominação e tentativas de assimilação dos povos indígenas no Brasil. Segundo Ferreira (2001, p. 71-111) podemos dividir, *grosso modo*, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos. Até 1759, quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (Ferreira, 2001, p. 72).

O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencionalmente integrar os índios à comunhão nacional utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação. Poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil. Com a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1968, o ensino bilíngüe

passa a ser prioridade, assumido como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (Ferreira, 2001, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001^[2]) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas (Aguilera Urquiza, 2010).

Com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais (Universidades, OPAN^[3], CIMI^[4], CTI^[5], entre outros) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outros.

A atual educação escolar indígena – um projeto político e emancipatório

Pode-se dizer que na atualidade estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “guinada política e epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, etc.

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçosa”, poderia tornar-se uma aliada ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada “sociedade nacional”. Neste sentido afirma Ferreira (2001, p.71) que:

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

A grande suspeita contra a escrita está ligada ao fato de que ela serviu como ferramenta de conquista e domínio por parte do Estado brasileiro sobre os povos indígenas. A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola e, como diz Meliá (1989, p.11) “não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola”; ou como diz o título desse artigo: “a língua não cabe no espaço do papel”.

Após esses movimentos reivindicatórios, a nova LDB (Lei 9394/96) e outros ordenamentos jurídicos posteriores, incorporam estas reivindicações e acrescentam outras especificações: currículos elaborados com as comunidades, organizações e lideranças indígenas; material didático elaborado de forma bilíngue; calendário escolar que respeite o modo de viver de cada povo

indígena, dentre outros.

Nas últimas três décadas, a Educação Escolar Indígena foi a que mais avançou, em termos epistemológicos e de concepção política. Em alguns momentos, o próprio movimento negro/quilombola no Brasil se inspira nas conquistas da Educação Escolar Indígena, pós-Constituição de 1988, tamanho os avanços legais, de gestão e infraestrutura. Com exceção da primeira leva de lideranças indígenas pré-Constituição de 1988, como Mário Juruna (Xavante), Raoni (Caiapó), Ailton Krenak, Marcos Terena e outros, a quase totalidade das próximas gerações de lideranças passaram pela educação e se tornaram professores.

Em muitas regiões do país, na atualidade, como o caso do Mato Grosso do Sul, o movimento indígena organizado e as principais lutas por direitos, como a demarcação de seus territórios, passa pelos professores indígenas, alguns inclusive sendo perseguidos e assassinados. Nesse caso, em específico, a prática de luta e resistência desembocou no avanço legal, o qual deu impulso para novas lutas do movimento indígena.

Pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), conquistando juridicamente o reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (Aguilera Urquiza, 2010).

Com esse aparato legal colocado em prática, sobretudo na formação inicial e continuada dos professores indígenas, o que se observou foi a concretização de um projeto político de emancipação, que passa pela Educação Escolar Indígena: construção de autonomia, recuperação e proteção de seus territórios tradicionais, luta por direitos. Na atualidade, em quase todas as regiões do país, as aldeias possuem suas escolas, onde ofertam a Educação Básica (Fundamental 1 e 2; algumas até de nível Médio), sendo na quase totalidade (Educação Fundamental), professores indígenas e, em muitos casos, coordenadores e diretores indígenas.

Além dessas conquistas, o mais importante e difícil está na construção de um currículo específico, diferenciado e intercultural, além das várias tentativas

de produção de materiais didáticos próprios. Segundo relatos dos próprios professores, não basta que a escola seja chamada de indígena se os conteúdos continuam sendo do “branco”. Torna-se necessário levar os conhecimentos indígenas para dentro da escola, para dialogar com os conhecimentos “ditos Ocidentais”, em uma relação que seja dialógica e simétrica.

Assim, a formação continuada de professores indígenas tornou-se uma possibilidade concreta de afirmar as epistemologias ameríndias e buscar a ampliação dos espaços de articulação e diálogo intercientífico. Nesse sentido, nos últimos anos, de 2013 a 2018, foi gerenciado pela SECADI/MEC ^[6] a Ação Saberes Indígenas na Escola ^[7], que como diz o título, procurou colocar em prática a possibilidade do diálogo intercultural, já garantido no ordenamento jurídico, mas de lenta concretização, tendo em vista o longo processo de colonialidade pelo qual passou nossa história e nela, os povos indígenas.

Acostumados a repetir e validar conhecimentos produzidos desde uma perspectiva ocidental e eurocêntrica, desta vez os professores indígenas puderam vivenciar o que Boaventura de Souza Santos (2010) nomeia como ecologia de saberes, validando saberes outros advindos do patrimônio de conhecimentos indígenas. Segundo o autor, “se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas se ha perdido. Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo más característico” (Santos, 2010, p. 57).

Nesse contexto, professores indígenas estudam, discutem e pensam um projeto de escola menos colonial e mais adequada ao sonho de “uma escola específica e diferenciada de verdade”, como repetem nos encontros de formação. Concretizar o difícil diálogo intercultural, trazer os saberes indígenas para o contexto da escola, e transformar o currículo a partir do cotidiano da cultura e das demandas das comunidades.

Isso posto, alguns intelectuais indígenas, como o conhecido Gersen Baniwa, afirmam: “A escola de feição europeia tem uma finalidade determinada: formar cidadãos tecnicamente qualificados e úteis ao mercado de trabalho, bem como súditos obedientes ao modelo político que sustenta o modelo econômico em vigor” (Luciano, 2013, p. 109). Trata-se nesse momento de tomar essa escola dentro da proposta de autonomia de cada povo.

Sobretudo nas últimas duas décadas, fruto da implantação desse novo modelo de educação escolar indígena nas aldeias, vemos chegar, como um fluxo incessante e cada vez mais intenso, levas de jovens indígenas na educação

superior. Inicialmente a demanda era a formação de professores, para suprir as necessidades das escolas nas aldeias; porém, nos últimos anos, essa procura vem se diversificando e vemos uma nova geração de lideranças indígenas sendo formada nas áreas da saúde, das Ciências Sociais (especialmente a Antropologia), e do Direito, como é o caso da primeira mulher indígena a ser eleita Deputada Federal – Joênia Wapichana – formada em Direito.

Esse projeto político de emancipação e construção de autonomia, com forte influência da Educação Escolar Indígena, segue se desenvolvendo agora, na direção do ensino superior e da pós-graduação (não é mais raro encontrarmos indígenas com mestrado, doutorado ou até pós-doutorado), assim como no reconhecimento do papel central das mulheres indígenas. Não é por acaso que as duas principais lideranças políticas do país, na atualidade, sejam mulheres (Joênia Wapichana e Sônia Guajajara).

Dessa forma, a Educação Escolar Indígena, que teve início como um projeto colonial, de negação da diferença e da cultura dos povos indígenas e imposição da matriz eurocêntrica, na atualidade, fruto da luta e do movimento indígena, vai construindo um claro projeto político de emancipação e autonomia, apostando na formação de suas novas lideranças. Como dizem: “queremos nos apropriar das ferramentas dos ‘brancos’, para melhor nos defender”.

Infelizmente, nem tudo são acertos ou vitórias! Nesse processo, tornou-se necessária muita avaliação e autocrítica, revendo falhas e retomando os pactos anteriores. Assim como acontecem com as revoluções que se “acomodam” e são engolidas pelas burocracias, um dos principais problemas tem sido a “acomodação” de muitos professores indígenas, que ao serem contratados ou concursados, além de adquirir um novo *status* social e econômico dentro da aldeia, se consomem nos afazeres da escola, esquecendo as demais lutas do seu povo.

Para completar, nos últimos quatro anos, desde o impeachment da presidenta Dilma, as políticas federais de Educação Escolar Indígena praticamente inexistem. O próprio Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena foi desativado por falta de recursos. Por outro lado, como as escolas nas aldeias são em grande parte municipais, seguem funcionando, graças aos arranjos locais e à pressão das lideranças e professores em seus respectivos municípios. Mesmo assim, o movimento dos professores indígenas segue organizado, nos níveis regionais e nacional, especialmente através do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, com constantes pressões em Brasília.

Diretrizes e Ações para a Educação escolar Indígena

A partir do que foi relatado até agora: longo tempo de imposição cultural e modelo de educação ocidental, seguido nas últimas décadas e em especial pós-Constituição de 1988 de um assumir a educação como ferramenta de construção de autonomia, propomos a seguir algumas diretrizes e ações necessárias para tornar a educação escolar indígena uma realidade efetiva nas aldeias de todo o país.

O primeiro e mais importante elemento é ouvir os povos indígenas e respeitar suas especificidades e direito à autonomia. **Qualquer projeto e proposta política relacionada aos povos indígenas, particularmente à educação, deverá ter a anuência da comunidade.** Isso está garantido no ordenamento jurídico nacional e internacional, como a Convenção 169 da OIT.

Diante das secretarias de educação que insistem em manter as mesmas exigências das escolas urbanas (calendário, currículo, material didático, etc.), **os futuros gestores municipais devem propor o respeito a um princípio básico da educação escolar indígena, que é ser específica e diferenciada,** conforme ordenamento jurídico nacional. Assim, cada escola indígena poderá construir seu próprio calendário, seu próprio Projeto Político Pedagógico, assim como os materiais didáticos.

Importante para os futuros gestores, o **respeito e a valorização das línguas indígenas**, muitas delas em perigo de extinção no país. Cada língua, além de ser a janela da cultura, significa a identidade do povo, o registro de sua visão de mundo e precisa de investimento para sua valorização.

Não existe educação indígena sem garantia de território. Dessa forma, os futuros gestores deverão ter como diretriz a **garantia de demarcação de todas as terras indígenas**, pois elas são a base de qualquer sociedade tradicional e a possibilidade da sua reprodução cultural, conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988.

Assim, os futuros gestores deverão valorizar as culturas indígenas, ouvir suas lideranças e onde for necessário **investir em infraestrutura para a educação escolar nas aldeias.**

A ação de investir em infraestrutura nas aldeias significa que devem ter espaços adequados para suas escolas, assim como **merenda adequada, segundo seus usos e tradição alimentar**, e não conforme cardápios feitos na

cidade sem consultá-los. Uma ação que vem sendo praticada em algumas prefeituras é estimular a agricultura familiar nas aldeias e comprar os excedentes para a elaboração da merenda escolar.

Estudar com a comunidade formas de **contratação e efetivação de professores indígenas** para suas respectivas escolas, em todos os níveis de ensino. A prioridade é sempre do/a professor/a indígena.

Conforme a realidade regional e o contexto de cada comunidade, após consulta às lideranças indígenas, é possível propor ações de formação profissional para adolescentes e jovens, assim como incentivar pequenos projetos de geração de renda, como incentivo ao artesanato.

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Os caminhos de uma guinada política e epistemológica?** In: Claudemiro Godoy do Nascimento. (Org.). O VERSO E O REVERSO DA EDUCAÇÃO - das políticas às pedagogias alternativas. 01ed. Goiânia: Editora PUC-GO, 2010, v. 01, p. 137-166.

BRASIL. Ministério de Educação, Brasília, DF. **Portaria Nº 1.061**, de 30 de outubro de 2013 - Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. SP: Global, 2001.

GERVILLA CASTILLO, E. Estatuto epistemológico de la antropología cultural de la educación. In. VVAA. **Antropología de la educación**. Madrid: Ed. Dykinson, 1998.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, Ruth; EMIRI, L. (org.) **A conquista da escrita. Encontros de educação indígena**. (OPAN). São Paulo: Iluminuras, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

[-1-] Professor associado da UFMS. Coordenador da Pós-graduação em Antropologia Social e professor da Pós-graduação em Direito da UFMS. Colaborador da Pós-graduação em Educação da UCDB. Pesquisador CNPq. Bolsista PQ2.

[-2-] Artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

[-3-] Operação Amazônia Nativa.

[-4-] Conselho Indigenista Missionário, ligado à Igreja Católica.

[-5-] Centro de Trabalho Indigenista.

[-6-] A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, além de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de

ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Talvez tenha sido a grande inovação do Governo do Presidente Lula, no campo da educação no país, e por isso, extinta em 2019.

[\[- 7 -\]](#) Ver Ministério de Educação, Brasília, DF. Portaria N° 1.061, de 30 de outubro de 2013 - Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola.

Educação do Campo no Período e Medidas para Avançar nos Municípios Brasileiros

O presente documento é constituído por duas partes complementares. Primeiramente apresenta um diagnóstico das medidas adotadas pelo governo federal no período pós-golpe e que incidem diretamente sobre as políticas de Educação do Campo nos estados e municípios; em seguida apresenta um conjunto de medidas emergenciais para avançar na política pública de Educação do Campo.

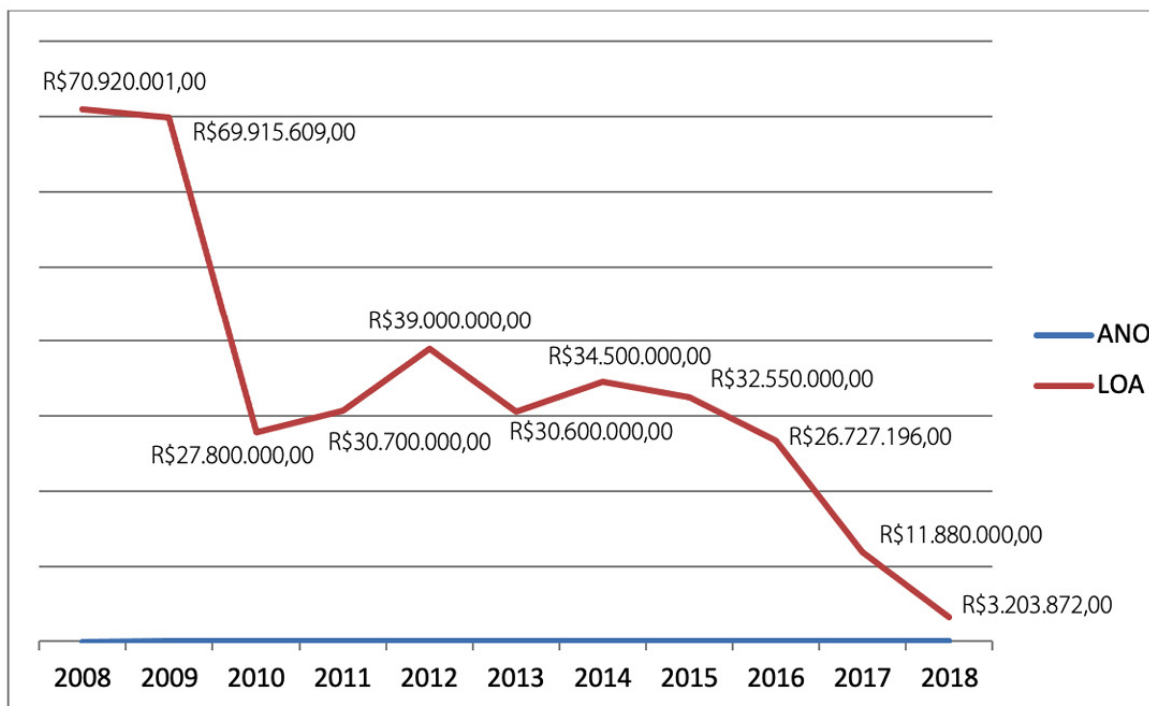
A SITUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PÓS-GOLPE E NO GOVERNO BOLSONARO

1. **O desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** - SECADI e sua renomeação para Secretaria de Modalidades Especiais – SEMESP, excluindo o termo “Diversidade”, demonstra, por um lado, o desprezo dos novos donos do poder pelo respeito e pelo reconhecimento de uma diversidade conquistada pelos povos originários, tradicionais e do campo e por outro lado, atender aos interesses do capital na educação, a quem a eliminação de todo e qualquer direito reduz os custos operacionais da “empresa” educacional, reduzindo demandas orçamentárias e liberando orçamento para o cumprimento dos compromissos da dívida pública com o capital.
2. **Os cortes orçamentários** como decorrência imediata da imposição da Emenda Constitucional 95 desmonta os mecanismos de financiamento público às instituições públicas e às políticas públicas.
3. **Os efeitos imediatos dos cortes sobre a Educação do Campo** já compõem dado da realidade. O PRONERA teve sua atuação paralisada, cujas perspectivas de financiamento reduziram-se à quitação de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de 100 projetos já aprovados aguardando serem efetivados.

Criado em 1998, por pressão das lutas dos/as camponeses/as, este Programa, executado pelo INCRA, alfabetizou, escolarizou na educação básica, graduou no ensino superior e pós-graduação, no período 1998 a 2011, cerca de 200 mil pessoas, envolvendo a participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo com mais de 70 Universidades Federais, Estaduais, Institutos Federais e outras instituições públicas^[1]. Neste Programa, os Governos Lula e Dilma investiram cerca de R\$ 500 milhões, que asseguraram as condições de estudo, transporte, alimentação e alojamento para que os/as jovens e adultos/as do campo chegassem e permanecessem em processo de estudos.

Em relação ao Orçamento do Pronera, o quadro abaixo é ilustrativo da situação:

Orçamento do Pronera de 2008 a 2018



O orçamento de 2019 foi de R\$ 6,5 milhões e em 2020 estava previsto para o PRONERA no PLOA o valor de R\$ 2,9 milhões. Atualmente são 39 projetos/cursos com instrumentos vigentes, sendo que para isso são necessários R\$ 11,3 milhões.

Vale ressaltar que em 21 de fevereiro de 2020 foi publicado o Decreto 10.252/2020, alterando a estrutura regimental do INCRA. Entre as alterações estava a extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo, instância que era responsável pela gestão e execução do PRONERA. No decreto não havia nenhuma menção a políticas educacionais a serem desenvolvidas no âmbito do INCRA. Vale lembrar que o PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria N°. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010.

Os posicionamentos do FONEC, de parlamentares e movimentos sociais, as notificações da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e a recomendação do Conselho Nacional dos Direitos Humanos – CNDH, por meio da Resolução nº 8, em que recomenda que seja revogado o Decreto, fez com que o Governo, através do MAPA e do INCRA, anulasse a extinção do PRONERA da estrutura da autarquia.

Foram protocolados dois projetos de decretos legislativos na Câmara dos Deputados: um apresentado pela Dep. Maria do Rosário (PT/RS), sustentando os efeitos do Decreto no que se refere ao PRONERA; e o outro, de iniciativa de um coletivo de deputados/as, sustentando os efeitos do Decreto de reestruturação do INCRA como um todo.

Em 23 de março foi publicado no Diário Oficial da União o novo Regimento Interno do INCRA, onde o tema da Educação, com menção ao PRONERA, passa a figurar como uma das atribuições do INCRA. No novo regimento foi criada a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos (DDA-2), com competências relacionadas a comercialização, meio ambiente, assistência técnica e PRONERA, dentre outras. Contudo, até a presente data o PRONERA continua sem pessoas que possam responder pelo mesmo na estrutura interna do INCRA.

4. As Licenciaturas em Educação do Campo

Lançado em 2007 como projeto-piloto, instituído em 2009 e ampliado em 2012 para todas as Instituições de Ensino Superior - IES interessadas, o Ministério da Educação (MEC) implementou e financiou a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, hoje presentes em 38 Universidades brasileiras, envolvendo cerca de 4.000 estudantes do campo (grande parte destes já professores/as) em processo de formação em regime de alternância.

Os cursos têm como objetivo formar professores/as da educação básica, por área do conhecimento, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em razão da modalidade da alternância dos tempos de estudo, a saber, um período de 30 a 50 dias no Tempo Universidade e um período de 30 a 60 dias no Tempo Comunidade, no projeto dos cursos, o MEC, além de ter aberto cerca de 600 vagas para contratação de docentes por concurso público para os cursos, financiava o alojamento e alimentação dos/as estudantes no período de sua permanência na Universidade, a exemplo do PRONERA. Além da política de bolsa-permanência, bolsas para quilombolas, entre outras.

A redução do número de bolsas-permanência para os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo justificadas como “medidas administrativas” e os cortes nos orçamentos das Universidades e Institutos Federais terão efeito devastador sobre os cursos, uma vez que pela conquista da alternância dos tempos de estudo, demandam recursos para alojamento e alimentação no Tempo Universidade. Sem estas condições, haverá um

esvaziamento crescente de estudantes e estarão criadas as condições para a extinção dos cursos.

5. Fechamento de escolas públicas no campo

De acordo com dados do Censo 2019, o campo teve queda de matrículas na Educação Básica da ordem de 145.233 alunos e isso se insere no contexto maior que envolve o fechamento de escolas no campo. Nos últimos 21 anos foram mais de 80 mil estabelecimentos de ensino fechados. A existência da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que modificou a LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”, não foi suficiente para evitar o fechamento de escolas por estados e municípios. Os governantes têm priorizado o transporte escolar como forma de assegurar a acesso à Educação. *A política de fechamento das escolas no campo caminha na contramão da conquista social da Educação como direito.*

Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC

Brasília, maio de 2020.

SUGESTÕES DE MEDIDAS PARA AVANÇAR NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

A universalização do direito à escola pública de qualidade social referenciada, da educação infantil à universidade, ainda consiste como um grande desafio para sociedade brasileira, principalmente para os trabalhadores e trabalhadoras que historicamente tiveram o acesso à educação escolar negado.

Compreendemos a imprescindibilidade da educação escolar para acessar os bens culturais produzidos pela humanidade e resgatar a dignidade humana do conjunto da população. Na construção de um novo projeto societário faz-se necessária a implementação de medidas emergenciais no âmbito da educação dos povos do campo, das águas e das florestas, de modo articulado à participação, às perspectivas e aos anseios de tais sujeitos.

Deste modo, a construção das medidas abaixo se coloca como imprescindível para a efetivação do direito inalienável dos povos trabalhadores e trabalhadoras do campo à educação.

I – PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS COMUNIDADES DO CAMPO

1. Construir Centros de Educação Infantil do Campo, adequados a realidade e vida dos povos do campo, das águas e das florestas, com diferentes espaços de vivência para as crianças, em todas as Comunidades do Campo com no mínimo 50 famílias;
2. Estruturação dos Centros de Educação Infantil do Campo com mobiliário e materiais didático-pedagógicos necessários;
3. No caso de necessitar de transporte escolar, que este seja específico para as crianças pequenas com educadores em cada transporte, cintos de segurança e que garanta todas as crianças sentadas em seus assentos. As crianças não poderão permanecer no transporte escolar por mais de 30 minutos. No caso de maior distância, construir novo Centro de Educação Infantil do Campo;
4. Promover Formação Profissional (graduação e especializações) e continuada para educadores infantis em parceria com as Articulações e Fóruns por uma Educação do Campo, Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e Instituições de Educação Superior (IES) públicas (estaduais e federais), garantindo que os Centros de Educação Infantil do Campo possam ter educadoras e educadores das próprias Comunidades do Campo;
5. Garantir pessoal (educadores, serviços...) e material de consumo (didático, pedagógico) necessário para os Centros de Educação Infantil do Campo;
6. Em cada município garantir equipe multiprofissional (psicólogo, médico, dentista, fonoaudiólogo, pedagogo, fisioterapeuta) para fazer acompanhamento das crianças, educadores e famílias. Deste modo, garantir acompanhamento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

II – PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO – ESCOLAS DO CAMPO

II.A) NA DIMENSÃO DA INFRAESTRUTURA PARA QUALIDADE EDUCACIONAL DO CAMPO

7. Construção, reforma e ampliação das Escolas Municipais do Campo – Atender e diagnosticar processos de solicitação de reforma e construção das Escolas Municipais do Campo nos distintos espaços geográficos que integram o campo brasileiro, como Assentamentos, Ilhas, Quilombos, Faxinais, Comunidades Indígenas, entre outros. Garantindo salas de aulas, biblioteca, laboratórios de ciências, de informática, de solos, internet, refeitório, quadra poliesportiva, espaço de produção agrícola agroecológica e ateliê de arte;
8. Perfuração de poços artesianos para fornecimento de água potável nas Escolas Municipais do Campo com dificuldade de acesso à água;
9. Qualificar parceria entre os entes federados para melhoria da qualidade do transporte escolar do conjunto das escolas do campo, de modo que se constituam formas de fiscalização da prestação dos serviços;
10. Assegurar a melhoria e manutenção das estradas utilizadas para o transporte escolar, de maneira que garanta a efetivação dos 200 dias letivos, a começar pelos assentamentos da reforma agrária;
11. Construir a partir de um georreferenciamento uma política de difícil provimento para os profissionais que vivenciam dificuldades de deslocamento para o campo, reconhecidos como de difícil acesso;
12. Garantir a aquisição da alimentação escolar, conforme a Lei Federal 11.947, de 2009, que define que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) sejam destinados à produção da Agricultura Familiar, tendo como prioridade a produção agroecológica. Os municípios que já cumprem os 30% avançar para aquisição de 70% da aquisição da Agricultura Familiar;
13. Garantir o direito das crianças, jovens e adultos do campo de estudarem no local em que vivem. Para isso regulamentar no município uma política de não fechamento de Escolas do Campo com base na Lei nº 12.960 de 2014

e assegurar a existência de um órgão fiscalizador contra o fechamento de escolas.

II. B) NA DIMENSÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

14. Proporcionar condições para as Escolas Municipais do Campo inovarem em seus Projetos Político-Pedagógicos a relação com a cultura e o trabalho do campo. Realizar projetos pilotos de Educação Integral no Campo com ampliação do tempo escolar e organização curricular e formativa articulado por dois tempos-espacos: o tempo escola e o tempo comunidade, de modo que os estudantes desenvolvam trabalhos agropecuários na sua unidade familiar de produção a partir de estudos e acompanhamento de um educador especializado.
15. Promover em parceria com os entes federados nas Comunidades do Campo com maior contingente populacional a construção de Escolas de Educação Profissional, Técnico e Profissionalizante;
16. Superar a grande proporção de professores temporários nas Escolas do Campo com a realização de concurso público específico para o campo;
17. Considerar nos editais dos concursos públicos e de contratação de trabalhadores da educação para o campo, pontuação diferenciada com critérios específicos que valorizam o trabalho da Educação do Campo, como: a) graduação voltada à Educação do Campo; b) formação continuada específica para escolas do campo; c) tempo de serviço em escolas do campo; 4) residência no campo;
18. Garantir nos editais voltados para as Escolas do Campo, a seleção e contratação de Tecnólogos em Agroecologia ou Técnicos Agrícolas para atuarem com as crianças desde a menor idade a dimensão agroecológica e o projeto de agricultura como componente curricular;
19. Constituir uma determinação legal que proíba o uso de material didático das empresas do agronegócio nas escolas municipais do campo, como o Programa Agrinho do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Projeto Agronegócio na Escola da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), Programas educacionais da Fundação Vale, tal como deliberado pelo Conselho Municipal de Educação de Cascavel no Paraná, por não atender às necessidades das Escolas do Campo, e violar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e por estarem vinculados à

promoção do uso e ao mercado de agrotóxicos;

20. Oferecer condições para oferta da Educação Inclusiva nas Escolas Municipais do Campo, com a garantia da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e demais serviços e recursos de acessibilidade na escola, incluindo a formação de professores, a disponibilização de equipamentos, materiais didáticos, transporte, mobiliários e instalações acessíveis;
21. Assegurar uma política de promoção da Gestão Democrática nas escolas do campo, assegurando o direito da comunidade, educadores e estudantes de elegerem os gestores, bem como a construção de uma gestão escolar com representação dos diversos segmentos;

II. C) NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO

22. Desenvolver um programa de formação continuada para os professores e professoras das Escolas Municipais do Campo que considere as singularidades dos diversos sujeitos do campo e seus Projetos Político-Pedagógicos;
23. Efetivar programas de formação continuada através de parcerias entre Secretarias de Estado da Educação, as IES públicas (estaduais e federais) e as Articulações e Fóruns da Educação do Campo;
24. Garantir pelo menos o percentual de 33% de hora atividade docente ou ampliar esta carga horária, como potencial de qualificação da prática docente nas escolas do campo;
25. Qualificar as bibliotecas escolares, na perspectiva da pesquisa educacional e estudo das práticas docentes nas escolas do campo;
26. Garantir o acesso à internet banda larga como ferramenta de pesquisa e estudo;

III – PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

III.A) Trabalhar pela superação do analfabetismo no campo

27. Oferecer condições para o desenvolvimento de um amplo programa de alfabetização voltado para a população do campo, por meio do método Sim, Eu Posso e Círculos de Cultura;
28. Garantir transporte escolar aos educandos/as quando as aulas forem em escolas e auxílio transporte quando ocorrer em espaços coletivos nas comunidades;
29. Que não necessite um número mínimo de educandos/as para constituição das turmas e que estas sejam de no máximo 20 educandos/as;
30. Fornecimento de material didático e pedagógico necessários para o desenvolvimento das aulas como TVs (com entrada para pen drive), lousa, giz, pen drive, cadeiras e carteiras, lâmpadas, cadernos, lápis e canetas, borrachas, apagadores, apontadores, entre outros;
31. Garantir a impressão das cartilhas e reprodução das videoaulas necessárias para a aplicação do método;
32. Fornecer alimentação escolar aos educandos/as, priorizando a compra da agricultura familiar e produtos agroecológicos;
33. Assegurar que a cada 10 turmas tenha um/a coordenador/a, a fim garantir que as aulas aconteçam e que haja apoio para os educadores/as se necessitarem;
34. Formação continuada dos/as educadores/as em parceria com as instituições de Ensino Superior Públicas e com os movimentos sociais do campo;
35. Remunerar os educadores e coordenadores com bolsas vinculadas ao piso salarial dos/as professores/as e garantir auxílio-transporte quando necessário;
36. Priorizar os/as educadores/as que residam nas comunidades do campo.

III. B) Acesso e permanência

37. Garantir consultas oftalmológicas e compra de óculos para os/as educandos/as que necessitarem, logo nas primeiras semanas de aula.
38. Possibilitar professores especializados em Educação Especial de acordo com e se houver a necessidade dos educandos.
39. Assegurar mobília e material pedagógico acessível de acordo com a necessidade dos/as educandos/as.

IV – PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO A SEREM PROMOVIDAS PELOS MUNICÍPIOS JUNTO ÀS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (FEDERAL E ESTADUAL)

40. Constituir um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil do Campo na interlocução entre IES públicas (estaduais e federais) presentes no município ou região, os Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e as Escolas do Campo;
41. Constituir um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica do Campo que atuam nos municípios na interlocução entre IES públicas (estaduais e federais) presentes no município ou região, os Movimentos Sociais, Organizações Populares do Campo e as Escolas do Campo;
42. Constituir um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica do Campo que atuam nas Escolas Multisseriadas na perspectiva de avançar no âmbito da proposta político-pedagógica;
43. Promover a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e a inovação curricular na perspectiva da Educação do Campo a partir da interlocução entre IES públicas, Articulações e Fóruns por uma Educação do Campo, Secretarias Estaduais de Educação e Escolas do Campo;
44. Instituir um programa de financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e ações que atendam às especificidades da Educação do Campo, considerando o fomento à Agroecologia, à Cooperação e a Empreendimentos de Economia Solidária, bem como o combate à exploração infantil, à violência sexual e à violência de gênero;
45. Instituir um programa de elaboração de materiais didático-pedagógicos para Escolas do Campo, construído na interlocução direta entre os profissionais das IES públicas e os profissionais que atuam nas Escolas do Campo, por meio de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica do Campo;
46. Fomentar nas IES públicas (estaduais e federais) o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão com o objetivo de promover o resgate sócio-histórico e cultural dos povos trabalhadores do campo, das florestas e das águas, a partir da realidade dos sujeitos locais, com ênfase

na reestruturação e recaracterização das escolas do campo.

[– 1 –] Dados e informações completas sobre o PRONERA encontram-se em: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II ENERA. IPEA/INCRA, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640. Acesso em 02 Maio 2018.

Profissionais da Educação e Políticas de Valorização

Por Heleno Araújo e Teresa Leitão

A identidade política e pedagógica do magistério e dos funcionários de escola percorreu um longo caminho histórico até se constituir como profissional. Mais que isto: profissional da educação, dentre todos, destacado como o principal responsável na construção do conhecimento, na promoção da cidadania de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Em fazer da escola um lugar privilegiado de aprendizagens, de enriquecimento cultural e de convívio social, onde todos os atores têm seu papel. A conquista desta identidade conduziu ao longo de décadas a luta por formação, piso salarial, carreira, jornada e condições dignas de trabalho.

A última década foi marcada por avanços significativos na legislação nacional acerca dos direitos trabalhistas dos/as educadores/as das escolas públicas, mas ainda é preciso concretizar as vitórias no dia a dia das redes estaduais, distrital e municipais de educação, contrapondo a ofensiva neoliberal de retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários.

Assim sendo, é fundamental que os planos decenais de educação (nacional e subnacionais) orientem a instituição de planos de carreira para os profissionais da educação em todos os entes da federação, abrangendo os elementos indissociáveis da valorização profissional, que são: salário digno, carreira atraente, jornada compatível com os afazeres escolares, inclusive para garantir a presença de todos os profissionais em cursos de formação inicial e continuada e no processo de elaboração e condução dos projetos político-pedagógicos das escolas, o que requer tempo para participação de reuniões pedagógicas.

A função do magistério é hoje fortemente impactada pela dinâmica social dos tempos atuais, ocasionando uma baixa procura pela profissão. Pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, ainda dos anos de 1997 e 1998, indicam um quadro em que o/a professor/a é alguém especializado/a em dar aulas, que recebe salários abaixo do merecido e menores do que outros profissionais com mesmo nível de formação. É alguém que precisa de constante aperfeiçoamento profissional e que é instado constantemente a exercer sua capacidade de propor e de decidir.

São múltiplas responsabilidades e várias dimensões de um trabalho que é, muitas vezes, confundido com missão, sacerdócio, voluntariado, mas esse trabalho, na verdade, tem muito de compromisso, afeto e solidariedade. O que não impede, ou impediu ao longo da história, que seja afirmado e tratado como

uma atividade profissional. E atividade estratégica para o acesso à cultura, para o desenvolvimento do gosto por conhecer, para o combate às desigualdades, para a inclusão social e para a democracia.

E somado a esses fatores mais subjetivos que interferem na vida de professores e professoras do Brasil, a realidade das políticas públicas de valorização profissional, apesar de expressarem importantes vitórias, ainda apresentam profundos gargalos.

O Piso Salarial Profissional Nacional, regulamentado em 2008 através da Lei nº 11.738, pautou a luta da categoria na aplicação imediata e integral da referida Lei, julgada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal - STF em abril de 2011. E essa luta encontrou contraposição por parte de alguns gestores, desejosos de vincular o reajuste do piso somente à inflação, abaixo dela ou em patamares insuficientes para a consecução da meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005). Esta lei, por sua vez, determina que a renda média do magistério seja igualada à dos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, em um prazo de 6 anos. Em 2016, essa diferença era de quase 50%!

O piso do magistério é a referência mínima para os vencimentos iniciais de carreira em todo país, o que não impede estados e municípios de praticarem vencimentos superiores a ele, inclusive para jornadas de trabalho abaixo das 40 horas semanais, conforme dispõe a Lei do Piso. O que veio a ocorrer é que muitas gestões municipais e também estaduais passaram a considerar, quando cumpriam a Lei, o piso como teto remuneratório a ser pago aos profissionais do magistério.

Com relação à jornada de trabalho, é prevista na Lei do Piso do Magistério uma proporção mínima de 1/3 (um terço) para atividades de preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com os pais, formação continuada no local de trabalho ou em instituições credenciadas, entre outras formas apontadas no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE nº 18/2012. Isso é essencial para a qualidade do trabalho dos profissionais, não devendo ser substituída por remuneração compensatória. O STF decidiu, em maio de 2020, pela constitucionalidade da jornada extraclasse (hora-atividade) da Lei do Piso.

No último dia 28 de maio, o Supremo Tribunal Federal (STF) encerrou o julgamento do recurso extraordinário 936.790, que trata da aplicação de no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do magistério para atividades extraclasse, a denominada hora-atividade. Os ministros e ministras da suprema

corte judicial do país julgaram constitucional o parágrafo 4º do art. 2º da Lei Federal 11.738, que regulamentou o piso salarial profissional nacional do magistério, vinculando os vencimentos iniciais das carreiras à formação profissional e à jornada de trabalho de até 40 horas semanais, com tempo específico destinado às atividades de preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com as famílias dos estudantes, formação continuada, entre outras atividades inerentes ao trabalho extraclasse dos/as professores/as.

Isso significa que têm direito à jornada extraclasse todos/as os/as profissionais do magistério da educação básica pública, independentemente da etapa ou modalidade de ensino em que lecionam (da creche ao ensino médio). Vitória importante diante do questionamento judicial imposto por governadores ainda em 2008, quando da aprovação da Lei.

Nesse sentido, então, é que conjugar salário digno, jornada que preveja o trabalho coletivo nas instituições de ensino, formação permanente e sistemática, gestão democrática e autonomia intelectual na vida profissional do magistério brasileiro pode ser uma alternativa de valorização que dialogue melhor com este momento do século XXI, que reencante a nossa juventude nas escolhas profissionais, recolocando a importância do SER PROFESSOR e SER PROFESSORA.

Já o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), introduzido pela Lei nº 12.014 de 2009, reconheceu a categoria dos funcionários da educação como um dos três segmentos de profissionais que atuam nas escolas públicas, à luz da 21ª Área Profissional de Apoio Escolar, instituída pela Resolução CEB/CNE nº 5/2005. E compõe a luta pela valorização desses trabalhadores escolares, além da carreira e da profissionalização – sobretudo por meio do programa PROFUNCIÓNÁRIO –, a regulamentação do piso salarial nacional dos profissionais da educação. Esse piso salarial aos funcionários de escola, ainda a ser efetivado em nosso país, deve servir de base para outra regulamentação condizente com as diretrizes nacionais para a carreira dos/as trabalhadores/as escolares, ambas amparadas pelo art. 206, incisos V e VIII da Constituição Federal (CF-1988) e pela meta 18 do PNE.

A visão que concebe os funcionários administrativos das escolas como agentes educadores tão importantes como os profissionais docentes, resulta de uma concepção pedagógica que, em primeiro lugar, reconhece que todos os que trabalham nas unidades educacionais podem e devem ter um papel educativo, devem participar das discussões relativas à elaboração e avaliação do PPP e

devem poder expressar suas percepções e opiniões em reuniões ou junto aos professores e equipes gestoras. Por isso é preciso que o tripé que deve estar presente em toda política pública de educação seja assegurado: formação adequada, valorização profissional e planos de carreira. A esse tripé se soma a necessária e urgente retomada de uma séria política de provimento de funcionários em nossas escolas, que exige a interrupção imediata do avassalador processo de terceirização de várias funções escolares, como as das merendeiras e vigilantes, por exemplo. E isso só será possível com um mapeamento das necessidades dessas funções escolares para, assim, retomar a realização de concursos públicos em nossas redes de ensino, de modo a voltarmos a ter uma política pública de provimento de funcionários de escola no Brasil.

Foi somente a partir do ano de 2003, durante o Governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que os funcionários de apoio em educação no Brasil conquistaram o seu reconhecimento na lei como profissionais de educação, além de terem alcançado uma política pública de formação dos profissionais administrativos das escolas, o PROFUNCIÓNÁRIO.

Trata-se de um programa e experiência exitosa de formação dos funcionários de educação básica que, desde 2010, estabeleceu diretrizes curriculares de formação inicial e continuada, em nível superior, para esse segmento da educação. Em um esforço inédito de diálogo social entre Governo e movimento sindical, a CNTE propôs diversas matrizes curriculares de referência para serem incorporadas nas então novas políticas públicas, em áreas como a de alimentação escolar e secretaria escolar, por exemplo.

Pela primeira vez, este segmento de trabalhadores ganhava o devido respeito e reconhecimento nas políticas públicas de educação. Em breve resumo, as principais conquistas dos funcionários da educação estão expressas na Emenda Constitucional nº 53, já comentada; na Lei 12.014, que regulamentou a nova redação do parágrafo único do art. 206 da CF-1988, reconhecendo os funcionários no inciso III do art. 61 da LDB; na Lei 12.796, que dentre outras coisas equiparou-os aos profissionais do magistério para fins de acesso à formação inicial e continuada (art. 62-A da LDB); na Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com prazos para instituir a política de formação para os funcionários, o piso salarial nacional previsto do art. 206, VIII da Constituição, os planos de carreira para esse segmento da categoria, além de outras ações como o Censo Profissional dos Funcionários.

Também são conquistas recentes as resoluções do Conselho Nacional de

Educação que tratam das diretrizes para os planos de carreira do magistério e dos funcionários da educação, e de sua formação inicial e continuada, além dos decretos presidenciais da formação profissional, com destaque para o último, de nº 8.752/2016.

No entanto, desde o golpe de 2016, quando a Presidenta Dilma Rousseff foi afastada injustamente da Presidência da República, e o Brasil passou a viver um período de ruptura democrática, essa política educacional, como tantas outras no país, estão agora seriamente ameaçadas pela elite golpista que tomou conta do governo brasileiro.

A negligência com os funcionários de escola em nosso país afeta um contingente de quase 2 milhões de trabalhadores, concentrados principalmente nas redes de ensino municipais, conforme dados abaixo:

Número de funcionários de escola no Brasil, por esfera administrativa

-----	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
NÚMERO	26.700	718.740	1.454.601	2.200.041
%	12,2	32,7	62,1	100

Fonte: Censo Escolar 2013

Número de profissionais da educação no Brasil

-----	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	FUNCIONÁRIOS
NÚMERO	4.400.978	2.455.415	1.945.563

Fonte: Censo Escolar 2016

O que se percebe nesses últimos dados de 2016 é que houve uma diminuição de funcionários de escolas de 2013 para 2016. A distribuição por redes estaduais ou municipais deve ter seguido a mesma tendência da apresentada em 2013: a grande maioria se concentra nas redes municipais.

Portanto, mais que ações necessárias para valorizar os profissionais das escolas públicas, o piso, a carreira e a jornada com período extraclasse, além da formação profissional e das condições apropriadas de trabalho, uma educação pública de qualidade é direito fundamental e inalienável dos estudantes e da sociedade em geral. E todo esse conjunto de ações de valorização dos profissionais da educação está ameaçado desde a promulgação da Emenda

Constitucional nº 95, de 2016. De lá pra cá, as medidas dos governos Temer e Bolsonaro, amparadas em uma visão fiscalista de Estado, só vem intensificando o estrangulamento orçamentário dos recursos da educação pública em nosso país.

A postura proativa da maioria dos/as professores/as e dos/as funcionários/as de escola indica, no entanto, que esses profissionais não desistem da luta. Não desistem de si próprios ao se afirmarem em favor da esperança. Não desistem da sua categoria ao defenderem a organização sindical. Não desistem da aprendizagem ao denunciarem o desencanto e a discriminação. Não desistem da escola ao cuidarem das condições materiais de trabalho. Não desistem da educação ao darem testemunho da crença, da beleza, da cumplicidade que permeia a prática pedagógica.

Mas este universo está em permanente disputa com o obscurantismo cultural, com o pragmatismo educacional, com o arsenal de plataformas digitais e as exigências desse “novo fazer pedagógico”, a desafiar a vida dos/as trabalhadores/as em educação constantemente.

Por isso, em uma perspectiva de formulação e intervenção de políticas públicas para valorização dos/as profissionais da educação, esse conjunto de fatores precisa ser considerado. Sobre a maioria deles já existe consenso. Para outros há de se construir, com a dor e a delícia de ser educador/a, aprendendo com Paulo Freire quando nos lembra que os/as trabalhadores/as em educação podem até cansar diante da realidade, mas não devem desistir. Do contrário, estariam desistindo de si mesmos.

Sumário

[Um Balanço da Educação Brasileira: do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro](#)

[A Educação Infantil na Complexidade da Crise Brasileira](#)

[Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores\[- 1 -\] no Brasil – Luta Permanente Pelo Direito à Educação](#)

[Balanço da Atuação dos Governos do PT \(2003-2016\) e Propostas para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil no Presente](#)

[Retrocesso Democrático: o Direito à Educação Inclusiva Ameaçado](#)

[Educação Escolar Quilombola Pós-Golpe no Brasil](#)

[A Língua Não Cabe no Espaço do Papel: A educação escolar indígena no Brasil como prática política](#)

[Educação do Campo no Período e Medidas para Avançar nos Municípios Brasileiros](#)

[Profissionais da Educação e Políticas de Valorização](#)

Esta publicação é resultado de um esforço organizativo iniciado no final de 2019, coordenado entre a Comissão de Assuntos Educacionais - CAED/Setorial da Educação e Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional. Impulsionado pelo VII Congresso Nacional do PT, sob a fortaleza daquelas resoluções, resulta do trabalho de síntese que demandou estudo e dedicação de dezenas de documentos originados, também, da produção oriunda dos movimentos de resistência ao desmonte do estado brasileiro, dos avanços econômicos e sociais, da soberania nacional, das políticas de proteção social e da garantia do direito público à educação.



Comissão
de assuntos
Educacionais
do PT - CAED

Núcleo de Educação
e Cultura do PT no
Congresso Nacional