

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

2011-2020

NOTAS CRÍTICAS

COLEMARX 
COLETIVO DE ESTUDOS EM
MARXISMO E EDUCAÇÃO

35 anos **AdUFRJ**
SEÇÃO SINDICAL
Andes-SN Central Sindical e Popular-Comitês

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020 NOTAS CRÍTICAS

COLEMARX
COLETIVO DE ESTUDOS EM
MARXISMO E EDUCAÇÃO



35
anos

AdUFRJ
SEÇÃO SINDICAL
União-SN Central Sindical e Popular-Comitês

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
FINANCIAMENTO	11
DEMOCRACIA, ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA INSTITUCIONAL	17
CONTROLE, EXPROPRIAÇÃO, ETHOS DA PEDAGOGIA DE RESULTADOS: AVALIAÇÃO	21
AMPLIAÇÃO E INCLUSÃO – OS TEMAS DA EXPANSÃO NO SETOR PRIVADO	26
A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE	29
TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PNE E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	33
NOTAS	37

APRESENTAÇÃO

O texto comenta aspectos centrais do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 6 de junho de 2014 no Congresso Nacional. A sua elaboração foi realizada com base em discussões do Coletivo de Estudos Marxistas em Educação (COLEMARX) da Faculdade de Educação da UFRJ e do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais da Adufrj-SSind com o objetivo de analisar o teor do PNE 2011-2020 (Lei 13.005/2014) e o seu significado para o futuro da educação pública.

Desde a versão original da atual Lei, publicizada em 2010, os mencionados coletivos avaliavam que a sua aprovação marcaria um novo capítulo na história da destruição da educação pública, inaugurando um período de mercantilização sem precedentes da educação brasileira. Muito provavelmente, tal avaliação teria sido consensual no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública nos anos 1990 e até meados da década seguinte. Entretanto, a realidade atual é outra. Parte significativa dos movimentos sindicais e de diversas ONGs, recusando uma análise do Plano em sua totalidade, optou pelo pior método de análise de uma lei, desmembrando os artigos um a um, discriminando os artigos (ou até mesmo parte destes) positivos e negativos e concluindo que, como predominavam os aspectos positivos, as entidades sindicais e as ONGs deveriam lutar pela melhoria de um ou outro aspecto do Plano, sem questionar o seu significado geral para a educação pública brasileira.

Certamente tal avaliação somente foi possível em virtude da debilidade das lutas sociais em prol da educação pública. A despeito de importantes greves nos últimos anos e mesmo do fato de que muitas dessas greves enfrentaram aspectos axiais do PNE, como a dita meritocracia e a flexibilização das carreiras, por meio de gratificações por desempenho, não foi possível forjar um movimento nacional claramente engajado no enfrentamento do referido Plano em seu conjunto. Como muitos movimentos e sindicatos estão se mostrando

dispostos a retomar o protagonismo coletivo dos trabalhadores na luta contra a mercantilização da educação, consideramos que uma primeira tarefa seria iniciar a análise do que os setores dominantes pretendem com a educação no Brasil, e para isso seria necessária uma apreciação geral do PNE. E a conclusão dessa análise inicial, como esperamos demonstrar ao final do texto, recusa peremptoriamente a avaliação de que, entre os aspectos positivos e negativos do PNE, prevaleceram os positivos: longe disso! Em nossa apreciação, é o maior golpe sobre o futuro da educação pública.

Desse modo, o texto, ainda preliminar, foi elaborado com o fito de contribuir com as análises de conjuntura dos movimentos e sindicatos comprometidos com a causa da educação pública. Esperamos que essa análise possa potencializar as lutas futuras contra a mercantilização da educação, em particular as organizadas no âmbito do Encontro Nacional de Educação a se realizar de 8 a 10 de agosto de 2014.

Ao longo do trabalho de acompanhamento da versão preliminar e das diversas tramitações pela Câmara e Senado Federal, conforme o estudo pretende demonstrar, as várias versões construídas do PNE no âmbito do Legislativo demonstram tensões e conflitos no processo de tramitação do então Projeto de Lei 8.035/2010. Certamente, um desses momentos marcantes foi o apelo feito pelo ministro Guido Mantega na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), conclamando os empresários a pressionarem suas bancadas contra a aprovação da meta de 10% do PIB para a educação pública, em nome da estabilidade da política econômica, basicamente utilizando os mesmos argumentos que levaram FHC (e, depois, Lula da Silva) a vetar o artigo aprovado no Congresso Nacional que dispunha sobre os 7% do PIB no PNE de 2001. Também o adiamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014¹ foi uma demonstração contundente de que o Governo Federal não estava disposto ao debate sobre o Plano. Afinal, os seus interlocutores privilegiados já estavam definidos. Como observou Saviani (2007), os parceiros preferenciais para a elaboração de políticas educacionais foram definidos desde a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este, criado pelo Decreto nº 6.094/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Não por coincidência, o mesmo nome da organização criada por um grupo de empresários que compõe o Estado Maior do Capital, encobertos

pelo manto da filantropia, que difunde a sua agenda para a educação pública em favor dos anseios do capital. Sem rodeios, o capital está organizado no movimento Todos Pela Educação (TPE), que, em nossa apreciação, é o principal sujeito político da elaboração do PNE. Demonstrando capacidade dirigente, os empresários incorporam no movimento os altos dirigentes do MEC (Fernando Haddad, Reynaldo Fernandes – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre outros), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, possibilitando, com isso, que suas propostas fossem capilarizadas em todas as escolas do país.

Por parte dos trabalhadores da educação, os confrontos foram pontuais, assistemáticos, incidindo sobre a defesa dos 10% do PIB exclusivamente para a Educação pública.² Este foi o mote do Plebiscito 10% do PIB para a Educação Pública, Já!, organizado pela esquerda educacional. Outras entidades vinculadas à educação igualmente apoiaram esta consigna, embora com nuances sobre a destinação dos recursos, algumas mais abertas às negociações em torno do uso privado dos recursos. É forçoso reconhecer que poucos protagonistas centralizaram a sua atuação na defesa de que os recursos para a educação deveriam ser destinados exclusivamente para a educação pública. A maioria das entidades considerou que o uso dos recursos públicos para as parcerias público-privadas seria um mal menor. Não se trata de uma tese equivocada, mas, pior, de uma proposição que já não projeta que o fornecimento da educação pública deva se dar apenas pelo Estado, admitindo o nefasto caminho chileno dos *vouchers*, a alternativa estadunidense das escolas *charter*, a aquisição pelo Estado de vagas nas corporações educacionais, desde que gratuitas para os consumidores, justificando apoio ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e ao ProUni. Esse é o sentido geral do PNE aprovado, conforme discutido adiante.

Não por coincidência, quando a defesa dos 10% do PIB para a educação já ganhara visibilidade e força em diversos setores da sociedade, o Governo Federal e os empresários do TPE passaram igualmente a fazer parte do coro “10% do PIB para a Educação”,³ desde que não exclusivo à educação pública. Em sua primeira versão, o então PL 8.035/2010 – projeto de autoria do Executivo – previa 7% do PIB para a educação, sem especificar sua destinação pública.

A pressão social em defesa dos 10% do PIB para a educação pública levou a Câmara dos Deputados a aprovar, em 2012, duas mudanças cruciais: 10% do PIB para a educação e dispôs que os recursos deveriam ser para a educação pública.

A exemplo dos embates pela LDB/1996, o Senado, em votação final em outubro de 2013, restabeleceu, por pressão da base governista, os termos originais do Executivo, embora com uma concessão importante: o texto manteve os 10% do PIB para a educação aprovado na Câmara dos Deputados, mas tal como no projeto original do governo Lula, sem a especificação de que a sua destinação deveria ser para a educação pública: o texto deixava em aberto a destinação pública ou privada dos recursos educacionais.

Ao regressar o PL 8.035/2010 à Câmara dos Deputados, no final de 2013, coube ao Deputado Vanhoni do PT a relatoria. No que se refere ao financiamento, a Comissão Especial acatou a recomendação do deputado e substituiu o texto do Senado pelo da Câmara, restabelecendo a qualificação de que os 10% deveriam ser destinados à educação pública. Uma aparente vitória que, entretanto, esconde o Cavalo de Tróia da mercantilização generalizada da educação brasileira: o texto insere no próprio corpo da Lei (e não nas Metas do Anexo da Lei, como fez o Senado) um perigoso ardil, a ressignificação do sentido do público, que nos termos do art.5º, § 4º,⁴ abrange o conjunto das parcerias público-privadas, abrindo um perigoso precedente que pode inviabilizar a educação pública no país.

Desse modo, todas as parcerias público-privadas e os incentivos do Estado ao setor privado-mercantil (ProUni, FIES, BNDES, PRONATEC, Ciência Sem Fronteiras, Creches Beneficentes, organizações filantrópicas voltadas para a educação especial, Sistema S [SENAI, SENAC, SENAR, SESI etc.], EMBRAPPII e outros) são reconceituados como pertencentes ao rol do público. Com isso, novas experiências de mercantilização poderão ser efetivadas, como os mencionados *vouchers* e as citadas escolas *charter*.

Ademais, nem sequer os 10% do PIB serão uma realidade no decênio, pois, admitindo a hipótese otimista de que todos os anos haverá um acréscimo de 0,5% do PIB nos gastos educacionais e que, no último ano, haverá um salto de 9% para 10% do PIB, a média de gastos no período seria de 7,3% do PIB, prote-lando, novamente, o cumprimento da meta para o próximo PNE, no período 2025-2035.

A questão do financiamento é o ponto central de definição dos encaminhamentos de política pública educacional. E o breve relato anterior já indica que parte importante do recurso público para educação será aplicado no setor privado. No entanto, a privatização em curso é muito mais ampla do que a questão da destinação dos recursos públicos, embora sempre esteja imbricada com a ressignificação do público operacionalizada pelo art.5, § 4º.

De fato, todos os aspectos do PNE engendram novas funções sociais na educação pública. Claramente, a liderança intelectual da concepção do PNE é o TPE e, por conseguinte, os donos do dinheiro e do poder: a missão da educação é formar recursos humanos de distintos tipos, difundir as “competências” desejadas pelo capital, empreender meios de controle finalísticos por meio de sistemas padronizados de educação que possibilitem *rankings*, remuneração por desempenho em nome de uma falsa “meritocracia”, a distribuição de recursos em conformidade com as metas alcançadas, a fetichização tecnológica e a diversificação das formas e itinerários educativos, distribuídos por classe e frações de classes, em contraponto com a escola unitária.

Convidamos os leitores do presente texto a examinar diretamente a Lei 13.005/2014 e, se julgarem pertinente, a cotejar a sua leitura com as reflexões preliminares aqui realizadas. As ásperas experiências cotidianas na educação básica e superior públicas criam condições para a elevação da consciência social dos que fazem as lutas em defesa do público. Este e outros textos podem oferecer aportes e subsídios, mas a consciência crítica será forjada nos espaços de autoformação (e na experiência das lutas) dos distintos movimentos, entidades acadêmicas e sindicais. A expectativa é de que os protagonistas que recusam a tutela dos aparatos da ordem vigente convergirão para a construção de um novo ponto de partida na luta pela educação pública universal, gratuita, laica e unitária com amplitude e coerência compatíveis com a dimensão do combate ao projeto educativo do capital expresso no PNE.

FINANCIAMENTO

O que o PNE omite: os desafios do financiamento do Sistema Nacional de Educação

Para entender a situação do financiamento da educação pública no Brasil, é preciso indagar, inicialmente, sobre como está a distribuição das responsabilidades dos gastos educacionais totais da educação pública, englobando o conjunto do Estado nacional. Como é notório, a lógica de custeio no Brasil, ratificada pela CF de 1988, atribui aos entes da Federação responsabilidades específicas (art. 211), e, no que se refere à educação básica, o papel da União é apenas complementar. A rigor, nem sequer a educação superior ficou a cargo da União, visto que, entre as universidades públicas, parte significativa é composta por instituições estaduais. Claramente, a Carta confere à União um papel complementar que a desobrigou, historicamente, a assumir montantes de recursos equivalentes ao peso de seu orçamento no conjunto do Estado nacional. Se é verdade que o MEC se faz quase que onipresente na educação por meio das regulações, controles e induções de programas, não é menos verdade que, objetivamente, o MEC pouco contribui com o financiamento da educação pública no Brasil. E como pode ser visto adiante, o PNE altera muito pouco essa situação.

Art. 211 (*) A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

(*) Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

Art. 212 (*) A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2.º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3.º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4.º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5.º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

(*) Emenda Constitucional nº 14, de 1996

Antes de examinar o que significaria aplicar 10% do PIB na educação pública, é importante pôr em relevo um aspecto que aparentemente é menor, mas que na verdade é de crucial importância para a análise do financiamento da educação no Brasil: a Constituição Federal vinculou os recursos educacionais aos impostos e não ao conjunto dos tributos, em especial às contribuições. Como pode ser visto, isso significa que a maior parte dos recursos da União não entra na base de cálculo das verbas educacionais (18% se referem à receita líquida de impostos), situação muito distinta da dos estados e municípios, em que os impostos totalizam a maior parte da arrecadação.

Considerando o Orçamento Geral da União 2013 – as contribuições totalizaram R\$ 590 bilhões e os impostos R\$ 415 bilhões –, é possível concluir que a maior parte das receitas do Estado provém das contribuições (aproximada-

mente 60%), em detrimento dos impostos. A realidade é outra nos estados e municípios. A receita dos estados em 2009 foi composta de R\$ 239 bilhões em impostos e R\$ 16,5 bilhões em contribuições. A receita dos municípios em 2009 foi composta de R\$ 45,5 bilhões em impostos e R\$ 7,2 bilhões em contribuições. Em termos gerais, nos estados os impostos correspondem a 93% das receitas e nos municípios os impostos equivalem a 84% das receitas.

Como a vinculação orçamentária definida pelo art. 212 da Constituição se refere apenas aos impostos, são os estados e municípios que custeiam, de fato, a educação pública brasileira, totalizando 4% do PIB. A União, por conseguinte, gasta apenas 1% do PIB, embora receba mais de 65% do total dos tributos. O Quadro 1 é ilustrativo da situação.

Quadro 1: Gastos Educacionais da União em 2013, estabelecidos conforme o art. 212, CF

Receitas impostos	R\$ 415 bilhões
Transferências constitucionais	R\$ 161 bilhões
Receita líquida	R\$ 254,1 bilhões
18% receita líquida	R\$ 45,7 bilhões

Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional.

Além das receitas vinculadas, a União recolhe o salário-educação, que em 2013 correspondeu a aproximadamente R\$ 16,7 bilhões.⁵ Com isso, o total de verbas sob controle da União repassadas para a educação foi de pouco mais de R\$ 62 bilhões. Os estados e municípios assumiram os R\$ 178 bilhões restantes. Como fica evidente, existe uma enorme e crescente desproporção entre os gastos Federais e os dos Estados e Municípios.

E a complementação da União, cada vez mais, é dirigida para programas considerados prioritários pelo MEC, mas que não são programas de Estado, universais, mas dependentes dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros indicadores de avaliação. Em 2013, conforme o Relatório Geral da Presidência da República, a União repassou minguaos R\$ 3,2 bilhões para a complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), que, claramente, está repetindo a rotina de calotes da União verificada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Os recursos voltados para melhor remuneração dos trabalhadores da educação, para melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e para realização de projetos auto-organizados pelas escolas são esvaziados em favor de projetos impostos às escolas, em geral concebidos nos termos da agenda do Todos Pela Educação (TPE).

O que significaria os 10% do PIB para a educação pública em termos de recursos e como seria possível alcançar esse montante?

Em 2013, o PIB brasileiro ficou em R\$ 4,8 trilhões. Isso significa que se o PNE já estivesse sancionado e a meta dos 10% do PIB para educação pública fosse colocada em prática, o país deveria estar aplicando R\$ 480 bilhões na área. Quanto o Estado brasileiro gasta com a educação pública? Admitindo a correção das informações da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (DISOC/IPEA) e do INEP, que calcularam que os recursos públicos destinados à área educacional equivaleram a 5% do PIB, é possível concluir que as verbas educacionais somaram cerca de R\$ 240 bilhões.

Admitindo que atualmente o país aplica R\$ 240 bilhões em educação, está claro que os recursos adicionais não poderão ser buscados nos estados e municípios, pois hoje inexistem fontes orçamentárias que permitam ampliar os 25% das receitas de impostos, visto que, no caso destes entes, diferentemente da União, o grosso dos tributos (de 85% a 93%) decorre de impostos.

Como pode ser comprovado mais adiante, não há no PNE definição sobre a origem dos novos recursos, a não ser os dos *royalties*, que, conforme a Agência Nacional do Petróleo, alcançaram o total de R\$ 33 bilhões em 2013.⁶ Considerando que 75% destes *royalties*⁷ serão destinados à educação (totalizando R\$ 25 bilhões, 0,5% do PIB), existe, por conseguinte, um déficit de R\$ 215 bilhões. Embora a tendência desta rubrica seja de crescimento, este é incerto, e não será muito expressivo no período do novo PNE, em virtude da crise de financiamento na Petrobras, da forma lesiva como foram feitos os leilões como os de Libra: os *royalties* incidem somente sobre 15% do petróleo extraído. Ademais, o Fundo Social, criado em 2010 para receber a parcela da União decorrente do Pré-Sal, nem sequer foi regulamentado até o presente, e com isso os recursos passam a compor o superávit primário destinado aos credores da dívida, cum-

prindo “recomendações” do FMI e desrespeitando a legislação que prevê que 50% deste fundo sejam destinados à área social, e em especial à educação. Por isso, dificilmente esta fonte suprirá os recursos federais que faltam para completar os 10% do PIB.

Existe possibilidade de a União aportar 5,5% do PIB para complementar os 10% do PIB?

Para alcançar os 10%, considerando que os estados e municípios não poderiam aumentar de modo relevante os 4% do PIB aplicados em educação, a União teria de aportar recursos adicionais da ordem de 5,5%, que se somariam aos 0,5% do PIB proveniente dos *royalties* do petróleo. A indagação, óbvia, é se este montante é realista diante das possibilidades orçamentárias da União. É necessário, pois, examinar qual a situação geral das contas públicas.

As receitas totais do Estado brasileiro (impostos, contribuições, emissão de títulos) totalizam R\$ 2,251 trilhões. Conforme o Jubileu Sul,⁸ a rolagem da dívida consumiu R\$ 900 bilhões em 2013, equivalente a 42% das receitas da União e, a despeito da sangria de recursos, de uma dívida que segue crescendo, ultrapassando R\$ 3 trilhões.

Outra frente de ataque às verbas resultantes dos impostos são as desonerações fiscais, como a desoneração das exportações (ICMS-Exportações – Lei Kandir) e, no governo Lula, as desonerações de impostos sobre automóveis, linha branca, construção civil etc. Estimativas conservadoras apontam que as desonerações de impostos ultrapassavam R\$ 80 bilhões em 2008, o que, na época, significava que de cada R\$ 100,00 cobrados pelo Fisco, R\$ 16,5 foram objeto de renúncia.⁹ Desde então os governos Lula e Dilma manejaram os efeitos do agravamento da crise em prol do capital, concedendo isenções e renúncias fiscais da ordem de R\$ 100 bilhões em 2013 (equivalente a 2% do PIB), sem contar os Estados, que alcançam cerca de R\$ 55 bilhões. Todos os tributos não pagos, inscritos na dívida ativa da União, ultrapassam R\$ 1 trilhão e 300 milhões (Sindicato Nacional dos Procuradores da Fazenda Nacional –SINPROFAZ).¹⁰

Ademais, é preciso agregar no exame das contas públicas as práticas de sonegação. Segundo o SINPROFAZ, estima-se que, em 2013, foram sonegados R\$ 415 bilhões, o que corresponde a 8,6% do PIB e ultrapassa todo o orçamento da educação, saúde, previdência social.¹¹ A repercussão das perdas não se limita às verbas da União, pois os municípios também perdem:

em 5 anos os municípios perderam R\$ 190 bilhões em virtude das isenções tributárias da União.

Pelo exposto, é possível concluir que recursos para compor os 10% do PIB exclusivamente em gastos públicos existem. Apenas somando o total das renúncias fiscais e a sonegação de tributos das corporações, podemos alcançar um montante que ultrapassaria com folga os 10% do PIB. Outras medidas, mais estruturais, possibilitariam ampliar os gastos públicos em saúde, transporte, reforma agrária, habitação e saneamento, bem como em investimentos na base produtiva para que seja possível romper com o modelo neoextrativista, como a auditoria dadívda e a reforma tributária com impostos progressivos sobre a renda, o patrimônio e as aplicações e movimentações financeiras.

Até o momento, estamos discutindo o montante global de recursos para a educação, sem entrar no mérito sobre os desafios de construção de um sistema nacional de educação pública no país. Em virtude do desenvolvimento desigual do capitalismo, as disparidades econômicas entre municípios e entre estados da Federação são enormes.

A pretexto de equalizar os gastos educacionais, sem novos aportes de recursos da União, FHC criou o FUNDEF, inaugurando a nefasta lógica do custeio com base no custo-aluno, incentivando os municípios e estados a formar grandes conglomerados escolares para melhorar a dita relação custo/benefício. O governo Lula ampliou o FUNDEF, criando o FUNDEB, agora não mais destinado ao ensino fundamental, mas a toda educação básica. Os dois fundos são de âmbito estadual, assim, as marcas do desenvolvimento desigual persistem, mas agora a partir de um padrão de gastos mínimo, que, claramente, é mínimo mesmo.

Objetivando corrigir essas distorções, setores educacionais organizados na Campanha pelo Direito à Educação optaram por elaborar um novo indicador: o custo aluno-qualidade, agregando diversos itens que elevariam os gastos educacionais. Entretanto, a despeito da positividade da intenção, a lógica subjacente do custo-aluno não é alterada.

Com efeito, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) (estratégia 20.6) segue inscrito na lógica de financiamento pelo número de indivíduos matriculados, racionalidade que levou ao fechamento de mais de 35 mil escolas do campo no último decênio e que retira da agenda o financiamento global das unidades escolares, focalizando os *per capita*. Este é o cerne do projeto neoliberal: não

existem escolas, mas indivíduos nas escolas; a mercadoria educacional é destinada aos indivíduos que devem ter oportunidades mínimas, por isso o custeio não deve ser para a escola e para a rede em geral, mas focalizado no número de indivíduos atendidos. Somente assim a racionalidade custo/benefício poderia ser contemplada. No entanto, até mesmo esta problemática alternativa acabou sendo protelada, sendo remetida a um futuro projeto de lei que deverá ser convertido em lei três anos após o início da vigência do PNE (estratégia 20.8).

As bases para a complementação da União não foram estabelecidas, mantendo, por conseguinte, o plano desvertebrado em relação às suas bases materiais. A despeito de que os estados e municípios são de fato os entes que possuem rede de educação básica, estes entes da Federação nem sequer são mencionados na discussão do valor do referido indicador.¹²

Outro aspecto a ser examinado, por sua repercussão na organização da educação, é o objetivo da estratégia 20.11¹³ de instituir a Lei de Responsabilidade Educacional. No lugar da responsabilidade do ente federativo em assegurar as condições materiais, por meio de financiamento, carreira, gestão democrática, infraestrutura em geral, o PNE vincula a responsabilidade ao cumprimento de metas de avaliação nos moldes do IDEB. Esta é outra medida desastrosa, pois interdita qualquer possibilidade de um município ou estado apostar na perspectiva da escola unitária (capaz de assegurar conhecimentos sistemáticos nos campos da ciência, da arte, da tecnologia, da cultura etc.). Ao contrário, a referida lei objetiva pressionar os gestores municipais e estaduais a ajustar suas escolas aos descritores de competências do IDEB, sob pena de serem sancionados negativamente. O eixo não é o direito à educação, mas a distribuição das oportunidades educacionais, nos termos da agenda neoliberal.

DEMOCRACIA, ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA INSTITUCIONAL

Em sua meta 19, o PNE aborda a “gestão democrática da educação” e delinea estratégias para assegurar as condições para a sua efetivação. O PNE associa a “gestão democrática” aos “critérios técnicos de mérito e desempenho”.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efeti-

vação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Como pode ser visto nas estratégias da referida meta, o repasse das transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados priorizará aqueles entes que tenham aprovado legislação específica que regulamentamente a matéria e vincule a “nomeação” dos diretores e diretoras de escola a “critérios técnicos de mérito e desempenho” (estratégia 19.1), abrindo caminho para perspectivas tecnicistas, em detrimento da concepção de que a escola por meio da democracia participativa pode se autogovernar sem a imposição de critérios heterônomos, situando a participação da comunidade escolar em um lugar secundário, nos limites consultivos do uso dos recursos e do monitoramento do cumprimento das metas por parte da escola.

Assim, o PNE define uma concepção de “gestão democrática” que, de um só golpe, exclui a possibilidade da eleição direta para o cargo de diretor(a) escolar. Por meio de coerção financeira, obriga os estados e municípios a se enquadrarem nos “critérios objetivos para o provimento destes cargos” (estratégia 19.8), que serão definidos com subsídios de programas de formação de diretores e gestores escolares e de uma prova nacional específica, a ser criada. Vale lembrar que muitos desses cursos de gestão escolar estão restritos aos professores indicados pelo poder local (ou pelos grupos políticos à frente das secretarias de educação), o que, mesmo com o curso supostamente técnico, mantém inalterados os mecanismos de reprodução política por meio das escolas, potencializando a cristalização de formas de poder clientelistas. A gestão democrática, que no projeto de LDB apoiado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (Projeto da Câmara) culminava na elaboração coletiva e autônoma do projeto político-pedagógico das escolas,¹⁴ passa a ter caráter instrumental de gestão da qualidade total e, como assinalado, de reprodução de grupos de poder nos estados e municípios.

Ademais, como não define as responsabilidades na criação dos programas de formação de diretores e gestores escolares, o PNE possibilita a inserção da iniciativa privada nestas ações que receberão financiamento do Governo Federal, segundo afirma o Plano. Nesse sentido, o PNE reforça a legitimidade do

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), que estende às associações de empresários o compromisso de “conjuguar esforços em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” e institui o Plano de Ações Articuladas (PAR). Este, por sua vez, atua como uma ferramenta gerencial criada pelo Ministério da Educação, que condiciona o recebimento de recursos federais por parte dos municípios à adesão ao PAR e à consequente elaboração de um “plano de metas” (PDE Escola). Esta “ferramenta gerencial” possibilitou iniciativas como o Ação Educação – projeto desenvolvido pela Fundação Vale em parceria com a Comunidade Educativa CEDAC, o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o movimento Todos Pela Educação, além de prefeituras e secretarias municipais de 66 municípios em 5 estados –, que promove formação continuada de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de escolas, professores e técnicos das secretarias municipais de educação. Cabe ressaltar que este mesmo programa da Fundação Vale foi indicado como modelo no Parecer CEB/CNE nº 9/2011, que trata da aprovação dos *arranjos de desenvolvimento da educação* (ADEs) como um tipo de *regime de colaboração horizontal*.¹⁵

O Plano reforça a visão tecnicista do cargo de diretor escolar, possibilitando inclusive que este receba formação de gestão de cunho empresarial – reforçando a concepção de escola pública como uma empresa. Além disso, estimula a constituição de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, “por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo” (estratégia 19.5). O Plano ainda prevê a ampliação dos programas de apoio e formação de conselheiros para o acompanhamento e controle social do FUNDEB, para os conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais entre outros e também dos(as) “representantes educacionais em conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados todo o tipo de recursos com vistas ao bom desempenho de suas funções” (estratégia 19.2).

Como o PNE não aponta detalhes sobre estas ações, deixa aberta a possibilidade de que os programas de constituição e fortalecimento dos conselhos se vincularão ao PAR – a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – e dependerão das articulações em nível municipal

e estadual, podendo inclusive receber “suporte técnico” de associações empresariais, restringindo a concepção de “gestão democrática” ao monitoramento do cumprimento das metas por parte da comunidade escolar.

Nesta concepção de “gestão democrática”, o papel da comunidade escolar, representada pelo conselho escolar, é apenas o de monitorar os índices atingidos pela escola nos parâmetros do PISA¹⁶ e de sua expressão nacional IDEB – que, ademais, estreitam os conteúdos curriculares, reduzindo-os ao desenvolvimento de competências simples, como contar, ler e ter noções de ciência – e fiscalizar a destinação dos recursos financeiros recebidos pela escola por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que, por sua vez, está atrelado ao cumprimento das metas e da elevação do IDEB da escola.

Não há espaço para que pais, comunidade, estudantes, trabalhadores da educação possam questionar as metas e os mecanismos de avaliação, assim como não há indícios de que o conselho escolar possa ter poderes reais e amplos de decisão sobre o projeto político-pedagógico da escola. Constrangidos pela Lei de Responsabilidade Educacional, a gestão escolar é uma gestão por resultados, balizados nos índices, em desconsideração aos objetivos educativos da educação pública.

O “monitoramento” a ser realizado pela sociedade civil sobre o cumprimento das metas do Plano Nacional, Planos Estaduais e Municipais de Educação se consolidará por meio de Conferências Municipais e Estaduais que darão subsídios para as Conferências Nacionais de Educação. Para coordenar as conferências municipais e estaduais, o PNE incentiva a constituição de “Fóruns Permanentes” (estratégia 19.3). Em nível nacional, fica instituído o Fórum Nacional de Educação (FNE)¹⁷ (art. 6º) – no âmbito do Ministério da Educação –, com as atribuições de coordenar as Conferências Nacionais, articulando-as com as conferências anteriores, e acompanhar a execução das metas do PNE. Embora no PNE a composição destes fóruns não esteja definida, o FNE foi regulamentado pela Portaria do MEC 1.407/10, publicado no DOU de 16/12/2001. Inequivocamente, os participantes do movimento sindical e social elencados foram, em grande parte, pinçados entre as entidades e grupos políticos que apoiam o governo seja qual for a sua política, abrindo portas para que estes fóruns se constituam como espaços falsamente democráticos de legitimação de políticas preestabelecidas.

Argumentamos que o PNE aprofunda as distâncias entre “democracia” e “gestão escolar”, pois consolida uma visão tecnicista e meritocrática que estimula a competitividade e o controle social na perspectiva do Modelo de Excelência da Gestão® – “metodologia de avaliação, autoavaliação e reconhecimento das boas práticas de gestão” desenvolvida pela Fundação Nacional de Qualidade e adotada por instituições privadas e públicas, a exemplo da Secretaria de Estado de Administração do Pará e do governo do Estado do Rio de Janeiro –, que objetiva aprimorar o “desempenho institucional” por meio de “boas práticas de gestão”, “capacitação” dos servidores públicos, “inovação” na gestão e “monitoramento” por parte da sociedade civil.

Dessa forma, o PNE, ao redefinir a concepção de “público” e ao vincular democracia a monitoramento de metas, não oferece possibilidades de proteção contra as influências de interesses particularistas por parte do Estado e dos governos locais, assim como da Igreja e do Capital. A universalidade, a igualdade, os interesses gerais, a lei e os objetivos emancipatórios, em nome da “eficiência na gestão”, são afastados do campo da educação.

Finalmente, as formas concedidas de participação no PNE blindam os governos de qualquer participação democrática sobre o teor das políticas educacionais, de seus fundamentos, objetivos estratégicos e das medidas econômicas associadas à educação. Nenhum desses aspectos está aberto ao debate, e, desse modo, a participação prevista serve antes de legitimação para as políticas e práticas vigentes que, como assinalado, degradam e corroem os fundamentos públicos e antimerchantis da educação pública no país.

CONTROLE, EXPROPRIAÇÃO, ETHOS DA PEDAGOGIA DE RESULTADOS: AVALIAÇÃO

O principal pilar que sustenta o PNE, em consonância com as concepções expressas pelo TPE, é a aplicação de avaliações padronizadas na educação básica e no ensino superior em nome da elevação da qualidade do ensino. No caso da educação básica, tudo está vinculado ao cumprimento das metas definidas

nacionalmente pelo IDEB (a meta 7) que, supostamente, aferem a aprendizagem e a manutenção do fluxo escolar.

A Lei estipula as médias nacionais que deverão ser alcançadas progressivamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. São diversas as estratégias traçadas para alcançar o objetivo supracitado. A estratégia 7.1 propõe pactuação interfederativa com o propósito de criar e introduzir diretrizes pedagógicas e base curricular comum em nível nacional na educação básica. Entretanto, não sugere avanços em relação à garantia da escola pública, gratuita, universal, laica e comprometida com a socialização crítica da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura. Ao contrário, segue incentivando uma diversidade de sujeitos fragmentados, referenciada apenas na cultura, sem nexos com a base material da vida e que, por conseguinte, nada tem a ver com a interculturalidade e com as particularidades das formas de vida dos trabalhadores nas cidades e nos campos, com as tradições dos povos originários, negros, camponeses e, não menos importante, das crianças e jovens que necessitam de educação especial (estratégia 7.27).

É preciso questionar o termo “qualidade” apresentado no PNE. As avaliações nacionais padronizadas e baseadas no IDEB voltam-se para “habilidades e competências”, admitindo que o aprendizado está desvinculado do ensino e que a mente humana se organiza e funciona por meio de competências, algo sem qualquer fundamentação científica. As metas desconsideram as peculiaridades de cada instituição, o contexto socioeconômico dos estudantes, a infraestrutura realmente existente, a jornada escolar etc. Não menos importante, ignoram as disciplinas que não fazem parte da avaliação. A formação científica geral, os conhecimentos tecnológicos, artísticos, culturais (inclusive mediados pela linguagem) e histórico-sociais são negligenciados em face de um currículo mínimo. Ademais, são avaliações estritamente heterônomas: as crianças, os docentes e as escolas são tão somente objeto da avaliação, nada têm a dizer sobre o seu trabalho ou necessidades educativas, os objetivos que os guiaram, as dificuldades e avanços, as necessidades de retificação do projeto encontradas etc. Trata-se apenas de uma forma de controle sobre o que é dado a pensar na escola, estimula a competição entre elas, valorizando a lógica neodarwinista de que apenas as mais bem avaliadas receberão mais recursos. Essas questões estimulam o assédio moral, pois a responsabilização da direção escolar em

manter os altos índices pode implicar pressão permanente sobre os professores. E, por fim, mas não menos importante, retira a autonomia do professor promovendo a expropriação do saber docente, transformando-o em mero difusor das competências esperadas, que serão aferidas e quantificadas diante das metas previstas em lei.

Essa expropriação tem a sua máxima expressão na *fetichização* do uso das tecnologias educacionais, que transformam o professor em objeto e a tecnologia em sujeito. Estas tecnologias e as chamadas “práticas pedagógicas inovadoras” (estratégia 7.12) são apresentadas como a solução para a “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. Porém, isto não é uma novidade, pois na Chamada Pública nº 01/2008, publicada no DOU de 29 de janeiro de 2008, diz o MEC: os recursos tecnológicos poderão ser certificados, caso, após avaliação, se verifique impactos positivos nos indicadores de qualidade da educação básica. O apoio direto de instituições privadas que compõem o TPE como o Instituto Ayrton Senna ou a Fundação Roberto Marinho e o seu programa Escola Conectada na lógica de aceleração da aprendizagem.

Neste prisma, os professores tornam-se meros aplicadores de apostilas, provas e usuários de recursos tecnológicos, o que promove a perda do espaço do professor como um intelectual transformador, afastando o seu trabalho do projeto de educação integral, na perspectiva omnilateral e da escola unitária.

Em síntese, a política de qualidade apresentada no PNE impede a produção do conhecimento crítico e reflexivo por parte de professores e alunos. A mensagem subjacente é que os docentes devem abandonar qualquer possibilidade de interação com os alunos que possa resultar em criatividade e reflexão na formação escolar. Pelo contrário, os professores devem dedicar seu tempo a cumprir prazos e metas.

Segundo a meta 5, a alfabetização deverá ocorrer até o fim do terceiro ano do ensino fundamental e será objeto de avaliação institucional. Concernente com esta meta, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria nº1.458, de 2012, no qual os governos se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática, avaliar anualmente os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental, através do INEP, e apoiar os municípios que aderiram ao pacto. O pacto tem quatro eixos: (i) a formação continuada de professores, (ii) a utilização de materiais didáticos,

obras literárias e de apoio pedagógico e tecnologias educacionais,(iii) avaliações sistemáticas e (iv) gestão e controle social. Os alunos e professores também serão submetidos a metodologias para melhorar o desempenho nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (estratégia 7.11). Nos termos do Plano, a média atual de 391 pontos deverá ser elevada para 438 em 2015, 455 em 2018 e 473 em 2021.

Para o ensino médio, o Plano prevê que o ENEM deverá ser integrado ao sistema de avaliação da educação básica (estratégia 7.7) e auxiliar as instituições escolares, estimulando-as a utilizar os resultados de avaliações para modificar o currículo escolar. A tentativa de reduzir diferenças de aprendizagem nas instituições tem como premissa que as referidas diferenças poderão desaparecer se a escola se empenhar em alcançar as metas do IDEB (estratégia 7.9). Também neste caso o MEC já tem portaria regulamentando o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 2013, que pretende articular e coordenar as ações entre a União e os governos estaduais e distrital para implantação de políticas que elevem a qualidade do ensino médio, através do redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e pela formação continuada de professores.

Para o ensino superior, o PNE prevê o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (estratégia 14.1) fortalecendo ações de avaliação, regulação e supervisão, substituindo a primeira avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – aplicada no fim do primeiro ano curso de graduação – pelo ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação (estratégia 13.6). Ele estimula a autoavaliação das instituições de ensino destacando a formação docente e estimula o padrão de qualidade (estratégia 13.5), direcionando sua atividade à pesquisa institucionalizada articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu* e à formação de consórcios entre instituições públicas regionais por meio de um plano de desenvolvimento institucional integrado (estratégia 13.7). Impõe a elevação da taxa de conclusão dos cursos presenciais para atingir 90% nas universidades públicas e 75% nas universidades privadas em 2020 (estratégia 13.8), além de elevar o desempenho positivo no ENADE para igual ou superior a 60% de 60% dos estudantes em 5 anos de vigência do Plano, percentual que

deverá ser elevado no último ano para 70% (estratégia 13.8). Também haverá a promoção da formação inicial e continuada dos técnico-administrativos das IFES (estratégia13.9).

Mais uma vez, nenhuma novidade. Com exceção da substituição do ENADE no primeiro ano letivo, as demais metas estão inscritas no REUNI. Objetivando a internalização da cultura de avaliação, o Plano estimula a existência de comissões próprias de avaliação, que se dedicarão principalmente à qualificação e dedicação do corpo docente (estratégia 13.3) e terão um olhar especial para a “qualidade” dos cursos de licenciatura e pedagogia através de instrumento próprio de avaliação sob a aprovação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (estratégia13.4).

Longe de se estabelecer como medida democrática, as comissões próprias são a transferência da responsabilidade da implantação das metas para a comunidade escolar e universitária da aplicação e responsabilização por resultados das metas impostas no Plano. Sem dúvida, sob o discurso de uma maior capacidade de percepção da realidade, esta política de administrar políticas educacionais pré-produzidas pode gerar problemas internos, como, por exemplo, o assédio moral potencializado pelo rebaixamento de notas ou pelo descumprimento das metas estabelecidas para a escola.

Tanto na educação básica quanto no ensino superior, a proposta é atingir metas, seja do IDEB, seja do ENADE, e preparar os alunos para responder constantemente a exames. Os professores devem receber formação continuada para atender a esta demanda. A qualidade, que em nenhum momento é descrita no Plano, será medida através destes índices, que passam a ser variáveis utilizadas na distribuição de recursos.

Esta metodologia reduz a escola a um espaço de repasse de conhecimento padronizado, repasse que envolve treinamento sobre como realizar com êxito as avaliações. Ao ignorar as condições objetivas de ensino e, também, a situação socioeconômica dos estudantes, as avaliações padronizadas concorrem para a segregação interna nas escolas. A fórmula é conhecida: as turmas regulares serão constituídas pelos alunos capazes de atingir as metas e as turmas especiais de aceleração, pelos estudantes com poucas condições de alcançar os resultados previamente estabelecidos, já que, neste caso, não fazem as avaliações relacionadas ao IDEB. Na educação superior, o processo não é diferente. É

preciso obter bons resultados no ENADE e atingir as metas do REUNI para que os ínfimos recursos possam seguir sendo gotejados.

A avaliação institucional é realizada de acordo com indicadores que têm como base o perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, as condições de infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e as características da gestão (estratégia 7.3). Devemos lembrar sempre que todo resultado das avaliações está diretamente vinculado às possibilidades de financiamento; por isso, além de avaliar alunos e docentes, se faz necessário avaliar se a gestão (de cariz tecnicista) tem se empenhado na efetivação de pactos, programas e toda sorte de políticas que potencializam a escola alcançar as metas e, ainda, se essas parcerias estão sendo aplicadas a contento de seus idealizadores.

Quais as implicações dessa lógica meritocrática (que deprecia o mérito, a qualificação docente, o empenho em projetos auto-organizados) e produtivista que estimula a competitividade entre escolas e redes de ensino? O que o Plano tem a dizer quanto ao fato de que apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima ao padrão mínimo para escolarização: biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais e básicas, ou que 44% das instituições de educação básica contam apenas com água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha em sua infraestrutura?¹⁸

AMPLIAÇÃO E INCLUSÃO – OS TEMAS DA EXPANSÃO NO SETOR PRIVADO

Sob o discurso de ampliação do ensino superior e da inclusão de “setores excluídos”, o PNE apresenta a meta 12, cujo intuito é a elevação da matrícula na educação superior (para 50% na taxa bruta e 33% na líquida) da população de 18 a 24 anos. Demonstrando as tensões, a versão do Senado havia suprimido do texto a afirmação de que 40% deste crescimento deveria estar no setor público, deixando toda a expansão a cargo do setor privado. Entretanto, a versão final votada na Câmara, sensível aos questionamentos das entidades

que defendem a educação pública no período eleitoral de 2014, reduz o dano, restabelecendo o texto inicial aprovado na Câmara que propugna que ao menos 40% das novas vagas devem ser públicas. O discurso de ampliação vem acompanhado pelo discurso da inclusão por meio de medidas focalizadas que objetivam ampliar a participação de grupos historicamente desfavorecidos (estratégia 12.10), reduzir as desigualdades étnico-raciais e aumentar a taxa de permanência dos egressos de escola pública, afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência. O Plano sustenta políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas e beneficiários do FIES.

O PNE é apresentado como um plano comprometido com a democratização e a inclusão dos excluídos do acesso ao ensino superior. No entanto, para obter estes objetivos, o caminho traçado pelo Plano é a ressignificação do público. Os 40% da expansão das matrículas públicas se darão através da consolidação das metas do REUNI (na perspectiva da massificação nos moldes dos *community colleges*), prevendo investimento apenas para a “otimização” do que já existe nas universidades públicas, além de sua expansão para as universidades estaduais e municipais (estratégia 12.18). Entre as medidas de otimização dos recursos existentes, a oferta de vagas noturnas, na elevação da taxa de conclusão média para 90% e na elevação da relação de estudantes para professor para 1:18. Complementarmente, o Plano prevê a criação de estratégias para aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas no nível superior, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No mesmo sentido, considerando os indicadores do IBGE, as públicas devem considerar a oferta de vaga em relação à idade e as características regionais das micro e mesorregiões.

Os 60% da expansão que estão sob a responsabilidade do setor privado serão efetivados a partir da ampliação da verba pública para compra de vagas nas instituições privadas de ensino e contará com a expansão e redução de exigência para o FIES (estratégia 12.6). A política de assistência estudantil para os usuários do FIES visa mantê-los nas instituições de ensino privadas para o cumprimento das metas de conclusão de 90% nas instituições públicas e de 75% nas privadas (estratégia 13.8). Além disso, o investimento público na compra de vagas prevê direcionar esta política a estudantes matriculados

em cursos de licenciatura cujos estudantes poderão amortizar a dívida com a docência efetiva na rede pública de educação básica (estratégia 15.2).

Diferentemente da definição dos percentuais predefinidos para a graduação, na pós-graduação *stricto sensu* a ampliação das matrículas é apresentada em números absolutos: atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. A estratégia 14.1 estabelece o financiamento dessa expansão pelo Estado (por intermédio das agências de fomento), novamente, como na graduação, não diferenciando as instituições públicas e as organizações de ensino privadas. Explicitando a opção pelo apoio ao setor privado-mercantil, o Plano amplia o FIES para o financiamento estudantil também na pós-graduação (estratégia 14.3). No caso das públicas, afirma o propósito de ampliar a pós-graduação nas novas instituições e nos novos campi criados pelo REUNI (estratégia 14.6). O PNE indica o que compreende como pós-graduação *stricto sensu*, ao incentivar a formação por meio da utilização do ensino a distância (estratégia 14.4). Em conformidade com o discurso da inclusão, o Plano indica a necessidade da implementação de políticas focalizadas que favoreçam a participação das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas aos programas de mestrado e doutorado, além de estimular a participação de mulheres nestes cursos, em particular nos ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros campos das ciências (estratégias 14. 5 e 14.8).

Retiradas na versão do Senado, as estratégias que versam sobre a promoção e a internacionalização da pesquisa foram retomadas na versão final do PNE. Esta versão tem estratégias, referenciadas na lei de inovação tecnológica, dedicadas à ampliação do investimento em pesquisa com foco em desenvolvimento e no estímulo à inovação. Nota-se que este investimento visa fortalecer grupos de pesquisa, promover intercâmbio nacional e internacional, promover o desenvolvimento e a inovação, aumentar o número de doutores para 4 por 1.000 habitantes, estimular a pesquisa aplicada visando aumentar o registro de patentes, valorizar a formação de recursos humanos capaz de dar conta da pesquisa que envolva a diversidade, incluindo a gestão de recursos hídricos com vias de reduzir o dano nas áreas castigadas pela seca, na região amazônica e no cerrado. No entanto, para promover o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade da pesquisa brasileira, o caminho é a ampliação da cooperação técnica entre as instituições de ensino superior e demais institui-

ções científicas e tecnológicas com as empresas, aumentando a competitividade desta última no mercado internacional (estratégias 14.9 a 14.15). Ainda sobre o tema, vale ressaltar a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII)¹⁹ (maio 2013), qualificada como organização social pelo poder público e mantida com recursos do MCTI e do MEC, embora seu foco seja as demandas empresariais, o que envolve o compartilhamento de riscos na fase pré-competitiva da inovação.

A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

O PNE apresenta uma preocupação particular com os profissionais da educação básica. A meta 16 estabelece a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica até o fim da vigência deste plano, além da garantia da formação continuada em sua área de atuação. Para tanto, em primeiro lugar, a estratégia prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração para posterior fomento da oferta por parte das instituições públicas de educação superior (estratégia 16.1).

O PNE objetiva “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (estratégia 16.2), abrindo caminho para novas diretrizes curriculares, para a definição de áreas prioritárias, processos de formação, permitindo antever tensões e embates sobre o sentido da formação docente, severamente criticada pelo TPE em virtude de seu caráter supostamente teórico em detrimento do “como fazer” no magistério. A ênfase na difusão de pacotes de aulas, tecnologias, kits de leitura etc. corrobora a preocupação com o sentido da mudança desejado pelo Plano.

É necessário destacar, também, que o processo de formação continuada, sem que estejam claras as áreas prioritárias anunciadas no PNE, se materializa em diversas ações pulverizadas por secretarias estaduais e municipais, por programas do MEC/CAPES e, quantitativamente relevante, via empresas privadas de educação, fundações e institutos ligados à mercantilização da educação. O incentivo ao aprimoramento profissional (formação continuada) não redundaria em propor-

cional ascensão ou melhoria na carreira docente. Na maior parte das iniciativas ainda prevalece a lógica de treinamento em serviço para mitigação de problemas emergenciais. Não existem programas de parceria de longo prazo nem mesmo com os colégios da rede federal de ensino, com carga de trabalho específica ou remuneração para professores orientadores nas escolas de estágio que contribuem efetivamente para a formação inicial, ou qualquer outra contrapartida para esses professores que, no estágio curricular obrigatório das licenciaturas, atuam diretamente na formação dos futuros professores.

A formação docente, grande questão levantada na LDB/1996 e no PNE 2001, ainda está por ser resolvida. A formação é considerada elemento central na consolidação da qualidade da educação pública. Segundo Saviani,²⁰ ainda temos pela frente duas contradições:

o fato de que a grande maioria dos professores que lecionam nas escolas de educação básica públicas **é formada em escolas superiores privadas**; e a precariedade das condições de exercício e de salários dos professores, o que torna o magistério uma profissão desvalorizada socialmente em contraste evidente com as proclamações que conferem à educação o caráter de elemento-chave no quadro da chamada “sociedade do conhecimento”.

A formação docente – inicial e continuada –, nos termos do PNE, é uma fonte relevante de lucros para o setor corporativo, pois o Plano incentiva a formação docente nessas organizações com recursos do PROUNI e também do FIES, inclusive amortizando a dívida do estudante que atua na rede pública. Desse modo, o eixo da formação, pela magnitude do tamanho do setor privado no Brasil, passa a ser claramente o das grandes corporações.

Ao determinar a opção por modelos de formação docente para a educação profissional que “valorize a experiência prática” (estratégia 15.3), o Plano retoma a lógica de valorização dos “saberes da experiência” em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional. Esta lógica se relaciona com o estímulo a “programas de iniciação a docência a estudantes de cursos de licenciatura” sem, entretanto, considerar que estes programas já existem com apoio mínimo do governo nas próprias Faculdades de Educação (PIBID), que não gozam do necessário incentivo para a expansão do número de professores universitários da educação básica e licenciandos e, conseqüentemente, da expansão com melhoria da qualidade formativa.

Os programas específicos para a formação de profissionais de educação

para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas (estratégias 4.3 e 12.13) e para a educação especial (estratégias 7.26 e 15.5) sofrem ataques constantes e são submetidos ao atraso no repasse de verbas e a cortes ao longo de sua implementação. O esvaziamento do financiamento e a subordinação do PRONERA à lógica dos editais ilustram, de modo grave, o problema das licenciaturas em pedagogia do campo.

A formação superior para os docentes com formação de nível médio (modalidade normal), não licenciados ou licenciados, em área diversa de atuação (estratégia 15.9), em efetivo exercício tem sido adiada ao longo das últimas décadas e é reeditada como meta pelo Plano. Vale lembrar a persistência de professores leigos no exercício profissional e de professores formados na modalidade normal, admitidos para educação infantil e anos iniciais nos termos do art. 62 da LDB/1996.

A meta 17 dispõe sobre a valorização profissional do magistério, propugna a equiparação do rendimento médio ao dos profissionais com escolaridade equivalente até o fim do sexto ano de vigência do Plano. O PNE indica nas estratégias vinculadas a esta meta: compor um fórum permanente com representação da União, Estados, Municípios e Distrito Federal e dos trabalhadores da educação (estratégia 17.1) para acompanhamento da atualização do piso salarial por meio de indicadores do PNAD – IBGE (estratégia 17.2); implementar o plano de carreira e, de forma gradual, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (estratégia 17.3); e ampliar a assistência financeira da União aos entes federados para a valorização do profissional do magistério, em particular o piso salarial nacional (estratégia 17.4). Devemos lembrar que a meta já estabelecida de piso salarial nacional e a implantação gradual de plano de carreira para o magistério, em todos os níveis, estão previstas na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Já a meta 18 trata do plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior, no caso da primeira tomando como base o piso salarial nacional, indicando a realização de concurso para que em três anos no mínimo 90% do corpo docente da educação básica e 50% dos profissionais sejam ocupantes de cargo efetivo e estejam localizados nas redes a que estejam vinculados (estratégia 18.1). Os novos docentes das redes públicas de educação básica e superior contarão com o acompanhamento de profissionais experientes, que terão

a tarefa de, com base em avaliação documentada, fundamentar a decisão pela efetivação ou não após o estágio probatório, e também contarão com curso de aprofundamento de estudos em sua área de atuação, priorizando conteúdos e metodologias (estratégia 18.2). Na estratégia 18.4 está garantida a incorporação nos planos de carreira de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com direitos já estabelecidos desde a LDB/1996.

Em que pese a incorporação de reivindicações magisteriais importantes, novamente os meios para que estes objetivos sejam concretizados não estão explicitados, e, ao serem implementadas, contraditoriamente, se voltam contra as mesmas reivindicações históricas, aprofundando a dita meritocracia e a remuneração por desempenho. Não asseguram dedicação exclusiva no exercício profissional. Não há indicação de uma carreira em tempo integral, tampouco uma objetiva previsão de valorização salarial para os professores. Não há uma sugestão para aumento salarial real ao longo da década. A referência aos salários dos demais profissionais é frágil, em um contexto em que os salários gerais sofrem depressão em virtude do agravamento da crise. Oculta, nesse sentido, a reivindicação histórica do piso de 5 salários mínimos que motiva a luta dos sindicatos mais combativos desde os anos 1990. Os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido acompanhar a evolução inflacionária da última década, resultando em empobrecimento e desvalorização profissional. Vinculam-se políticas de estímulo às escolas com bons resultados no IDEB de modo a valorizar o mérito do corpo docente, direção e comunidade escolar (estratégia 7.36). A indeterminação da mensuração da meritocracia na remuneração aumenta a incerteza sobre a carreira docente e a dita valorização do professor.

Não se pode desconsiderar que a adesão da escola e da universidade às políticas de avaliação padronizada tem se dado através de duas distintas, porém complementares, estratégias: consentimento e coerção. E que o resultado não poderá ser diferente de: (i) apagamento das contradições, fruto da desigualdade entre as instituições de educação; (ii) condições de trabalho e sobrecarga no exercício da função docente (ampliação do tempo dedicado ao trabalho e funções além de suas atribuições); (iii) premiações, por exemplo, via 14º salário, bonificações ou mesmo mérito para a ascensão na carreira docente; (iv) *status* e

financiamento para os que estão no “topo do ranqueamento”, com atribuição de “valor” para as escolas que atingem as “competências” estabelecidas pelas políticas; (v) permissão para se manter no exercício aqueles que cumprirem metas e programas governamentais; o outro lado da moeda, castigos para aqueles que não se submeterem, que vão desde a transferência por perda da origem na escola ao controle e cerceamento das ações docentes em sala de aula; (vi) dismantelamento dos espaços coletivos de organização e de decisão, inclusive das instituições de representação classista.

Por fim, vale ressaltar que valorização não significa somente aumento salarial. O trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado, transformado em exercício de tarefas predeterminadas. Portanto, falar em valorização é, além de tudo, resgatar o caráter intelectual da docência.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PNE E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

O PNE é atravessado pela lógica de formação minimalista, principalmente no que concerne ao projeto educacional ofertado à classe trabalhadora. Este minimalismo está presente na meta de erradicação do analfabetismo – compromisso historicamente postergado no Brasil –, que, no PNE, recebe novo colorido: ao distinguir “analfabetismo absoluto” e “analfabetismo funcional” (meta 9), deixa transparecer que as preocupações recaem sobre o “analfabetismo absoluto”, que deverá ser erradicado até o fim do período de vigência do Plano. O “analfabetismo funcional” poderá perdurar após o período, no entanto, deverá ser reduzido em 50%. Para aferir o grau de analfabetismo de jovens e adultos, serão criados exames específicos (estratégia 9.6).

O minimalismo na formação da classe trabalhadora também está presente na ênfase aos exames de certificação de conclusão de estudos (estratégia 8.3), na implantação de tecnologias para correção de fluxo (estratégia 8.1), na implantação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos (estratégia

10.11) e em programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional (estratégia 11.5). Estas estratégias apontam para o movimento que desvia o direito à educação para o direito à “certificação de escolaridade”.

O foco da Educação de Jovens e Adultos (EJA) recai sobre a juventude, que, a partir dos 15 anos, poderá ser encaminhada para a EJA articulada à formação profissional, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Desta forma, o PNE reforça o movimento de juvenilização da EJA e estimula a inserção cada vez mais precoce dos jovens no mercado (precarizado) de trabalho (estratégias 9.11 e 10.6).

Conforme estudo realizado por pesquisadora do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas e divulgado no *site* do movimento Todos Pela Educação,²¹ 1,5 milhão de brasileiros entre 19 a 24 anos “nem trabalham, nem estudam e nem procuram emprego”. Assim, certificar os jovens pobres para que eles se considerem em condições de buscar emprego mostra-se essencial para a manutenção do exército industrial de reserva. Nesse sentido, o Plano aponta a meta de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (meta 11).

Ao analisar o PNE, observamos que a educação da classe trabalhadora está vinculada à problemática da juventude no mundo do trabalho e à preocupação com os riscos que o desemprego juvenil poderá causar à governabilidade. Nesse aspecto, uma formação simplificada e a certificação desta formação garantiriam a manutenção de um exército industrial de reserva de jovens que, a partir dos 15 anos de idade, estejam dispostos e desejosos de vender sua força de trabalho no mercado capitalista, forçando para baixo o valor dos salários e reduzindo a possibilidade de greves. Ademais, o PNE nega aos jovens da classe trabalhadora a formação necessária para que possam ingressar na educação superior pública, vide que as políticas de inclusão estimulam o ingresso desses jovens na educação profissional, em nível médio ou na “formação inicial e continuada” (cursos instrumentais, aligeirados e desvinculados da formação propedêutica) e são majoritárias na compra de vagas de instituições privadas, reafirmando, assim, a dualidade de percursos formativos pelo sistema educacional brasileiro.

Ainda na interface trabalho e educação, o PNE estabelece “entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical” e “entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusi-

va na modalidade” enquanto interlocutoras privilegiadas para garantir a “oferta pública” de formação inicial e continuada para os jovens e adultos da classe trabalhadora – incluindo a população do campo e as comunidades indígenas e quilombolas (estratégia 10.8)

Nesse aspecto, observamos o vigor com que o sindicalismo patronal vinculado ao Sistema S vem operando no âmbito do Estado, reivindicando a sua agenda tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal. O PNE amplia de modo desmedido a influência do Sistema S na formação da classe trabalhadora, atuando diretamente nas seguintes estratégias: 6.5 (ampliação da jornada escolar); 8.4 (oferta de educação profissional concomitante ao ensino na rede pública para jovens de 18 a 29 anos, população do campo, moradores das regiões de menor escolaridade do país, os 25% mais pobres); 10.8 (formação continuada para trabalhadores); 11.6 (oferta de formação profissional técnica de nível médio). Também as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) garantiram, por meio do PNE, financiamento público para a sua atuação.

Enquanto o PNE estabelece que a oferta pública de vagas para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio, será ofertada não exclusivamente pelo setor público, mas por entidades privadas, observamos a institucionalização da lógica do “público não estatal” e a abertura dos canais para o repasse do dinheiro público para o enriquecimento do setor privado. As previsões de “apoio financeiro a projetos inovadores na educação de jovens e adultos” (estratégia 9.9) e “financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior” (estratégia 11.7) reafirmam esta abertura.

Por serem entidades de direito privado, estas instituições, apesar de receberem grandes quantias de dinheiro público, não se submetem ao controle que é exercido sobre as instituições públicas, principalmente na transparência dos gastos. Tal hibridização de destinação das verbas dos cofres públicos também é claramente encaminhada nas estratégias que se dedicam à educação infantil (meta 1). Para que a “universalização” – que é pensada de forma sutilmente diferenciada para “creche” e “pré-escola” – desta etapa de escolarização seja alcançada, o PNE aponta, por exemplo, para a articulação com “creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social” para a oferta de **matrículas gratuitas** (estratégia 1.7).

A meta 6, que estabelece as políticas para a educação integral para a escola básica, repete essa matriz. Nesta meta, a oferta da educação pública em tempo integral conta com o apoio da União, mas sem definir fontes orçamentárias e sem delimitar especificamente quem promoverá o atendimento. Por um lado, indica o “regime de colaboração” para realização de “programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para educação integral” (estratégia 6.1). E logo aponta para a fomentação e articulação da escola com diferentes espaços educativos, citando, inclusive, as entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) (estratégia 6.3) como parceiras privilegiadas, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino, seguindo a lógica de aplicação da gratuidade (estratégia 6.6), a despeito do fornecimento privado também em atividades de ampliação da jornada escolar.

Por fim, mais uma vez é estabelecida a relação direta entre pobreza e baixa escolarização (meta 8). Ao analisar atentamente o PNE, observamos que as medidas selecionadas para enfrentar esta questão apontam para a expansão de vagas em instituições privadas e não passam, necessariamente, pelo aumento do número de anos de escolaridade, mas pela ampliação das possibilidades de certificação que atestem habilidades rudimentares para que os sujeitos ainda tenham nutridas expectativas de assalariamento.

Nesta perspectiva, o empenho pela “universalização” é engolfado pela “massificação”. A universalização, definida por Bruno (2011), “diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores” (p. 551).²² Já a massificação resulta de um processo de universalização que reduz a formação às necessidades estritas do mercado de trabalho. No entanto, consideramos que a questão da universalização-massificação da educação escolar não pode ser pensada desvinculada do processo de “modernização conservadora” que imprimiu o tipo de capitalismo que se desenvolve nas sociedades periféricas – capitalismo dependente: “forma periférica e dependente do capitalismo monopolista” (FERNANDES, 1985, p. 50).²³

Neste tipo de formação social, o processo de reprodução do capital e do trabalho, qualificando/adaptando a classe trabalhadora às necessidades do capital, conforme ciclos econômicos, “imprime universalidade e eficácia às condições estruturais mínimas e à forma residual do ‘modo de ser burguês’”

(FERNANDES, 1973, p.69; grifos nossos).²⁴ Nesse sentido, vai constituir um tipo de massificação que Motta e Magalhães (no prelo)²⁵ denominaram de “massificação periférica”: um processo de universalização escolar que reduz a formação humana às necessidades estritas do **trabalho simples**.

NOTAS

¹ Entidade criada pelo MEC, Portaria Ministerial nº 10/2008, com o objetivo de elaborar o PNE 2011-2020, sob uma ampla base de participação de entidades da sociedade civil, acadêmicas, sindicais e redes de ensino público.

² Vale lembrar que o percentual de 10% do PIB foi estabelecido no Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira (1997). Embora haja a pertinente avaliação de que o PIB não é um indicador favorável às lutas dos trabalhadores, por abranger variáveis que não expressam as reivindicações dos trabalhadores, a referência a ele foi uma alternativa tática à descaracterização das receitas vinculadas pela Constituição de 1988 e, ademais, permite comparações internacionais sobre os gastos educacionais.

³ Conforme veiculado no site do SINTEPE/CNTE/CUT: “Estimulado pelo clima e baseado nas deliberações da CONAE, um grupo de entidades, do qual o “Todos Pela Educação” também fez parte, redigiu e entregou aos candidatos das eleições gerais de 2010 – inclusive à atual presidenta Dilma Rousseff – a “Carta-compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade”. (Neste documento) “quatro grandes desafios foram determinados como prioridades: (o nº 1) destinação de 10% do PIB para a educação”. Disponível: <http://sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/da-sociedade/1760-carta-aberta-entidades-questionam-congresso-do-qtodos-pela-educacaoq>. Acesso: 17/06/2014.

⁴ Art. 5, § 4º. O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os **recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal**.

⁵ <http://undime.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-6%C2%BA-Forum-Nac-Extr-UNIDIME-em-SC-28-e-29-05-15.pdf>.

⁶ <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,royalties-do-petroleo-subirao-para-r33-2-bi-em-2013-anp,1008809>

⁷ A Lei nº 12.858/2013 destina 75% dos recursos dos *royalties* para a educação e 25% para a saúde.

⁸ <http://www.jubileusul.org.br/nota/497>.

⁹ Governo eleva renúncia fiscal em 44%:<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0707200801.htm>.

¹⁰ <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/Os-sonegadores-irao-para-a-Papuda-/7/30409>.

¹¹ <http://www.monitormercantil.com.br/index.php?pagina=Noticias&Noticia=152886&Categoria=CONJUNTURA>.

¹² 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ; 20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissio-

nais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;20.8) O CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação (MEC), e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Comissões de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

¹³ 20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais.

¹⁴ Artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB9.394/1996.

¹⁵ A proposta foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB/CNE nº 9/2011), regulamentada pela Resolução Ministerial nº 1/2012 e no mesmo ano foi instituído o grupo de trabalho para introduzir os ADEs (Portaria MEC nº 1.238/2012). Em palestra realizada no 5º Fórum Internacional de Educação (Câmara Temática de Educação – Região metropolitana de Campinas. Organização executiva Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA), Unicamp, Campinas, 2 e 3 de setembro de 2010), Mozart Neves Ramos discorre sobre os ADEs e relata que a proposta “nasceu de uma iniciativa do movimento Todos Pela Educação”. Mozart Ramos é colaborador do TPE, apresentador da proposta no CNE, membro do CNE, faz parte da comissão que irá implementar os ADEs e organizador do livro *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*, São Paulo:Moderna: Fundação Santillana, 2012, junto com Fernando Abrucio.

¹⁶ O *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa da Organização para a Colaboração e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹⁷ Criado pela Portaria Ministerial nº 1.407/2010 em decorrência da CONAE (Portaria Ministerial nº 10/2008), é espaço consultivo, de ampla participação, sobre a tutela do Estado, que buscou ofuscar iniciativas autônomas de retomada dos Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais em Defesa da Escola Pública nessa ocasião.

¹⁸ Resultado de estudos realizados pelos pesquisadores Joaquim José Soares Neto, Grilene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da UnB (Universidade de Brasília), e Dalton Francisco de Andrade, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), intitulado “Uma escala para medir a infraestrutura escolar”, baseado no Censo Escolar de 2011 de 194.932 escolas. Veiculado no site da UOL, em 04/06/2013. Disponível: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>. Acesso: 06/06/2013.

¹⁹ <http://embrapii.org.br/institucional>. Presidida por Pedro Wongschowski, doutor em Engenharia pela USP, ex-diretor presidente da Ultrapas, holding do grupo Ultra (2007-2013) e membro da FIESP.

²⁰ Pronunciamento do professor Dermeval Saviani na abertura do ato de lançamento do Fórum em Defesa da Escola Pública na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, em 23 de fevereiro de 2011.

²¹ <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27798/jovens-sem-trabalho-e-fora-da-escola-sao-15-milhao/>.

²² BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48.set.-dez. 2011.

²³ FERNANDES, Florestan. *Nova República?*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

²⁴ FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

²⁵ MOTTA, Vânia C. & MAGALHÃES, Lígia K. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: ANDRADE, Juarez(Org.) *O Estado Brasileiro e a Educação Básica: os limites da universalização*. Juiz de Fora: FABEB: Editora UFJF (no prelo).

COLEMARX 
COLETIVO DE ESTUDOS EM
MARXISMO E EDUCAÇÃO


35
anos **AduFRJ**
SEÇÃO SINDICAL
Andes-SN Central Sindical e Popular-Contatos