



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Instituto de Biologia

Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e

Inclusão - PGCTIn



DANILO DE MELO SOUZA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA DO PNE 2014 - 2024

ORIENTADOR: PROF. DR. FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JÚNIOR



**NITERÓI
2025**

DANILO DE MELO SOUZA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA
DÉCADA DO PNE 2014 - 2024**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientador:

Prof. Dr. FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PÔRTO JÚNIOR

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719p Souza, Danilo de Melo
Política de Educação em Tempo Integral na Década do PNE
2014 - 2024 / Danilo de Melo Souza. - 2025.
332 f.: il.

Orientador: Francisco Gilson Rebouças Porto Junior.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2025.

1. Plano Decenal de Educação. 2. Educação Integral. 3.
Financiamento. 4. Qualidade e Inclusão. 5. Produção
intelectual. I. Porto Junior, Francisco Gilson Rebouças,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

DANILO DE MELO SOUZA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA
DÉCADA DO PNE 2014 - 2024**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Jaqueline Moll – NPGE – UFRGS

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior – PGCTin – UFF (orientador)

Dr. Luiz Antonio Botelho Andrade – PGCTin – UFF

Dr. Nelson Russo de Moraes – PGAD – UNESP

Dra. Ruth Maria Mariani Braz – PGCTin – UFF

Dra. Patrícia Medina – UFT

Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva (revisor)

Apesar dessa diferença entre os dois, o destino reservado a um é o mesmo reservado ao outro: a má-fé institucional atinge tanto a ralé estrutural, cuja miséria material apenas encontra sua confirmação e institucionalização nas escolas públicas, quanto as demais frações da classe baixa que, apesar de renda precária, não deixam de ser contempladas com uma vida familiar organizada e com algum conhecimento incorporado. Estas últimas teriam alguma possibilidade de ascensão social, caso as escolas públicas não se encarregassem muitas vezes, por efeito da má-fé institucional, de também lhes fechar as portas a essa possibilidade (Jessé Souza, 2022, p.254).

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares

Christina Rosa, Victor, Daniel e Soraya

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Gilson Pôrto

Aos professores

Prof. Dr. Luiz Antonio Botelho

Profa. Dra. Ruth Mariani Braz

Profa. Dra. Osilene Cruz

Prof. Dr. Thiago Correia Lacerda

Profa. Dra. Gerlinde Teixeira

Profa. Dra. Helena Castro

Prof. Dr. Sérgio Crespo

Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes

Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo (in memoriam)

Profa. Dra. Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

Profa. Dra. Patrícia Medina

Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo

Prof. Dr. Sinomar Soares de Carvalho

Aos companheiros da Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Escola Parque Carneiro Ribeiro em Salvador: década de 1950.....	159
Figura 2 - Escola Parque Carneiro Ribeiro em Salvador - BA.....	160
Figura 3 - Centro Integrado de Educação Popular: CIEP no Rio de Janeiro.	163
Figura 4 - Esboço do CIEP por Oscar Niemeyer.....	164
Figura 5 - Centro de Educação Unificado – CEU Parque Veredas.....	168
Figura 6 - Centro de Educação Unificado – CEU Paz.	169
Figura 7 - ETI - Escola de Tempo Integral em Palmas – TO.....	172
Figura 8 - ETI Escola de Tempo Integral em Palmas - Imagem ilustrativa	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Política e legislação educacional no Brasil - 1549 a 1807.....	36
Quadro 2- Política e legislação educacional no Brasil - 1808 a 1891.....	46
Quadro 3- Política e legislação educacional no Brasil - 1892 a 1929.....	68
Quadro 4- Política e legislação educacional no Brasil - 1930 a 1945.....	77
Quadro 5- Política e legislação educacional no Brasil - 1946 a 1964.....	88
Quadro 6- Política e legislação educacional no Brasil – 1965 a 1985.....	97
Quadro 7- Emendas Constitucionais e a educação – 1988 a 2024.....	103
Quadro 8- Política e legislação educacional no Brasil – 1986 a 2024.....	123
Quadro 9- Educação Integral: política e legislação no Brasil – 2014 a 2024.....	176
Quadro 10- Falas do Trono no Brasil -1823 a 1889	280
Quadro 11- Educação nas mensagens presidenciais -1890 a 1930	284
Quadro 12- Educação nas mensagens presidenciais -1933 a 1937	287
Quadro 13- Educação nas mensagens presidenciais -1947 a 1964	288
Quadro 14- Educação nas mensagens presidenciais -1965 a 1985	293
Quadro 15- Educação nas mensagens presidenciais – 1986 a 2024	296

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - TALIS 2024 – Comparativo da percepção dos professores	212
Tabela 2- Estados brasileiros IDH e PIB per capita	226
Tabela 3 - Percentual de alunos matriculados conforme idade série - 2024	227
Tabela 4 - Percentual de matrículas em tempo integral - 2024	229
Tabela 5 - Percentual de reprovação e abandono na rede pública – 2024	231
Tabela 6 - Gasto educacional: MDE, pessoal e VAAT - 2023	234
Tabela 7 - Infraestrutura presente nas escolas públicas em % - 2024	237
Tabela 8 - IDEB na rede pública estadual – 2023	239
Tabela 9 - Aprendizagem adequada em português e matemática	241
Tabela 10 - Estados brasileiros e as metas do PNE 2014	247

LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNME	Programa Novo Mais Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

SOUZA, Danilo de Melo.

ABSTRACT

SOUZA, Danilo de Melo. **Full-Time Education Policy in the PNE Decade 2014 – 2024.** Thesis (PhD in Science, Technologies, and Inclusion - from the Fluminense Federal University – UFF. Niterói, Rio de Janeiro, 2025.

Introduction: This research focuses on the Full-Time Education Policy in Brazil during the decade of education from 2014 to 2024. **Objectives:** Its objective is to analyze the goals for expanding the school day as foreseen in the National Education Plan (PNE) and the global education agenda, comparing them with national and subnational education systems that stand out in this context. **Methods:** This research used the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Prisma) guidelines. Initially, documentary research was conducted, including a historical survey of educational policies since the colonial period, legislation, and official documents, including official discourse in government messages and their unfolding. Following this, a literature review was conducted on Full-Time Education, Public Policies, Education Financing, Teaching Quality and Educational Quality, Cultural Capital, and Integral Formation. The final stage involved surveying public policies on full-time education. **Results:** This work highlights the issue of educational inequality and the field of dispute over state resources and social policies, reproduction, and the struggles of social and political actors within the context of the contradictions of a patrimonialist society where policy management operates through discontinuity and underfunding. **Conclusions:** In the context of the experiences of the 27 Brazilian federative units, various stages of educational policies are observed, and despite regional inequalities, arrangements emerge that reflect advances, setbacks, and perspectives opened by the new legal framework and educational policies.

Keywords: Ten-Year Education Plan 2014/2024, comprehensive education, financing, quality, and inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2 OBJETIVOS DO ESTUDO	22
2.1- OBJETIVO GERAL.....	23
2.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO.....	24
3. 1 CONTEXTO, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	24
3.1.1DO SISTEMA JESUÍTICO AO IMPROVISO – Século XVI a 1808.....	30
3.1.2 DO IMPROVISO À DESIMPORTÂNCIA –Século XIX e 1ª República	39
3.1.3 DO MANIFESTO AO REALIZADO – Séculos XX e XXI.....	56
3.1.3.1 O Período do Estado Novo e a educação – 1930 a 1945	70
3.1.3.2 A breve redemocratização – 1946 a 1964	78
3.1.3.2.1 Educação na Constituição de 1946.....	79
3.1.3.2.2 A LDBEN - Lei no 4.024/1961	86
3.1.3.3 O período autoritário de 1964 a 1985.....	90
3.1.3.4 Da Nova República a 2024 – A retomada da questão educacional.....	98
3.1.3.4.1 Constituição de 1988	101
3.1.3.4.2 Os Planos Nacionais de Educação.....	124
3.1.3.4.3 O Plano Nacional de Educação de 1962	125
3.1.3.4.4 O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003.....	127
3.1.3.4.5 O Plano Nacional de Educação – 2001 a 2010	130
3.1.3.4.6 O Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024	134
3.1.3.4.7 A Educação Especial Inclusiva no PNE 2014 – 2024	135
3.1.3.4.8 A Educação Integral no PNE 2014 – 2024.....	138
3.1.3.4.9 A Qualidade educacional no PNE 2014 – 2024.....	141
3.1.3.4.10 O Financiamento da educação no PNE 2014 – 2024.....	143
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	146
3.2.1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL	147
3.2.1.1 Educação Integral no Brasil	155
3.2.1.2 Educação integral no Brasil – atualidade e diversidade	167
3.2.1.3 A Educação Integral na década do PNE	175
3.2.2 - POLÍTICAS PÚBLICAS	178
3.2.2.1 O pensamento político clássico e a política educacional	181
3.2.2.2 Política pública de educação integral no Brasil.....	188
3.2.3 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	192
3.2.3.1 Financiamento: concepções e políticas	196
3.2.4 - QUALIDADE DO ENSINO E QUALIDADE EDUCACIONAL	204

3.2.5 - CAPITAL CULTURAL E FORMAÇÃO INTEGRAL	213
4. MATERIAIS E MÉTODOS	221
5 RESULTADOS.....	225
5.1 EDUCAÇÃO NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	225
5.1.1 Acesso à Educação Básica	227
5.1.2 Matrículas em Tempo Integral.....	229
5.1.3 Permanência: reprovação, abandono e distorção idade-série	230
5.1.4 Gasto educacional	234
5.1.5 Padrões Mínimos Educacionais – Infraestrutura.....	236
5.1.6 Qualidade do ensino – IDEB e aprendizagem adequada	238
5.1.7 A Questão da inclusão	242
6 DISCUSSÃO	244
6.1 OS ESTADOS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	245
7 CONCLUSÕES	249
REFERÊNCIAS	258
9.APÊNDICES E ANEXOS.....	279
9.1 – APÊNDICES – AS FALAS DO TRONO NO BRASIL	279
9.1 – APÊNDICES – MENSAGENS PRESIDENCIAIS NO BRASIL	284
9.2 – ANEXOS.....	311

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se da premissa de que “não há Estado democrático sem educação democrática” (...) a democratização do ensino necessita ser encarada como uma das formas de democratização da sociedade, via amplitude e universalização de sua abrangência e via prática interna, ambas construtoras da cidadania (Gracindo, 1994, p.328).

De acordo com o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, o Brasil é um Estado Democrático de Direito, formado pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, a partir dos “fundamentos da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.”

Dentre os objetivos indeclináveis da República destacam-se, em seu artigo 3º, a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e da marginalização, e a redução das desigualdades sociais e regionais.” Como Estado Nacional, o Brasil é constituído pela presença de três elementos fundamentais: *Povo; Território e Governo Soberano*.

Para autores como Dalari (1998), pode-se acrescentar um quarto elemento, a *Finalidade*, que é o bem comum ou a busca pela justiça social. Para esse autor:

(...) é preciso reconhecer que há circunstâncias em que o Estado é compelido a ceder a outros fins que não os seus, é facilmente verificável que há, de fato, uma estreita relação entre os fins do Estado e as funções que ele desempenha. A falta de consciência das finalidades é que faz com que, não raro, algumas funções importantes, mas que representam apenas uma parte do que o Estado deve objetivar, sejam tomadas como finalidade única ou primordial, em prejuízo de tudo o mais. (...) ilustrativos dessa deformação, são representados pela superexaltação das funções econômico-financeiras do Estado e pela obsessão de ordem, uma e outra exigindo uma disciplina férrea, que elimina, inevitavelmente, a liberdade (p. 39).

Os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana estão diretamente relacionados ao conjunto de políticas econômicas, sociais e de desenvolvimento, implementadas no país, a partir de 1988. Para efeito deste

estudo, pretendeu-se compreender uma das políticas centrais previstas na Constituição, a política social de Educação.

O estudo **Política de Educação em Tempo Integral na Década do PNE 2014 – 2024** foi desenvolvido como requisito para obtenção, pelo seu autor, do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão, no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF.

No período de 2023 a 2025, foram realizadas leituras, levantamentos, coleta de dados e redação do trabalho final que se apresenta organizado em 9 partes, de acordo com as normas do PGCTIn. Nesta primeira parte introdutória, será tratada inicialmente uma síntese do trabalho, a partir de cada item elencado.

Complementando a Introdução, será abordado contextualmente, o panorama da educação nacional correspondente ao período de 2024. Ainda no capítulo da introdução serão apresentadas, na literatura referenciada, as bases sociais, políticas e econômicas que contribuíram para moldar as políticas educacionais no Brasil contemporâneo.

O segundo capítulo da tese aborda o objetivo geral do estudo que é “analisar o avanço das políticas de educação em tempo integral no Brasil” e os objetivos específicos que tratam do contexto da educação integral, das políticas educacionais, a construção dos Planos Nacionais da Educação; bem como o legado do PNE, em termos de expansão da jornada escolar e de redução da desigualdade educacional.

Dentre outras questões levantadas, ao longo do estudo, entende-se como central a discussão sobre a efetividade das políticas de educação em tempo integral, em termos de redução da assimetria educacional e da melhoria dos indicadores de qualidade.

A expansão da jornada escolar, tratada como política de “educação em tempo integral” é considerada na literatura científica como um importante instrumento de redução das iniquidades educacionais, principalmente quando combinadas com uma abordagem intersetorial de políticas públicas.

A necessidade de ampliação da jornada escolar tem sido discutida por estudiosos e gestores interessados em superar os problemas decorrentes da oferta

desigual dos bens de cultura e os indicadores de escolarização e da qualidade do ensino no país.

No capítulo 3, serão tratadas questões relacionadas ao referencial teórico, a começar pelo levantamento de aspectos da história da educação integral, desde a antiguidade até os dias atuais. No caso brasileiro, os aspectos históricos e a legislação educacional do século XVI ao século XXI, além da política pública nos últimos planos nacionais de educação. Na mesma perspectiva historiográfica, desenvolve-se o conceito de política pública como conjunto de ações e programas governamentais que objetivam solucionar problemas e atender às necessidades da sociedade.

O financiamento da política pública de educação é tratado, na sua atualidade, com referência no arcabouço legal, destacando-se a continuada disputa entre os atores sociais pelo orçamento do Estado, refletindo na qualidade do ensino ofertado e na consequente qualidade educacional aferida.

Ainda no capítulo 3 são estudados os conceitos de capital cultural (Bourdieu, 2001) e de formação integral na literatura educacional (Teixeira, 1956), tendo em vista o atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades humanas. A escola, na contemporaneidade, assume um caráter estratégico e determinante na construção de sociedades mais igualitárias, mais justas e produtivas, inclusive no aspecto econômico (Ribeiro, 2022).

O capítulo 4 trata da abordagem metodológica qualitativa em que se pretendeu compreender a política educacional na década do Plano Nacional da Educação – PNE (2014/2024) e a influência dos fatores históricos, sociais, econômicos e culturais na produção das desigualdades.

Destaca-se, na realização da pesquisa, como diretriz, o *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* – Prisma 2020, cuja principal função é garantir que as revisões sistemáticas sejam relatadas de forma completa e transparente, facilitando a avaliação da sua validade e a interpretação dos resultados.

O capítulo 5 apresenta os resultados educacionais, no âmbito dos estados e das regiões brasileiras, com recortes sobre a expansão da jornada escolar, o financiamento educacional, a educação inclusiva e a qualidade do ensino que compõem as vinte metas do atual PNE.

Por fim, a discussão sobre os achados da pesquisa é abordada no capítulo 6 e as conclusões tratadas no capítulo 7. De forma que, ao longo destas reflexões, busca-se compreender aspectos da formação econômica e social do país, o sistema de classes e a desigualdade como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Desigualdade refletida nos problemas crônicos das políticas públicas no país especialmente, no caso educacional, o subfinanciamento (ainda que o discurso da austeridade tente apresentar o contrário) e a falta de continuidade das políticas, herança do patrimonialismo como padrão de gestão da coisa pública.

2 OBJETIVOS DO ESTUDO

O Brasil que é signatário de diversos pactos e tratados internacionais sobre a educação, tendo formulado e implementado planos nacionais nas últimas décadas, convive com desafios qualitativos, quantitativos e a busca pela superação da desigualdade educacional.

A década da educação no período de 2014 a 2024, oportunizou o debate na sociedade brasileira sobre a educação e o futuro do país, que emerge como campo estratégico do desenvolvimento humano na contemporaneidade; de forma que o estudo sobre a política de educação proporciona um mergulho aprofundado na realidade histórica, política, econômica e social.

Na fase inicial deste estudo, foi priorizado o levantamento de informações históricas, estatísticas e documentais para refletir sobre a questão da educação integral em tempo integral no Brasil e, talvez responder sobre a relação entre a ampliação do tempo escolar, o investimento realizado pelo Estado Brasileiro e a sua efetiva qualidade.

Em termos objetivos este trabalho pretende responder a seguinte questão: *Quais os avanços das Políticas de Educação em Tempo Integral no contexto do PNE 2014 – 2024?*

As dimensões continentais, a diversidade cultural, social e econômica do país e a sua configuração como uma federação com três entes (União, Estados e Distrito Federal e Municípios) estabelece a partir da Constituição de 1988, a necessidade de colaboração efetiva entre os sistemas de ensino para a promoção da educação básica obrigatória para todos as pessoas dos 4 aos 17 anos.

Dentre as políticas em curso nas últimas décadas está a indução da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, com o objetivo de superar a tradição de escola de meio período com quatro horas diárias de atividades. Tempo considerado insuficiente para a redução da desigualdade educacional, se comparadas ao padrão mínimo de 5 a 6 horas de atividades dos países da OCDE. (Maurício, 2014).

O tema da pesquisa em tela é a Política de Educação em Tempo Integral na Década do PNE 2014 – 2024. Para atingir os objetivos do estudo no projeto de tese foi utilizada a abordagem mista que combinou a pesquisa qualitativa, a pesquisa

documental, a pesquisa em História da Educação e a análise de dados secundários disponíveis nas estatísticas oficiais.

A consolidação do estudo está registrada no presente documento, para julgamento e aprofundamento em novos estudos, de forma que o documento final possa contribuir de alguma maneira para novas investigações e debates sobre o tema.

2.1- OBJETIVO GERAL

Analisar o avanço das políticas de educação em tempo integral no Brasil no contexto do PNE 2014 – 2024.

2.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contextualizar na perspectiva da educação integral as políticas educacionais no Brasil e a construção dos Planos Nacionais da Educação.

Analisar o legado do Plano Nacional de Educação entre os sistemas de ensino que se destacam no contexto da década de 2014 a 2024 em termos de expansão da jornada escolar.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO

Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação (Anísio Teixeira, 1947. p.90).

Neste capítulo será apresentado um breve histórico sobre as políticas e a legislação educacional no Brasil, desde o período da implantação do sistema jesuítico de ensino no século XVI até a década do PNE de 2014 – 2024. Na sequência, apresentam-se os estudos sobre educação integral e políticas públicas com tópicos relacionados ao financiamento da educação, a qualidade do ensino, a qualidade da educação e a questão da formação integral.

3.1 CONTEXTO, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

As políticas públicas de educação, implementadas a partir de 1985, no período da redemocratização no Brasil, ampliaram o debate sobre o direito à Educação, produzindo novos arranjos em termos de planejamento e gestão do ensino público. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 consagra diversos princípios e garantias; assegura o acesso de todos os cidadãos à educação pública e gratuita e amplia a vinculação de recursos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino – MDE.

No ano de 1993, o Ministério da Educação – MEC lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, fruto do compromisso assumido internacionalmente pelo país, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – estabelecendo o direito à aprendizagem e tornada obrigatória a implementação dos planos decenais da educação.

O Plano Nacional de Educação – PNE¹, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu diretrizes e metas para os entes federados na década de 2001 a 2010. Dentre os principais objetivos daquele PNE estavam a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, o combate ao analfabetismo, a determinação de um piso nacional docente, plano de carreira para o magistério e a constituição de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Ministério da Educação implantou, em 2007, a primeira versão do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, com ações e programas voltados para melhorar a qualidade da educação, por meio da descentralização das políticas, dos recursos educacionais e do fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados. O atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, tem 20 metas e 254 diretrizes estratégicas, e a sua vigência foi prorrogada por força da Lei nº 14.934/2024, até 31 de dezembro de 2025.

O esforço empreendido, nas últimas décadas, não foi suficiente para o cumprimento integral das grandes metas educacionais e, conseqüentemente, da plena democratização do acesso e da permanência de todos os cidadãos na escola pública com qualidade e equidade.

As desigualdades educacionais persistem nas diversas regiões do país, revelando problemas que se originaram no período colonial; como o insuficiente tempo destinado à jornada escolar, a precarização da infraestrutura do ensino, a formação aligeirada do magistério, além da própria limitação do financiamento da política pública de educação.

A escola brasileira parece não ter acompanhado em termos qualitativos e quantitativos, a contínua transformação tecnológica e digital da atualidade; e tem diante de si, os desafios da desigualdade social e educacional, da acirrada competitividade e do redesenho do mercado de trabalho na economia do conhecimento².

Após as duas décadas de planos nacionais de educação da nova república, os indicadores educacionais, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por

¹ O primeiro PNE - Plano Nacional de Educação (1963-1970) aprovado em 1962, foi concebido e relatado por Anísio Teixeira e incorporado ao Plano Trienal do governo João Goulart, sendo interrompido em 1964 pela ditadura militar.

² Por Economia do Conhecimento entende-se um sistema no qual as informações, a inovação e a capacidade de aprender podem ser fatores relevantes para produção econômica e o desenvolvimento conforme Guile (2008).

Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua³, sistematizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, revelam um quadro de desafios, principalmente para os contingentes mais empobrecidos da população, com forte recorte regional, racial e de gênero.

O analfabetismo⁴ absoluto no Brasil, em 2014, era de 8,3% para pessoas de 15 anos ou mais, correspondendo a cerca de 13,2 milhões de cidadãos; passando, em 2024, para 5,3% e 9,1 milhões respectivamente. A Região Nordeste concentrava 55,6%, ou 5,1 milhões das pessoas sem letramento. Entre as pessoas brancas, observa-se o percentual de 3,1% de analfabetos em 2024 contra 6,9% de pessoas pretas e pardas.

A média de anos de estudos da população brasileira, em 2014, era de 7,7 anos, evoluindo para 10,1 anos, em 2024, sendo 10,3 anos de escolarização para o contingente de mulheres e 9,9 para homens; enquanto as pessoas brancas evoluíram para 11 anos de estudo em média, os cidadãos pretos e pardos apresentam 9,4 anos de estudo. O contingente populacional de brasileiros com 25 anos ou mais com a formação básica completa alcançou 56,0%, em 2024; sendo que entre as mulheres o percentual foi de 57,8%, entre os homens 54,0%, pessoas brancas 63,4%, pardos e pretos 50,0%.

O percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em creche era de 29,6%, em 2014, chegando a 39,8%, em 2024, sendo inferior à meta estabelecida de 50%.⁵ A universalização do acesso à pré-escola para crianças de

³ A PNAD Contínua é realizada desde 2012 e investiga por meio do seu “Questionário Básico, informações sobre as características básicas da educação para pessoas de 5 anos ou mais de idade. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de Educação que, durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação desse tema para todas as pessoas da amostra e coleta informações sobre a educação profissional (IBGE, 2025).

⁴ Nota-se que, no Brasil, o analfabetismo segue fortemente associado à idade. Em 2024, havia 5,1 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que corresponde a uma taxa de 14,9% para esse grupo etário. Entre os grupos mais jovens, os percentuais diminuem progressivamente: 9,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 6,3% entre aquelas com 25 anos ou mais, e 5,3% na população com 15 anos ou mais. Esses dados indicam que as novas gerações estão tendo maior acesso à escolarização e sendo alfabetizadas ainda na infância. Contudo, os analfabetos permanecem concentrados nas faixas etárias mais velhas. Essa diferença etária de quase 10 p.p. entre os extremos da população reforça a importância de políticas específicas para alfabetização de adultos e idosos (IBGE, 2025. p.2).

⁵ Para auxiliar o monitoramento do acesso, do atraso e da evasão do sistema de ensino brasileiro, utilizam-se dois indicadores como referência: a taxa de escolarização e a taxa ajustada de frequência escolar líquida. O primeiro indicador retrata a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária. O segundo indicador representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para cursar uma determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária (IBGE, 2025. p.4).

4 e 5 anos de idade, de acordo com a Meta 1 do PNE, também não foi cumprida, passando de 89,1%, em 2014, para 93,4% do total nessa faixa etária, em 2024.

A escolarização obrigatória para crianças de 6 a 14 anos (ensino fundamental) perfazia 97,1%, em 2014, e atingiu 99,5%, dez anos depois, muito próximo à universalização prevista na Meta 2 do PNE. Destaca-se que a Região Sudeste apresentou, em 2024, a maior taxa de matrículas nessa faixa etária, 99,6% do total, enquanto a menor taxa, 99,0%, foi observada na Região Norte do país. A taxa de escolarização para os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos⁶ atingiu 93,4%, no entanto:

Em relação à taxa ajustada de frequência escolar líquida que considera a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade frequentando ou tendo concluído o ensino médio, o Brasil registrou 76,7%, em 2024, um aumento de 1,7 p.p. ante a 2023. Apesar do avanço, o indicador permanece 8,3 p.p. abaixo da meta de 85% prevista no PNE até o final de sua vigência, em 2024 (IBGE, 2025. p.7).

Em termos de trajetória de escolarização no ensino fundamental, a taxa de distorção idade-série em 2024:

(...) alcança 15,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 17,8% das matrículas do ensino médio. Além disso, a proporção de alunos do sexo masculino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é maior do que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada na 1ª série do ensino médio, em que a taxa de distorção idade-série é de 24,1% para o sexo masculino e de 16,6% para o feminino (INEP/MEC, 2025. p.18).

No que diz respeito ao atendimento dos estudantes na educação especial inclusiva⁷, conforme o censo escolar de 2024, estavam matriculadas 2,1 milhões de pessoas, sendo o maior número 61,9%, concentrado no ensino fundamental:

Em 2020, o percentual de alunos incluídos era de 93,2% e passou para 95,7% em 2024. O percentual de alunos incluídos em classes comuns com

⁶ Levando-se em consideração o grupo de jovens de 14 a 29 anos do País, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses jovens, 59,1% eram homens e 40,9% eram mulheres. Considerando a distribuição por cor ou raça, 26,5% eram brancos e 72,5% eram pretos ou pardos (IBGE, 2025. p.10).

⁷ Meta 4 do PNE: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2014)

acesso às turmas de atendimento educacional especializado passou de 37,2% em 2020 para 42,6% em 2024 (Brasil, 2025. p. 40).

A qualidade⁸ do ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, apresenta, na década de 2014/24, a seguinte evolução: alfabetização (leitura) no início da década, passa de 43,8% das crianças, no 3º ano do ensino fundamental, para 55,9% ao final dos dez anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁹ para as séries iniciais, evoluiu de 4,9 para 5,7, no período de 2013/23, enquanto nas séries finais, a evolução foi de 4,0 para 4,7.

No Ensino Médio, o IDEB da rede pública cresceu entre 2013 e 2023, passando de 3,4 para 4,1. Em termos de proficiência aferida, somente 31% dos estudantes avaliados apresentavam aprendizagem adequada em português, no final da etapa de ensino, e apenas 5% dominavam as habilidades básicas em matemática.

A jornada escolar em tempo integral¹⁰ atendia a 12,9% dos estudantes da educação básica, em 2020, evoluindo para 22,9% em 2024, enquanto o Plano Nacional da Educação projeta a meta de 25% de atendimento. O percentual de estudantes em regime integral dentre as matrículas na educação infantil é de 56,8% do total nas creches municipais.

O investimento¹¹ educacional, nas últimas décadas, em relação ao Produto Interno Bruto – PIB – manteve-se no patamar de 5%, porém com uma diferença *per capita* em relação aos demais países desenvolvidos. No Brasil, o investimento médio anual por aluno é de US\$ 3,668, contra US\$ 11,914 dos países da OCDE, de acordo com o Relatório "Education at a Glance 2024".

No atual contexto, o país dialoga com diversos organismos internacionais, em torno da necessidade de garantir o direito à educação para todos os cidadãos,

⁸ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE, 2014).

⁹ O IDEB é calculado a partir da média de desempenho dos alunos nas provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da taxa de aprovação (fluxo escolar).

¹⁰ Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (PNE, 2014).

¹¹ Meta 20 — Ampliar o investimento em educação pública para o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano da lei (que instituiu o PNE) e para 10% no final do decênio (2024) (PNE, 2014).

associa-se aos esforços globais pela garantia do acesso, da permanência e da qualidade com equidade. Nesse cenário, ampliam-se as diversas formas de cooperação e assistência entre o Brasil e os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O estudo sobre as agendas e os sistemas de ensino, mundo afora, pode lançar luzes sobre a questão, com possíveis repercussões no Brasil. No caso específico das políticas de educação em tempo integral, tema considerado estratégico, apresenta-se a discussão sobre a normatização da política, a reflexão sobre o currículo, as práticas pedagógicas, o financiamento e a sustentabilidade, bem como a efetiva melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

A formação integral dos educandos para um mundo em constante e veloz transformação impõe novas tarefas para governos, universidades e para os educadores, numa escalada complexa de novos desafios e contínuas reformulações dos fundamentos, estruturas e funcionamento das escolas.

Nesta perspectiva, as experiências dos sistemas estaduais e municipais de educação no Brasil precisam ser conhecidas, discutidas e sistematizadas. Neste estudo, fez-se a opção de analisar as metas: da educação especial inclusiva (meta 4); de ampliação da jornada escolar (meta 6); da melhoria da qualidade da educação (meta 7) e do financiamento (meta 20), para identificar avanços e desafios.

A seção seguinte, aborda-se a revisão histórica sobre o tema da educação, a partir das evidências documentais e da evolução da organização do ensino no país; bem como a política educacional em vigor, a fala oficial dos governantes e a legislação brasileira sobre o tema, a partir da colonização, do início do século XVI, até os dias atuais.

Busca-se, no decorrer do estudo, levantar informações históricas, estatísticas e documentais para refletir sobre a questão da educação integral em tempo integral no Brasil; o investimento realizado pelo Estado Brasileiro, a sua efetiva qualidade, o impacto em termos de inclusão e a redução das desigualdades educacionais.

3.1.1 DO SISTEMA JESUÍTICO AO IMPROVISO – Século XVI a 1808

[...] A lagoa dourada, o rio do Sono: se resolve em sangue a sede de ouro. Os corpos no campo para o pasto das feras. Passados à espada Acoroazes, Pimenteiras, Gueguezes, raça extinta, lembrança extinta. nomes nações apagados no próprio sangue. Matador de índios. A fama de seu nome, a fúria de seu nome. Sua memória em sangue se repete (Dobal, 1966, p.20).

A faina de educar os brasileiros inicia-se junto ao processo de colonização do território; de maneira demorada, violenta e fundamentalmente excludente. Risério (2021, p.27) destaca que Portugal, hipnotizado pelas riquezas do Oriente, demorou a voltar os seus olhos para o novo mundo. De início, os esforços portugueses estavam concentrados no envio de expedições armadas para vigilância das terras novas, e para o enfrentamento das invasões de outros povos europeus, dentre os quais, os franceses. A presença mais determinada destes últimos, provocou a Coroa Portuguesa a rever seus planos:

(...) Num primeiro momento, tivemos a colonização individual, fragmentária, extraestatal – como costume dizer, foi o período caramuru da história do povo brasileiro. Adiante, com a expedição de Martim Afonso, tivemos uma tentativa de colonização tocada pelo Estado. Num terceiro momento, as fichas foram colocadas na iniciativa privada, ainda que sob as asas e a regulamentação estatal: as capitanias hereditárias. Por fim, topamos com a intervenção estatal direta, com a criação do governo-geral. É possível então dizer, como Jorge Couto (...), que passamos da exclusividade régia à exclusividade particular, para enfim experimentar um ‘modelo misto’, definido pela combinação do sistema de governo-geral e do regime das capitanias (2021, p.57).

Assim, décadas mais tarde, na recém fundada cidade do Salvador, em 1549, foi instalada a primeira escola brasileira, o Colégio dos Jesuítas, pelas mãos do sacerdote português Manoel da Nóbrega. Em 1554, na Vila Piratininga, um novo Colégio Jesuíta dá origem à cidade de São Paulo. A educação promovida nessas instituições dedicava-se à catequese e aculturação dos povos originários¹² à serviço do projeto colonial lusitano.

¹² Povos indígenas, primeiros habitantes do território que hoje conhecemos como Brasil, que desenvolveram suas próprias culturas, línguas, sistemas de crenças, modos de vida e organizações sociais, muito antes da chegada dos colonizadores.

Nos séculos seguintes, caracterizados pela economia sustentada na monocultura e na escravidão, instalou-se no território uma cultura marcada pela exclusão, pela total concentração de renda e poder; ao mesmo tempo em que se imprimia a normalização de todas as formas de violências contra os pobres abandonados da sorte ¹³. No período colonial, a estrutura de dominação sociocultural, produziu uma massa de analfabetos absolutos e analfabetos funcionais, amalgamando um continente monoglota com capital cultural ¹⁴ elementar.

A colonização portuguesa transplantou para as novas terras, a forma política e econômica da Metrópole, caracterizada pelo patrimonialismo lusitano que, segundo Faoro (1997), organiza o Estado patrimonial em estamentos sob o domínio privado da Casa Real. Com uma camada senhorial que possui as terras e cujos herdeiros evoluem para a dominação estamental com funções administrativas delegadas e leais ao soberano, rei de Portugal.

O estamento implantado refere-se à apropriação do cargo, o qual, carregado de poder próprio, articulado com o soberano e administrando para o rei e para si, por meio do pagamento dos serviços em prebenda e caldeando o poder político com o poder privado (Mendonça, 2000 e Faoro 1997) administra os negócios do Estado.

Desta forma o poder político foi se fundindo com o poder privado, o Estado foi sendo constituído, não em função da racionalização e do interesse público, mas, em função do interesse privado daqueles que se constituem como grupo de poder. (...) mesmo após o período colonial, onde o Estado Brasileiro continuou alicerçado num sistema monárquico e escravocrata, mantendo integridade política até o advento da abolição da escravatura, em 1888, e da Proclamação da República, no ano seguinte (Souza, 2004. p.41).

Faoro (1997) destaca que a economia ultramarina se organiza por meio de monopólios e privilégios, abrangendo o setor açucareiro e das minas de ouro, dependentes de estímulos e concessões.

¹³ Sem apoio ou proteção, ficando à própria sorte, dependentes apenas de si próprios para lidar com as dificuldades, injustiças e as demais formas de violência social, política e econômica.

¹⁴ Ocupando a posição mais dominada no espaço das classes sociais, as classes populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume do seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros (Nogueira e Nogueira, 2006. p.70).

(...)Tais concessões carregavam, no bojo, transferência de autoridade e encargos de defesa militar, com especial cuidado pela sua prosperidade. As imunidades fiscais e as concessões de engenhos não lhes infundem caráter público, nem os mineradores são agentes régios. (...) Atividade particular restrita e com rígidas fronteiras, dentro do esquema global da iniciativa pública, que rege a orquestra e comanda as danças. O Estado, em consórcio com o feixe de mercadores vinculados ao mercado internacional, suscita, promove, estimula o nascimento e a expansão da empresa, para beber lhe o mel e sugar o leite. O sistema, trocados os termos acessórios, será o mesmo das rotas asiáticas, com o rei empregando cabedais para recuperá-los centuplicados, em corrente de proveitos que aderem às muitas mãos suplicantes dos fidalgos (p.229).

Na base do processo de colonização e exploração das novas terras se dará a formação do povo através da organização do ensino, no período do Brasil Colônia, que se efetiva pela recém-criada “Companhia de Jesus, em 1534. Reconhecida pela Bula Papal *Regimini Ecclesiae Militantis*” foi concedida à Companhia, autorização para redigir os seus estatutos com a missão de combater o protestantismo, na Europa, e educar os povos originários, nas colônias, por intermédio da catequese, dos aldeamentos e da ocupação dos territórios do novo mundo (Mendonça, 1974).

As primeiras cinco décadas de atuação da Companhia de Jesus no solo brasileiro (1549-1599) é considerada por Saviani (2011) como um “período heroico” com a instalação da Ordem e das primeiras escolas que tinham como missão converter os indígenas por meio do *Ratio Studiorum*. O documento normativo e instrucional estabelecia o método pedagógico dos jesuítas, cuja primeira versão foi publicada em 1599. No estudo de Silva e Amorim (2017), a recém fundada Irmandade de Santo Inácio de Loyola:

(...) influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios (p.187).

A abordagem pedagógica dos Jesuítas, na Colônia, estava estruturada nas práticas de conversão e doutrinação religiosa, sendo aperfeiçoada pelo Padre José de Anchieta, criador da primeira gramática indígena brasileira em língua tupi antiga, a “Arte da Gramática da Língua Mais Usada no Litoral do Brasil”, publicada em

1595, em Portugal. Silva e Amorim (2017) destacam que:

As metodologias utilizadas para a instrução das primeiras letras às crianças indígenas, bem como à doutrinação católica, estiveram permeadas por práticas que iam desde representações teatrais, cânticos e música instrumental, catecismo dialogados e a memorização pela repetição. O propósito dos Jesuítas em educar as crianças estava em formar uma cristandade no além-mar que se mantivesse fiel à Santa Sé e na mudança de costumes e práticas comuns nas tribos indígenas como a poligamia, nudez e a antropofagia (p.191).

Segundo Saviani (2011), o meio século de missão inaciana, consolidou uma “pedagogia brasílica”, reunindo as práticas pedagógicas de Anchieta e o plano de estudos do sacerdote Manoel da Nóbrega, que utilizava as técnicas do teatro religioso e cumpriam a função da pedagogia tradicional jesuítica de moldar o homem à sua essência universal e imutável. As “almas”¹⁵ eram orientadas a buscar a perfeição na vida natural e a consequente recompensa no mundo espiritual.

O principal instrumento pedagógico e normativo dos Jesuítas foi o *Ratio Studiorum*. Implantado em toda a Colônia, unificava os procedimentos pedagógicos e cobria todos os campos e procedimentos da atividade educacional, regulando o ensino ministrado pela Ordem com a definição das funções e a hierarquia, as metodologias, a abordagem e os modos de avaliação aplicados nos Colégios Inacianos.

Em duzentos e dez anos de atuação no Brasil, os Jesuítas organizaram as bases pedagógicas e normativas da Ordem, consolidando um ordenamento paraestatal de oferta e manutenção do ensino em colégios de educação formal, sistemática e estruturada.

No início do século XVIII, com a propagação das ideias iluministas na Europa, o debate filosófico salientava o esgotamento do monopólio educacional dos jesuítas e da tradição escolástica, considerada estéril e inadequada à idade da razão¹⁶. Por sua vez, o grande terremoto de Lisboa, ocorrido em 1755, e a posterior reconstrução da cidade ajudou a propagar as ideias iluministas na gestão pública

¹⁵ A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina (Saviani, 2011, p. 58).

¹⁶ No século XVIII o ideal Iluminista valorizava a razão, a liberdade de pensamento e o progresso científico, questionando as bases da fé e da tradição.

e fortaleceu o poder do primeiro ministro de então, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal:

O século XVIII opera uma profunda transformação da pedagogia, filha da ruptura realizada por Locke em 1693 com os *Alguns pensamentos sobre a educação*, que tinha posto em primeiro plano a educação como instrumento de 'formação tanto da mente como da moral de todo indivíduo burguês (o *gentleman*), afirmando sua 'soberania' e seus poderes quase divinos, como lembra Gusdorf, e indicando na sua associação das ideias o instrumento de formação intelectual e moral. São teses que serão retomadas por Condillac e Rousseau e que informarão a cultura pedagógica de todo o século, na sua vertente progressista e inovadora, que quer regenerar os povos submetendo-os ao domínio da razão, fazendo assim que cada homem se desenvolva na sua identidade racional (Cambi, p.336).

Neste contexto, em 1759, os Jesuítas foram expulsos de Portugal e das colônias portuguesas pelo Marquês de Pombal que objetivava centralizar a administração colonial, reduzir a influência dos religiosos na corte, no ensino, nas missões, na cultura e, trazer a educação para o controle do Estado; secularizando a formação do povo e padronizando o currículo. Segundo Soares (1983, p.216), “a expulsão dos Jesuítas acarretou o fechamento imediato de 23 colégios e 17 casas de residência, em Portugal, bem como de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, no Brasil”.

Ainda no ano de 1758, Pombal implantou o sistema diretivo para substituir a administração religiosa dos jesuítas por diretores seculares e, em 1759, criou as aulas régias, ministradas por professores nomeados pelo governo para substituir e secularizar o ensino. Para Soares:

Pombal convence-se de uma coisa: vencera os Jesuítas sem dúvida; mas o ensino jazia em misérrima condição. Esmagara a nobreza e esta não cooperava em coisa alguma no andamento dos negócios públicos. A paisagem intelectual era de irrisória pobreza. Portugal não tinha escritores, filósofos, economistas. Resultado deplorável de mais de 150 anos de atraso impostos por aqueles que aspiravam a transformar o Reino numa 'Ilha da Purificação', isolada por beatices e superstições (1983, p. 217).

Pombal ambicionava transformar o padrão cultural e educacional de Portugal, reduzindo a influência da Igreja e da Nobreza lusitana, visando modernizar o país, universalizar a língua portuguesa em substituição ao Latim e,

preparar o país para responder às transformações sociais, políticas e econômicas em curso na Europa. Nesse sentido, tornou-se necessário reformar o ensino, e:

Foi somente com as reformas pombalinas que o ensino elementar, isto é, as Primeiras Letras, como então se dizia, se tornaram objeto de legislação, sendo institucionalizado em Portugal e seus domínios com a Lei de 6 de novembro de 1772. Desde 1757, porém, ano da Lei do Diretório, alguns regulamentos foram expedidos por El-Rei com o intuito de instituir, principalmente nas colônias de Ultramar, o uso da língua portuguesa, mediante a nomeação de Diretores, que faziam as vezes de mestres régios de ler, escrever e contar (...). No caso da colônia brasileira, as iniciativas seriam mais urgentes pela necessidade de controlar os nativos indígenas mediante a imposição da 'língua do príncipe' (...) (Bispo, 2023, p.9).

As reformas pombalinas, na área da educação, deixaram um legado de abandono e improvisação no Brasil. Contraditoriamente, o ensino continuou com forte influência da pedagogia jesuítica pelas mãos de religiosos e leigos que ministravam as Aulas Régias até o final do período colonial em 1808. A ruptura promovida pelo Marquês de Pombal acrescentará um ingrediente que se fará presente nas mudanças realizadas desde o Brasil Colônia até a hodiernidade:

(...) as reformas educacionais brasileiras apresentam como característica marcante a total destruição e substituição das antigas propostas pelas novas. Assim, a reforma educacional do Marquês de Pombal confirma nossa hipótese – as reformas educacionais propostas na organização escolar brasileira utilizam-se da destruição e negação do que estava posto e a introdução de novas propostas, não havendo assim uma continuidade nas políticas educacionais (Shigunov Neto e Maciel, 2008, p.187).

A descontinuidade das políticas de educação no Brasil, arrastará o país para um quadro de ineficiência e exclusão educacional, de forma que, segundo Taverna (2022), no século XIX, as taxas de analfabetismo eram da ordem de 82,3%, em 1872 e 78,11%, em 1876. O modelo colonial implantado no país evoluiu para sucessivas crises com profundas repercussões até os dias atuais:

Três fatores marcam profundamente a sociedade brasileira entre 1777 e 1808, caracterizando-a como uma sociedade em crise: o declínio da mineração, iniciado em 1760; os conflitos com os espanhóis pela posse de territórios limítrofes e demarcação de fronteiras; e, além destes fatores conjunturais, a própria crise da colonização, em grande parte oriunda da defasagem entre o que fora a colônia até então e o que ocorreria no mundo ocidental (...) A administração portuguesa no Brasil entre 1777 e 1808 será, assim, a administração de uma sociedade tocada pelo

processo modernizador, o que significa gerenciar a crise da colonização e enfrentar os problemas conjunturais mais graves, a decadência econômica e a defesa do território (Wehling, p. 19, 1986).

A economia sustentada na monocultura e na escravidão engendrou, no Brasil Colonial, uma cultura de exclusão, sustentada pela concentração de renda e poder, imprimindo a normalização de variadas formas de violências contra o povo. Para Ribeiro (2022), “O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. (...) Nunca houve por aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos” (p.327).

O quadro 1, a seguir, apresenta alguns dos principais acontecimentos em termos de política educacional, no período anterior à chegada da família real no Brasil; um ciclo de povoamento e exploração da colônia demarcado pela construção e desconstrução do sistema paraestatal de ensino da Companhia de Jesus.

Quadro 1- Política e legislação educacional no Brasil - 1549 a 1807

Ano	Política e legislação	Descrição
1549	Criação da primeira escola brasileira na Cidade do Salvador	Atendia crianças indígenas e filhos de colonos
1554	Criação da escola de São Paulo	Por Manoel da Nóbrega
1595	Publicação da primeira gramática brasileira	Arte da Gramática da Língua Mais Usada no Litoral do Brasil
1599	Ratio Studiorum	Primeira versão do tratado de educação jesuítico
1757	Diretório dos Índios ¹⁷	Imposição da língua portuguesa e a criação do diretor de índios, administrador dos aldeamentos
1758	Sistema diretivo	Substituição da administração dos Jesuítas por diretores leigos
1759	Expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal	Alvará Régio de 28 de junho de 1759 muda a estrutura de educação em Portugal e nas Colônias
1772	Lei de 06 de novembro	Instituiu as Aulas Régias e o ensino primário oficial no Brasil

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁷ Concebido também como uma lei “civilizatória” em relação aos povos indígenas, o Diretório estabelecia que os diretores estimulassem o uso da língua portuguesa entre os índios e prezassem para que estes fossem honrados e estimados de acordo com seus cargos. Eram aconselhados a animar os indígenas para o desenvolvimento do comércio e do trabalho agrícola em suas próprias terras. Deveriam, ainda, incentivar uma relação amistosa entre indígenas e brancos no interior das povoações, assim como o casamento entre eles (Coelho e Zuniga, 2016, p. 105).

O ensino nos colégios da Companhia de Jesus foi mantido com financiamento de doações particulares e das rendas da Coroa Portuguesa, com a taxação de 10% de toda arrecadação de dízimos reais (redizima) e da própria empresa jesuítica, pois a ordem detinha a posse de fazendas e terras e era parte (como empresa confessional) do processo de colonização.

Durante o período de domínio Jesuítico na educação colonial, prevaleceu a educação com viés religioso, sendo interrompido por um processo de secularização precário e elitista, constituindo-se como genitura de um sistema desigual no acesso e na permanência, persistindo após a Independência, com forte traçado excludente.

Sem escolas e sem direitos, contando apenas com o improvisado, a continental Colônia Portuguesa construiu, no dizer de Ribeiro (2022), “um moinho de gastar gente”, gente pobre, gente negra¹⁸ e indígena, como revelam os dados de desigualdade social e educacional nos séculos seguintes.

A desigualdade educacional instituída pelo aparelho educacional dos Jesuítas, era uma estrutura que atendia em jornada completa nos internatos, aos filhos das camadas dominantes com uma formação humanística em que o ensino religioso, o latim e a educação estética por meio da música, do teatro e das demais linguagens artísticas, compunham o acervo curricular. Já para a população indígena,¹⁹ um currículo mais enxuto focado na catequese e na interdição das culturas ancestrais que foram dizimadas, ao longo dos séculos, pela invasão, pela ocupação e roubo de terras, pelas doenças, pela escravidão e a matança generalizadas dessa humanidade tropical.

Foi a primeira experiência de educação organizada no país, arquitetada com a qualidade restrita para os privilegiados, e a exclusão justificada²⁰ em relação à

¹⁸ Hoje, sabe-se com relativa precisão, que 12.521.337 de seres humanos embarcaram para a travessia do Atlântico em cerca de 36 mil viagens de navios negreiros, entre 1500 e 1867. Desses, 10.702.657 chegaram vivos à América. Os mortos seriam 1.818.680. (...) O Brasil, sozinho, recebeu 4,9 milhões de cativos, o equivalente a 47% do total desembarcado em todo o continente americano entre 1500 e 1850” (Gomes, 2019. p. 255).

¹⁹ A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, embora pouco se saiba, ao certo, quanto às cifras da população que habitava o atual território brasileiro em 1500. Se Ángel Rosenblat a estimou em cerca de 1 milhão de pessoas, houve quem calculasse em 6,8 milhões a população da Amazônia, Brasil central e costa nordeste. De todo modo, a população nativa, que se contava na casa dos milhões de pessoas no limiar do Século XVI, mal ultrapassa hoje os 300 mil indivíduos. De população, portanto, ou despovoamento, eis o primeiro grande traço da história indígena no Brasil, como de resto ocorreu nas Américas em proporções gigantescas (IBGE, 2007. p.37).

²⁰ Na Bahia, em 1680, um grupo de ‘moços pardos’, ou seja, mestiços de ascendência africana, enviou um protesto à Coroa portuguesa contra a sua exclusão das escolas jesuítas da capitania. Um parecer real de 1686 posicionou-se a favor dos ‘pardos’, mas foi contestado dois anos mais tarde pelo Padre Antônio Vieira, então

população escrava. Na mesma perspectiva, com alicerce no preconceito e na estigmatização dos indivíduos com impedimentos e deficiência, em ambiente de crenças e misticismo, em que muitas vezes, a deficiência era interpretada como punição divina, infortúnio ou até mesmo possessão demoníaca.

Durante o período colonial, a questão da educação especial era considerada um problema individual, familiar ou de caridade, e as pessoas com deficiência, eram invisibilizadas e marginalizadas no panorama social e educacional. A caridade e o confinamento eram as práticas usuais. No entanto, conforme Belle e Costa (2019):

A partir da Idade Moderna, conforme retratam Costa e Fuzzeto (2017, p. 404), a deficiência passou a ser vista como doença, e, portanto, era merecedora de cuidados e tratamento especial e, 'isto só foi possível graças ao avanço da filosofia na época e ao nascimento de vertentes em que impulsionavam o conhecimento empírico. Através de estudos de anatomia, a deficiência começou a ser vista como uma doença, merecendo cuidado e tratamento especial'. Esta nova compreensão sobre a deficiência da pessoa, somada as discussões e pretensões advindas da Revolução Francesa, viabilizou o início do processo de inclusão social, oriundos de ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, com viés de busca e alcance da justiça social para a humanidade (p. 112).

O Período Colonial será espelho de séculos em que a matriz das políticas educacionais no país, responderá pela descontinuidade, a prevalência das políticas de governo ou de governantes e a dificuldade da construção de políticas de Estado²¹. Mesmo com a edificação de arcabouço legal, de planos e de projetos educacionais, parece aos governos de plantão serem adequados, a improvisação, o refazimento e o pouco interesse em refletir sobre o estatuído e a cultura estabelecida nos sistemas e nos ordenamentos educacionais.

visitador-geral da Companhia de Jesus em Salvador. Segundo Vieira, os pardos eram 'quase sempre malcriados' e foram banidos do colégio porque as famílias brancas não toleravam ver seus filhos ao lado de pessoas 'de vil e obscura origem, de costumes corrompidos e com audaciosa soberba'. E acrescentava: 'Por esta razão, nesta costa do Brasil, já lhes está totalmente fechado o ingresso ao sacerdócio e aos claustros religiosos e a qualquer função governativa (Gomes, 2019. p.347).

²¹ Um modelo decisório será de Estado quando a cadeia e a arquitetura das decisões contiverem um dado de estabilidade. Os caracteres de planejamento e a superioridade ante as contingências de grupo, combinados com a maior lentidão nas mudanças e cautela na assunção de riscos, caracterizam os modelos de decisão de Estado. (Bitencurt e Reck. 2021, p.662).

3.1.2 DO IMPROVISO À DESIMPORTÂNCIA –Século XIX e 1ª República

– Chamava-se Mariana – continuou ele alguns minutos depois – e era uma gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa, e recebendo de minha mãe os mesmos afagos que ela dispensava às outras filhas. Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre, e até minhas irmãs tinham certa afeição fraternal. (...) A sua educação não fora tão completa como a de minhas irmãs; contudo, Mariana sabia mais do que outras mulheres em igual caso. Além dos trabalhos de agulha que lhe foram ensinados com extremo zelo, aprendera a ler e a escrever. Quando chegou aos 15 anos teve desejo de saber francês, e minha irmã mais moça lho ensinou com tanta paciência e felicidade, que Mariana em pouco tempo ficou sabendo tanto como ela (Assis, Machado. 2019, p. 72).

A terra brasileira, no final do século XVIII, será impactada pelas revoluções políticas e sociais do velho continente e, dentre as mudanças da época, o país se vê elevado a um novo patamar entre as colônias portuguesas. Em novo ciclo, sediará provisoriamente o trono lusitano com a chegada da família real, em 1808, e logo será elevado à categoria de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves no dia 16 de dezembro de 1815.

Para uma colônia fadada aos diversos estágios de exploração como fora o do pau-brasil, do açúcar e do ouro, a possibilidade de abrigar a sede da Coroa Portuguesa poderia ensejar uma nova etapa de modernização e desenvolvimento. De fato, pelo menos nos centros populacionais mais adensados como nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife, observou-se o crescimento populacional, a expansão da infraestrutura urbana, a ampliação do acesso aos bens artísticos e culturais e o desenvolvimento do comércio e da economia.

Nesse cenário se dá a emancipação política do país, em 1822, reclamando-se uma reformulação das ações e políticas públicas em todas as áreas. No plano social, a questão da educação dos brasileiros acompanhava, desde o século anterior, segundo Oliveira (2015), o modelo de reformas implementadas, após a expulsão dos Jesuítas do país que foi

Influenciado basicamente por dois manuais de ensino, o Verdadeiro método de estudar, de Luís Antonio Verney (1746) e Cartas sobre a Educação da mocidade portuguesa, de Ribeiro Sanches (1760), o método

de ensino previa uma educação moderna e pragmática, exemplificada pelas chamadas aulas régias, que se compunham basicamente de aulas isoladas de leitura, escrita, latim, grego, retórica, gramática, filosofia, e, matemática, ministradas por professores portugueses. Com o intuito de angariar fundos para o funcionamento das aulas régias, instituiu-se o Subsídio Literário, imposto cobrado sobre a carne, aguardente, vinho e vinagre de todo o reino. (...) Antes de se transferir para o Brasil, D. João VI aumentou a quantidade de aulas régias na Colônia por meio da criação de novas cadeiras de primeiras letras para professores e regulou a cobrança do Subsídio Literário sobre a aguardente (p.161).

Um novo decreto de 17 de janeiro de 1809 estabelecia os procedimentos a serem adotados para contratação de novos professores, que deveriam ter a aprovação oficial. Nos anos seguintes, foram criadas diversas cadeiras para ampliar o escopo curricular do ensino primário e secundário, tais como: primeiras letras, história, desenho, pintura, matemática, religião, gramática portuguesa e latina.

Progressivamente, as medidas educacionais foram estendidas para algumas poucas províncias como Recife, Belém, Vila Rica, São João del Rei, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e Vitória. Direccionadas aos grupos sociais mais abastados, “(...) em 1818, apenas 2,5% da população masculina livre do Brasil, em idade escolar, tinha acesso às aulas régias”, conforme demonstra Oliveira (2015):

A partir de 1808, a abertura de colégios passou a ser uma prática comum entre homens e mulheres que tinham certa instrução e queriam oferecer seus serviços aos jovens. Esses colégios eram tanto destinados para ambos os sexos, quanto somente para meninos ou meninas. *Em 1813, D. Maria do Carmo da Silva e Gama anunciara no periódico Gazeta do Rio de Janeiro que inaugurara um [...] collegio de educação para quem quizer mandar suas filhas, no qual ensina a cozer, bordar, marcar, fazer toucados, e cortar e fazer vestidos, e enfeites, lavar filós, fazer chapéus de palha, e lavá-los, e outras miudezas pertencentes a Senhoras, e também ensina a ler, a escrever, e contar, e Grammatica Portuguesa (GAZETA, 1813, n. 92).* Por meio do anúncio anterior, pode-se observar que a instrução designada às meninas possuía um caráter muito mais ligado às boas maneiras de uma jovem abastada (...) (p.165).

Na avaliação de Costa (2023), embora tenham sido instituídas novas aulas régias, a situação da instrução primária não apresentou avanços em relação ao período anterior, e a população menos favorecida continuou à margem da escolarização. Em relação ao ensino secundário, era possível observar certa organização com a centralidade na profissionalização, sendo que o ensino superior

era o mais estimulado especialmente com a implantação dos cursos de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro.

O acesso ao ensino superior, os investimentos na área da cultura, das artes, a ampliação do intercâmbio cultural e a abertura dos portos ao comércio exterior contribuiu para a formação de uma elite intelectual mais autônoma e desejosa de mudanças, semelhante ao que ocorria nas colônias americanas sob julgo espanhol.

A emancipação política do Brasil, em 1822, possibilitou a implantação da primeira carta constitucional, outorgada em 25 de março de 1824, pelo Imperador D. Pedro I. A Constituição Imperial estabeleceu a gratuidade da instrução primária e a permissão da criação de instituições educacionais privadas. Apenas um único e último artigo tratará da questão educacional, conforme texto original do *TÍTULO 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros*:

(...) Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. (...) XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um. (...) XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.²²

Com exceção do Método Lancaster, ou “ensino mútuo”, instituído em 1823, a Constituição Imperial de 1824 não alterava o panorama das desigualdades educacionais. O ensino continuava sendo ministrado para poucos e em situação de quase monopólio da Igreja Católica.

Conforme descreve Silva (2021), somente em 15 de outubro de 1827, com a Lei da Instrução Pública Primária, foi determinada a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas. Com 17 cláusulas é considerada a primeira Lei de Instrução Pública do Império Brasileiro.

O artigo 1º determinava em todas as cidades, vilas e lugares populosos “escolas de primeiras letras que forem necessarias”. O artigo 3º tratava do

²² Câmara do Deputados. Constituição Política do Império do Brasil de 1824.

ordenado dos professores e no 4º da abordagem do ensino mútuo. Destacam-se ainda, os artigos 6º, 11 e 12:

Art 6. Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (...) **Art 11.** Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento. (...) **Art 12.** As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1).

A adoção do método mútuo objetivava homogeneizar a instrução primária, tornando-a mais fiscalizável e econômica, pelo baixo custo da vinculação de um professor e de monitores, para cada grupo de alunos. Embora garantida em lei, o ensino de meninas continuava centrado na aprendizagem das artes domésticas. As primeiras Escolas Normais para formação de professores surgiram, a partir de 1831, com poucas unidades, sendo 6 escolas nos municípios mais populosos.

Não sendo uma questão central no âmbito das políticas do período imperial, as ações do Estado revelavam o especial desinteresse pela educação popular. Tanto que no Ato Adicional, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, sob o pretexto de conceder autonomia e a liberdade de ensino, acabou por responsabilizar as províncias pela oferta da educação, desobrigando o governo central da responsabilidade quanto à educação primária para o povo.

No 2º § do artigo 10, a lei define a competência das Assembleias Provinciais para legislar sobre a “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes (...)”.

Gouvêa (2008), no livro “O império das províncias: Rio de Janeiro, 1822-1899”, retrata as relações entre as províncias e a construção do Estado Brasileiro, buscando destacar a dimensão regional, aprofundando a interconexão entre o local

e o nacional, a interdependência e a influência mútua, a partir das disputas entre os interesses provinciais e as políticas nacionais.

Na mesma perspectiva, Martins (2025), ao estudar os sistemas provinciais de instrução do Império, apresenta no seu trabalho sobre a legislação educacional no Rio de Janeiro, entre 1935 e 1875, a reforma educacional promovida pelo primeiro presidente da Província, Joaquim José Rodrigues Torres. Destaca as três principais leis educacionais da década: a lei de criação da Escola Normal em 1835; o regulamento da instrução pública de 1837 e a criação do Liceu de Angra dos Reis, em 1839.

A Lei nº 10 de 04 de abril de 1935²³ criou a Escola Normal de Niterói, primeira instituição pública de formação de professores nas Américas e a mais antiga escola do Rio de Janeiro. Atualmente, a escola funciona com o nome de Instituto Ismael Coutinho, ofertando o ensino médio e o curso do Magistério.

O Paço Imperial concentrou os seus esforços na manutenção do ensino superior e na oferta do ensino secundário da capital. Com a criação do *Colégio de Pedro II*, em 1837, foi implementado na prática um currículo padrão para o ensino secundário que acabou por ser adotado em todas as províncias.

As províncias tinham dificuldades de organizar e financiar os seus sistemas de ensino. No âmbito do Município da Corte foi promovida a reforma do ensino das instituições primárias e secundárias, que acabou por orientar as províncias na proposição de um currículo básico complementar e pela política de formação de professores, além de ter sido criado um fundo para a manutenção do ensino.

No contexto do Segundo Reinado, o governo de D. Pedro II, marcado por uma maior estabilidade política, iniciou um processo de organização e centralização

²³ Lei nº10, de 04 de abril de 1835. Cria a Escola Normal de Niterói. (...) Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores atualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. Artigo 2º. A mesma Escola será regida por um Diretor, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Aritmética, quebrados, decimais e proporções. Tertio: noções gerais de Geometria teórica e pratica. Quarto: Gramatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geografia. Sexto: os princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado. Vencerá o ordenado anual de um conto e seiscentos mil réis; podendo o Presidente da Província arbitrar-lhe mais uma gratificação até a quantia de quatrocentos mil réis anuais, segundo merecer por sua aptidão profissional, e número de ouvintes com aproveitamento. Artigo 3º. O Presidente da Província destinará um Edifício Público para estabelecimento da Escola: na falta desta fará alugar uma casa, e mandará dar ao Diretor os utensílios necessários (Martins, 2025, p.26).

da administração pública, incluindo a educação. O Ministro do Império, Conselheiro Luís Pedreira do Couto Ferraz, iniciou uma reforma para modernizar e padronizar o sistema educacional. O Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, também conhecido por Lei Couto Ferraz tinha 135 artigos.

Os artigos 17 e 18 tratavam do exame de admissão do magistério; no artigo 34 admite-se o recrutamento de professores adjuntos, quais sejam, os alunos das escolas públicas maiores de 12 anos com boas notas e aptidão ao magistério, preferencialmente os alunos pobres e filhos de professores. Escravos e meninos com “moléstia contagiosa” não poderiam frequentar as escolas.

No Colégio de Pedro II seriam admitidos alunos internos que pagariam mensalidade conforme o artigo nº132, e o

Art. 133. O producto destas taxas, mensalidades, emolumentos e multas será recolhido ao Thesouro Nacional e formará hum fundo de reserva para ser applicado ás despesas da inspecção das escolas, e do melhoramento do ensino, podendo o Governo em caso de deficiencia despendere annualmente com este ramo de serviço publico até a quantia de vinte contos de réis, incluídos os supprimentos necessarios ao Collegio de Pedro II (...) (Coleção de Leis do Império do Brasil. 1854, p. 45).

Ainda no período imperial, foi realizada, por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, a mais importante reforma educacional. Recebeu o nome de Leônicio de Carvalho e incorporava novas diretrizes sobre a liberdade do ensino, a expansão da oferta privada do ensino, e também o fim da proibição da matrícula e da frequência de escravos nas escolas.

A reforma atingia o ensino primário e secundário no âmbito do município da corte e do ensino superior em todo o país. Destaca-se o artigo 1º que trata da liberdade de ensino, a fundação dos jardins da infância (artigo 5º) e o artigo 6º que trata respectivamente da criação de caixa escolar para manutenção de escolas. Os artigos 17 e 19 descritos abaixo esboçam uma política de valorização e de recompensa para o exercício do magistério:

Art. 17. Aos Professores do ensino primario que contarem 10 annos de serviço effectivo e se distinguirem por publicações julgadas uteis pelo Conselho director ou em provas publicas prestadas perante a Escola Normal, para as quaes se abrirá annualmente uma inscripção no municipio da Côrte, concederá o Governo uma gratificação adicional correspondente á quarta parte dos respectivos vencimentos. Esta gratificação será elevada á terça parte e á metade dos mesmos

vencimentos para os Professores que, contando 15 e 20 annos de serviço igualmente effectivo, se houverem distinguido pela mesma fórma. (...) **Art. 19.** Fica limitada, no maximo, a 250\$000 por anno a quota com que deve concorrer para o aluguel da casa de escola o Professor publico que na mesma casa residir (Coleção de Leis do Império do Brasil, 1879, p. 196).

A segunda quadra do século XIX impunha, ao debate nacional, a questão da escravidão como uma chaga a ser superada. As sucessivas tentativas de extinguir a escravidão mobilizaram setores da sociedade brasileira em torno do tema: abolicionistas, reformistas e positivistas disputavam as narrativas sobre a necessidade de modernizar o país. Dentre eles, destacou-se Ruy Barbosa, influente jurista e político brasileiro.

O Brasil deveria livrar-se da escravidão, separar os negócios do Estado, das intromissões da Igreja e criar as condições para universalizar a educação do povo. Ruy Barbosa desejava construir um sistema nacional de ensino, com a obrigatoriedade da frequência escolar das crianças. Com este propósito, segundo Nunes (2024):

(...) Os ideais de educação difundidos por Ruy Barbosa durante o Império e a Primeira República contribuíram para a reforma do ensino no país, dedicando-se à defesa de uma educação laica, obrigatória, seriada e gratuita, do ensino primário ao superior, disseminando o método intuitivo, da observação e experimentação. Liberal e sob influência das escolas anglo-americanas, seus ensinamentos subsidiaram a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, trazendo avanços para a educação. Ruy Barbosa enxergava a educação como prioritária, sendo a primeira de todas as necessidades do país e lutou em favor de investimentos para o ensino, da formação de qualidade do professor, da formação do cidadão crítico e apto ao exercício consciente de seus direitos políticos, do desenvolvimento da cultura, imbuído pela preocupação de melhorar o ensino, visando à modernização econômica e social do país, a qual só seria possível através da educação (p. 175).

Nas quase 7 décadas do Brasil imperial, a questão da formação do povo não mereceu a devida atenção por parte das elites governantes; o esforço legislativo muito concentrado no ensino secundário e superior não alterou significativamente a situação. O quadro 2 destaca os principais acontecimentos e a legislação educacional no século XIX, dentre eles, a Constituição do Império e a primeira Constituição Republicana.

Quadro 2-Política e legislação educacional no Brasil - 1808 a 1891

Ano	Política e legislação	Descrição
1808	Decreto de 02/02	Subsídio Literário sobre a aguardente para financiar a educação
1809	Decreto de 17/01	Estabeleceu os procedimentos a serem adotados para contratação de novos professores
1823	Oficialização do Método Lancaster	No ensino mútuo, onde os alunos mais avançados ajudavam os professores nas classes numerosas
1824	Constituição Imperial	A educação é tratada em 02 incisos no último dos 179 artigos
1827	Lei da Instrução Pública Primária	Criou as escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas
1831	Escolas Normais	Foram criadas em 6 províncias
1834	Ato Adicional nº 16	Estabeleceu a autonomia legislativa das províncias sobre os seus estabelecimentos de ensino
1835	Lei Provincial do Rio de Janeiro, nº 10 de 04/04	Criou a Escola Normal de Niterói, primeira escola pública de formação de professores das Américas
1837	Decreto de 02/12	Convertiu o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria (<i>Collegio de Pedro II</i>)
1854	Decreto nº 1.331-A de 17/02. Lei Couto Ferraz	Reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. (proibida matrícula de escravos)
1879	Decreto nº 7.247 de 19/04. Reforma Leôncio de Carvalho	Diretrizes sobre a liberdade do ensino, a expansão da oferta privada e a não proibição da matrícula e frequência de escravos nas escolas
1890	Decreto nº 981 de 08/11 Ref. Benjamin Constant	Aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal
1891	Constituição Republicana	Garantiu o ensino primário obrigatório, laico e gratuito e o voto universal para alfabetizados maiores de 21 anos. Apenas um artigo trata da educação

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre a chegada da família real e a Proclamação da República serão observadas tentativas de organização do ensino público, demasiadamente elitistas com algumas importantes marcas como a obrigatoriedade para meninos; liberdade de ensino com o fim do monopólio estatal e a própria secularização.

Observa-se, a partir da fase imperial com a assunção de Pedro I ao poder, a prática de um importante elemento das intenções da política pública: o anúncio do governo por meio da fala do soberano; no caso brasileiro o que se convencionou chamar de a “Fala do Trono”, o discurso proferido pelo imperador ou seu representante, durante as sessões de abertura e encerramento do ano legislativo da Assembleia Geral.

A Fala do Trono configura-se como parte da construção e execução da política pública, no que seria conceituado, nas últimas décadas, como “Política

Declaratória”, oficialmente tratada em sessões parlamentares em que o governante apresenta suas atividades, os planos e as intenções do governo.²⁴

Prática ritualística e formal apresentava o estado da arte do país, a prestação de contas sobre os atos administrativos do monarca e sugestões de medidas para a gestão pública e o atendimento ao bem comum. O legislativo respondia com demonstrações de apoio ou discordância, de forma a se constituir a interação entre os poderes. A Fala do Trono²⁵ durou de 1823 a 1889, quando foi substituída pela mensagem anual do presidente.

No prefácio da obra “Falas do Trono: Desde o ano de 1823 até 1889” (Brasil, 2019), Bonfim esclarece:

E o que querem nossos monarcas de então? (...) A menção a livre e liberdade, com 180 ocorrências não deixa de ser significativa para um período em que a produção – centralmente agrícola – se sustentava pela força de trabalho dos escravos que, juntamente com escravidão e elemento servil, não aparecem mais do que 50 vezes. O que é ocultado é também revelador: e pelo silêncio se sabe também quais são os valores. E a educação e instrução pública, seriam importantes? Pelas 23 menções, pouco espaço tem nas falas do trono, em comparação com a fazenda pública (45), somadas às 21 a tesouro, e as 56 a rendas; e muito menos do que as 105 a exército, somadas às 116 a armada e marinha; e mais 34 a ordem pública. (p.13)

Ainda no prefácio da edição de 1977, Pedro Calmon destacou que o imperador Pedro II, desde os 16 até os 64 anos de idade, recitou sistematicamente a “oração que ele reverenciava como a própria palavra de honra” perante o Congresso Brasileiro. No interesse deste estudo, transcreve-se parte das breves

²⁴ Tome-se como exemplo a abordagem das “narrativas causais” desenvolvida por Deborah Stone (1988, 1997). A autora analisa o impacto que narrativas, argumentos e discursos (e suas atribuições de causalidade) exercem sobre a maneira como políticas públicas são “construídas”. Nessa análise há uma crítica à orientação “racionalista-positivista” que predominou durante boa parte do século XX. Essa orientação, na visão de Stone, teria ajudado a conformar um paradigma na área de políticas públicas que partia de um modelo de indivíduo como agente racional, e da disputa de interesses e da barganha entre grupos, formando o que a autora vai chamar de “rationality project” (Stone, 1988). A crítica maior de Stone é ao fato de que, na visão economicista, as preferências individuais são dadas e há uma pressuposição de racionalidade instrumental nas escolhas individuais. Para a autora, preferências individuais não são dadas, mas construídas socialmente. Assim, é necessário levar em consideração como e onde as pessoas constroem suas imagens e percepções sobre o mundo, e como essas imagens e percepções dão forma e contornos às preferências e, por decorrência, às ações e estratégias que são levadas a cabo em processos de políticas públicas (Stone, 1997) (Barcelos, 2015. p.11).

²⁵ Fala do Trono era a oração com que o Imperador abria e encerrava a sessão legislativa, chamada pela Constituição de 24 de março de 1824 “sessão imperial de abertura” – a 3 de maio – e também “imperial” a última do ano, “reunidas ambas as Câmaras” em assembleia geral (arts. 18 e 19) (Senado Federal, 2019. p.15).

menções feitas sobre “educação e instrução” (23 ao todo) ao longo de 66 anos de reinado da Casa de Orleans e Bragança.²⁶

O discurso não é necessariamente um ato administrativo em si, mas, uma expressão clara da vontade política e da direção que se pretende seguir. Não é juridicamente vinculativa como uma lei, mas, a declaração de política cria um compromisso político e moral, que pode ser cobrado publicamente. Segundo Barcelos (2015):

O discurso é constitutivo. Ele constrói os agentes. Dá direção e enquadra as possibilidades de ação e mesmo de pensamento e visão de mundo dos atores sociais. E em última análise, está ligado diretamente à dimensão do poder (p. 20).

Na primeira fala do trono, proferida em 03/05/1823, perante a Assembleia Constituinte, o Imperador Pedro I apresenta o estado das finanças públicas e o esforço para reconstruir as estruturas militares para garantia da integridade territorial do Brasil. Em relação a questão da educação, afirma:

Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém necessita-se para isso de uma legislação particular. Fez-se o seguinte: comprou-se para engrandecimento da biblioteca pública uma grande coleção de livros dos de melhor escolha; aumentou-se o número das escolas, e algum tanto o ordenado de seus mestres, permitindo-se, além disto, haver um sem-número delas particulares: conhecendo a vantagem do ensino mútuo, também fiz abrir uma escola pelo método Lancasteriano (Senado Federal, 2019, p. 34).

Na oração de 1830, uma das suas últimas fala do trono²⁷, Pedro I, reforça o caráter religioso da educação imperial:

A educação da mocidade, que tem constantemente sido o objeto de minha imperial solicitude, requer toda a vossa atenção. É mister que os

²⁶ Nota: Como trabalho complementar para a história do sistema constitucional e representativo do Brasil, a contar de 1823 até o presente, reuni, em outro volume, todas as organizações ministeriais, com os programas dos diferentes gabinetes, alguns dos mais importantes decretos e leis com os nomes dos ministros que os referendaram, notas explicativas sobre o andamento e discussão das leis que deram origem às reformas constitucionais, ao ato adicional e lei da interpretação, códigos criminal, do processo e comercial, lei de terras, etc., relação dos presidentes das Câmaras, deputados brasileiros às cortes portuguesas, deputados da Constituinte, representação nacional desde 1826, regência e regentes do Império; conselheiros de estado e presidentes de província, até hoje. Ficam assim incorporados dados estatísticos e importantes documentos, muitos dos quais se achavam esparsos e alguns de difícil aquisição. Secretaria da Câmara dos Senhores Deputados, 14 de outubro de 1889. – O diretor, Barão de Javari (Senado Federal, 2019, p.20).

²⁷ O imperador Pedro I abdicou do trono brasileiro em 7 de abril de 1831, em favor do filho, D. Pedro II (então com 5 anos), iniciando o Período Regencial no Brasil.

princípios da religião católica apostólica romana, que professamos, e que os preceitos da moral cristã sejam cuidadosamente ensinados e praticados nas escolas elementares em todo o Império (Senado Federal, 2019, p.163).

Em abril de 1831, o Imperador Pedro I, renuncia ao trono em favor do seu filho Pedro II, este, por ser menor de idade, será representado no governo pela figura do regente imperial. O primeiro mandatário da regência foi o Padre Diogo Antonio Feijó. Na fala ao trono de 03/05/1836, ele se expressa:

(...) os brasileiros têm necessidade de uma educação nacional: sem esta nunca teremos acordo nos pontos mais vitais à sociedade. E se no sistema representativo só as maiorias decidem dos negócios mais importantes, quanto não é necessário generalizar certas máximas, para que possam elas predominar ao maior número? A moral, fundamento da ordem, deve ser mais bem ensinada para que sirva de sustentáculo às leis, reja as consciências, e seja a mais sólida garantia da pública prosperidade. Senhores, sem educação e sem moral, não é possível haver verdadeira civilização (Senado Federal, 2019, p. 222).²⁸

Na fala do trono de 05/05/1839, outro regente provisório, Pedro de Araújo Lima²⁹ discorre sobre as questões estratégicas do Império Brasileiro:

A inteligência da lei de 12 de agosto de 1834, que reformou a Constituição do Império; o melhoramento da circulação monetária; a revisão das leis penais e um sistema regular de instrução pública, que habilite devidamente a mocidade brasileira para os importantes cargos da vida social, tanto na ordem civil como militar: eis, senhores, os objetos que de preferência continuarão a oferecer-vos útil matéria para os vossos novos trabalhos (Senado Federal, 2019, p. 255).

O Golpe da Maioridade em 23/07/1840 que antecipou a maioridade de Dom Pedro II de 18 para 14 anos, pôs fim ao turbulento Período Regencial. Para os políticos liberais o objetivo era centralizar o poder e enfrentar a crise política e social em meio as revoltas da Cabanagem, da Balaiada e da Guerra dos Farrapos. Na primeira fala ao trono em 03/05/1841, Pedro II evidencia:

²⁸ Feijó foi personagem central desta instigante época. Meses após a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, ele ocupou lugar central no gabinete do novo governo. Alguns anos depois, em 1833, ocupou assento no Senado e na sequência, em 1835, tornou-se chefe do poder Executivo na condição de regente. Sua ascensão política foi exponencial, o que lhe rendeu prestígio e também fez dele o principal alvo dos ataques contra sua corrente política, o liberalismo moderado (Bragança, 2018. p.23).

²⁹ Marquês de Olinda foi regente provisório, após a renúncia de Feijó e governou até 23 de julho de 1840 quando Pedro II assumiu o trono do Brasil aos 14 anos.

Devo chamar a vossa atenção sobre a necessidade de um conselho de estado que eu possa ouvir em todos os negócios graves, e principalmente nos que são relativos ao exercício do Poder Moderador. Uma boa lei de eleições, o melhoramento da legislação criminal, do processo das finanças, da organização da Guarda Nacional e a introdução de braços úteis, são objetos de tanta importância e de tanta influência sobre a ordem e felicidade pública, que não podem deixar de merecer a vossa solicitude. (Senado Federal, 2019, p.285)

Na fala de 01/01/1843, Pedro II registra: “(...) nesta sessão vos ocupareis desveladamente destes graves assuntos; bem como da instrução pública e dos meios de promover a introdução de braços livres, úteis ao país” (p. 300). Três décadas depois, na segunda sessão de 05/05/1873, o monarca salienta a necessidade de um planejamento para a educação imperial:

A educação popular e a difusão das luzes necessárias a diferentes classes sociais carecem de um plano mais largo e aperfeiçoado, que vos será proposto. No intuito de realizar este fecundo pensamento, objeto de constante desvelo do governo, tem este procurado dar o mais acertado emprego aos meios de que pode dispor, e animar os beneméritos esforços que por toda a parte se manifestam no mesmo sentido, movimento que observo com a maior satisfação e muito abona o caráter de nossos compatriotas.” (Senado Federal, 2019, p. 574)

Na sessão de 01/02/1877, o imperador foi representado pela Princesa Isabel³⁰ que se expressa nos seguintes termos sobre o problema da educação imperial:

A instrução pública continua a merecer do governo a maior solicitude. Foram criadas no município da corte escolas de segundo grau e as normais, destinadas a preparar professores para o ensino primário de ambos os sexos, terão de ser brevemente inauguradas. Nas províncias este ramo de serviço apresenta sensível progresso, limitado, porém, pela falta de meios de que podem dispor. Se os melhoramentos materiais por elas empreendidos têm recebido vosso auxílio, justificada será qualquer despesa que autorizeis para coadjuvar esse grande elemento de civilização (Senado Federal, 2019, p. 610/611)

Em 03/05/1884, Pedro II destaca a preocupação com as “leis da receita e despesa, e a (...) reorganização municipal e da administração das províncias, e aos relativos à instrução pública” (p. 674). Em 03/05/1888 a Princesa Isabel

³⁰ Filha do Imperador Pedro II, a Princesa Isabel foi declarada herdeira do trono em 1850. Foi regente em 1871, ocasião em que assinou a Lei do Ventre Livre, em 1876 e, em 1888 quando assinou a Lei Áurea.

destaca que “(...) Muito importa à segurança pública aperfeiçoar a nossa legislação repressiva da ociosidade, no intuito de promover pelo trabalho a educação moral.” (p. 705).

A última fala do trono proferida por Pedro II ocorre em 03 de maio de 1889. Em novembro o monarca será deposto pelo golpe militar que inaugura a primeira experiência republicana brasileira. No pronunciamento derradeiro o imperador trata das necessidades da criação de escolas técnicas e de duas universidades:

Entre as exigências da instrução pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais; a de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, para centros de organismo científico e proveitosa emulação de onde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino; assim como a de faculdades de ciências e letras que, apropriadas às províncias, se vinculariam ao sistema universitário, assentando tudo livre e firmemente na instrução primária e secundária. Também vos recomendo a necessidade de atender ao desenvolvimento do culto e ensino religioso, pela criação de um bispado em cada uma das nossas províncias, em geral tão extensas que não podem estar reunidas em poucas dioceses sem prejuízo da ação e doutrina pastoral. (...) A administração superior requer a divisão dos ministérios de modo que negócios de interesse geral, como os da instrução pública, possam ter mais facilmente administradores de especiais habilitações (Senado Federal, 2019, p. 714).

Como observado, as Falas do Trono, no total de 29, apresentam breves citações sobre a questão educacional. Se fizermos uma leitura dos “Voto de Graças” (resposta do parlamento a mensagem do monarca), expressando concordância, apoio, ou até mesmo discordância, com as políticas apresentadas é possível encontrar em algumas delas, mais atenção ao tema:

Não merecerão menos, senhor, a atenção da Câmara dos Deputados as exigências da instrução pública entre as quais sobressaem, como Vossa Majestade Imperial adverte, a da criação de escolas técnicas adaptadas às conveniências locais e a de um sistema universitário constituído por duas universidades centrais e por faculdades de letras e ciências adequadas às províncias. A conveniência de difundir-se o ensino industrial prático e a de elevar-se o ensino superior científico sobre as bases largas e firmes da instrução primária e secundária justificam o generoso sentimento de Vossa Majestade Imperial. (Comissão da Câmara dos Senhores Deputados em sessão de 22 de maio de 1889. Brasil, 2019. p. 718).

As falas dos monarcas³¹ e de seus regentes, como destacado anteriormente, trataram da questão educacional no plano do imprevisto e da falta de prioridade. Ao contrário do que se observava nas ex-colônias americanas e na Europa, o Brasil apenas anuncia, e de forma muito breve e tímida, a necessidade da implementação de políticas educacionais de caráter nacional.

Na perspectiva do financiamento público, a questão educacional e as instituições no país, durante o império serão afetadas pelo que Vianna (2023) traduziu como a *formação do Estado fiscal-militar no Brasil*. Para o autor, os gastos militares contribuíram para a grave crise fiscal que foi aprofundada na primeira metade do século XIX e ampliada posteriormente:

Contudo, em tempos de agitação militar, estes gastos explodiam: chegaram a 91%, no auge da Revolução Farroupilha (1835-1845). Foi justamente por conta dessas ações militares, que o Império foi obrigado a recorrer mais expressivamente à contração de dívidas externas e internas para o financiamento do Estado. Os serviços da dívida pública pagos no período pelo governo imperial representaram, em média, 25% das receitas ordinárias. Em resumo, podemos concluir que, mesmo em tempos de paz, gastava-se cerca de 75% das rendas públicas para financiar o aparato militar. Um Estado que existia e extraía recursos da sociedade, fundamentalmente, para manter a ordem e defender a integridade de seu território. O Império do Brasil era, portanto, um Estado fiscal-militar (p.7).

A crise fiscal, portanto, foi posteriormente agravada com o custo astronômico da Guerra do Paraguai, maior conflito armado da história da América do Sul. O orçamento deficitário do Império foi corroído pelo esforço da guerra (Costa, 1996 e Amorim Neto, 2024), na manutenção da Marinha e do Exército (bastante citados na “fala do trono”) enfraquecendo a economia e a credibilidade do governo imperial.

O último *quartil* do século XIX será um período de turbulência e crise do regime monárquico, das novas configurações socioeconômicas do país, agudizado pelas disputas entre os abolicionistas e os escravistas que será resolvido por iniciativa do *quartel*³², conforme Cury:

³¹No apêndice deste trabalho apresenta-se uma seleção ampliadas das falas do soberano.

³²Ao ser deposto em 15 de novembro de 1889, d. Pedro II tinha completado 49 anos, três meses e 22 dias de governo. (...) Em quase meio século de reinado, d. Pedro II presidiu à solução dos grandes problemas que, quando subiu ao trono, ameaçavam a própria existência do país. À beira da fragmentação em 1840, o Brasil em 89 exibiu poucos sinais de fratura. O tráfico fora extinto, e a escravidão fora abolida. O processo foi demasiado lento, mas até o fim o imperador e os abolicionistas tiveram de enfrentar a resistência tenaz dos proprietários e da maioria da representação nacional (Carvalho, 2007. p.221/222).

A Proclamação da República, enquanto evento histórico do dia 15/11/1889, foi consequência de um golpe militar ao qual – disse Aristides Lobo – o povo teria assistido ‘bestializado’ como se estivesse vendo uma parada militar. (...), mas seria uma visão reducionista entender que eventos, como deuses *ex machina*, pudessem produzir isoladamente, um novo momento histórico. (...) O movimento militar foi, sem dúvida, o acontecimento que precipitou os fatos, golpeando o Império já combalido (2001, p.25).

O povo brasileiro representado por uma massa analfabeta de 85,2% da população³³, vivendo a desigualdade social, cultural e econômica será posto à margem do debate sobre as decisões nacionais. As novas forças em disputa se apressam em promover o racismo e o eugenismo como defende (Rodrigues, 2010), advogando de maneira preconceituosa a “melhoria da raça³⁴ e a purificação” da sociedade brasileira pelo patrocínio da imigração europeia em substituição da mão-de-obra escrava³⁵ como esclarece Cury (2001), para produzir um novo regime:

Não se poderia reduzir a queda da Monarquia somente às célebres questões: escrava, religiosa e militar. Conjunturalmente importantes e significativas, elas são, no entanto, devedoras de uma situação fundamental que tem a ver com novas forças que redefiniram o sistema econômico vindo do Império (p.25).

As novas forças apoiam o novel regime político que se apresentará com as mesmas práticas excludentes. A estrutura de poder continuará concentrada e o

³³ Um olhar atento para as taxas de analfabetismo (...) permite a seguinte periodização da trajetória da taxa de analfabetismo a partir de 1872 para a população de 5 anos ou mais: taxas extremamente elevadas e estáveis (em torno de 82,5%) no período que vai do primeiro ao segundo censo (1872 a 1890); queda em ritmo mais ou menos constante no período de 1890 a 1950, com redução da taxa de analfabetismo para 57,2% no Censo 1950; intensificação da queda no curto período de 1950 a 1960, com redução da taxa para 46,7%; desaceleração no ritmo de queda da taxa de analfabetismo a partir de 1970 até 2000, com taxas caindo sucessivamente para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%, sempre para a população de 5 anos ou mais (Ferraro, 2002. p.33).

³⁴ A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na trilogia do clima intertropical inóspito aos Brancos, que flagela grande extensão do país; do Negro que quase não se civiliza: do Português rotineiro e improgressista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preeminência: a mão forte contra o Branco, que lhe empresta o clima tropical, as vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos Mestiços, acabará privando-o, por largo prazo pelo menos, da direção suprema da Raça Branca. E esta foi a garantia da civilização nos Estados Unidos (Nina Rodrigues, 2010. p. 14).

³⁵ O ex-escravo é jogado dentro de uma ordem social competitiva, (...) que ele não conhecia e para a qual não havia sido preparado. Para os grandes senhores de terra, a libertação foi uma dádiva: não apenas se viram livres de qualquer obrigação com os ex-escravos que antes exploravam, como puderam “escolher” entre a assimilação dos ex-escravos, o uso da mão-de-obra estrangeira que chegava de modo abundante ao país – cuja importação os senhores haviam conseguido transformar em “política de Estado” – e a utilização dos nacionais não escravos (Souza, 2019. p.80).

projeto de cidadania republicana será continuamente adiado, conforme expresso na Constituição de 1891, a primeira da República, que apresenta retrocessos, se comparada à Constituição do Império.

Apenas nos artigos 35 e 72 foi estabelecido, dentre outros, que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deveria ser laico; sendo o ensino primário obrigatório e gratuito; que a União seria responsável somente pelo ensino superior e secundário, no Distrito Federal, deixando aos estados a incumbência da organização dos seus próprios sistemas de ensino primário, secundário e superior.

O Decreto nº 981 de 08/11/1890 aprova o regimento da instrução primária e secundária, na capital da República, com a definição da laicidade e obrigatoriedade conforme o

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas públicas de duas categorias; 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2ª gráo. § 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino (Coleção de Leis do Brasil - 1890, p. 3474, Vol. Fasc. XI.).

Segundo Nagle (2001, p.361) não aconteceram avanços na passagem para o regime republicano, apesar das “pregações dos propagandistas e idealizadores”, permaneceu o “descaso com relação à educação popular, que foi o aclamado instrumento para tornar possível o sufrágio universal, fundamento do novo regime”.

Da mesma forma, uma das questões centrais em toda história da educação brasileira, o financiamento educacional³⁶ não encontra o devido tratamento nas duas primeiras constituições do Império e da República. Cury (2018) explica:

A Constituição de 1891 se cala sobre a gratuidade do ensino primário que, antes, estava presente na Constituição Imperial. Claro está que, para um estudo mais específico sobre o financiamento da instrução primária nos Estados, há que se consultar as Constituições Estaduais e as leis infraconstitucionais, já que tal competência a elas se atribuía. Isto quer dizer que na Velha República, a situação não muda significativamente, apesar de ter havido propostas de um financiamento estabelecido nacionalmente pela União. Os recursos que havia saíam da Receita Tributária. Somente em 1922, por meio do Decreto n. 4536, se estabeleceu um Código de Contabilidade da União pelo qual se regravou o conjunto dos orçamentos dos Ministérios (p.1224).

³⁶ Em contraste com os gastos militares em média 37,2% (entre 1822 e 1889) e de mais de 60% entre 1862 e 1870 por conta da Guerra do Paraguai. (Amorim Neto, 2024).

A realidade constitucional alicerçada no pacto conservador das elites agrárias se impunha, não obstante os reclamos e denúncias dos pensadores e políticos da época, dentre eles o jurista baiano Ruy Barbosa, envolvido com a questão que considerava fundamental para a modernização e a civilização do país.

Ruy defende aqui o desenvolvimento nacional do ensino como base para um governo popular e, para que pudesse de fato ser popular, o governo deveria ser embasado na cultura da inteligência nacional. É significativo que, para essa tarefa formadora e impulsionadora do desenvolvimento ocorrer, 'as maiores liberalidades do erário constituirão sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza comum', isto é, os investimentos empregados na educação nacional deveriam ser realizados sem parcimônia (Porto Jr. 2014, p.28).

De fato, a política da educação como dever do Estado irá lentamente se consolidar ao longo do século XX, num processo de idas e vindas em termos de responsabilização da União em relação à questão, conforme de Abrucio (2010):

O Império brasileiro optou, desde a Lei Geral de 1827, pela seguinte divisão de funções: caberia às províncias responsabilidade pela educação primária, enquanto o poder central concentrou a maioria dos seus esforços – que não foram tantos assim, diga-se de passagem – no ensino superior. É bem verdade que a mesma legislação tinha um enfoque nacional e havia previsto a gratuidade da educação primária. Só que esta ficaria nas mãos dos governos subnacionais, que tinham menos recursos tributários, menos autonomia político-administrativa (devido à forte centralização vigente) e, em especial, eram administrados por oligarquias escravocratas pouco controladas publicamente e sem nenhum interesse em expandir a instrução para a maioria da população (p. 53).

O acesso à Educação, durante o império e nos primeiros anos da república, esteve restrito às elites econômicas, a qualidade educacional estava resumida aos poucos estabelecimentos elitizados, alguns funcionando em regime de internato como o Colégio de Pedro II, Colégios de Jesuítas, Beneditinos, Lazaristas, Seminários Diocesanos e a Academia Militar da Corte.

O ensino primário para o povo era o retrato do improvisado e do descaso: com professores leigos, infraestrutura precária e com grandes disparidades regionais. O atendimento educacional especial era concentrado no município da corte em instituições pioneiras como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de 1857

(atualmente Instituto Benjamin Constant), e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, de 1856 (Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

Concluído o ciclo histórico do Brasil imperial, os primeiros anos da República serão marcados pelo entusiasmo educacional e pelo otimismo pedagógico (Nagle, 2001), crescem nos meios sociais e acadêmicos as ideias de democratização do acesso à educação básica e da escolaridade para todos.

3.1.3 DO MANIFESTO AO REALIZADO – Séculos XX e XXI

Não obstante o desejo de aprender, manifestado em casa, fui para a escola com tristeza, e, mesmo com algum terror. Aprendendo com a minha mãe, eu tinha prazer, porque essa aprendizagem era animada pelo sentimento da liberdade. A escola era uma obrigação; da obrigação nascia o constrangimento. E eu tive sempre, no que diz respeito ao espírito, a paixão da liberdade (Humberto de Campos, 1945, p.178).

A educação popular no país, como verificado anteriormente, não era preocupação do governo central; já no âmbito do Distrito Federal e nos governos dos principais estados foram implementadas ações, ainda que tímidas e algumas que não foram entendidas, ou até mesmo combatidas pelos setores oligárquicos e conservadores da sociedade brasileira.

Faltava ação estratégica e efetividade das elites nacionais (monarquistas, republicanos e liberais) que não se empenhavam de maneira prática na construção de um sistema educacional inspirado na “correlação entre a escolarização e o desenvolvimento econômico”³⁷. Nas palavras de Ruy Barbosa, uma das vozes liberais do período:

A ser certo, com efeito, a ser irrefragável, como todos os fatos evidenciam, que (servindo-nos das palavras de Horácio Greeley) ‘o trabalho do homem é tanto mais produtivo, quando que cultivada a sua inteligência’; ‘o proprietário tem o máximo interesse em que a instrução se difunda’; que não há uma loja (salvo a taverna), cuja renda não cresça, em sendo moralizada e instruída a população da localidade’; se, dentre todos os dados que a história e a ciência econômica teem apurado na sucessão dos séculos, e especialmente na idade contemporânea, nenhum há mais

³⁷ Em a Riqueza das Nações (2010), Adam Smith destaca a educação como um investimento essencial para aumentar a produtividade e o desenvolvimento econômico.

inelutável, mais profundo, mais fatal do que esse nexo vivo entre a educação e a riqueza, - não há impostos contra os quais menos assista à propriedade o direito de queixar-se, do que os consagrados à escola. Eles não constituem uma finta à propriedade, mas uma economia, que se capitaliza a juros compostos, um empréstimo que lhe será restituído no cêntuplo (Barbosa, 1947a. p.243).

A contrariar a visão liberal de Ruy Barbosa sobre a educação primária, no Estado da Bahia, na década de 1920, Góes Calmon, importante jurista, economista e banqueiro, que se tornou governador após ter derrotado as oligarquias locais, abjurou o projeto do seu Inspetor Geral de Ensino no Estado, Anísio Teixeira.

O propósito de Calmon no que dizia respeito à educação, como ele próprio afirmava na *Mensagem de 1925*, era apenas aperfeiçoar o aparelho existente. Justificava este ponto de vista mostrando que a Bahia, sem a mesma urgência de São Paulo em relação à mão de obra para a indústria, não tinha necessidade da alfabetização em massa. (...) Desse modo, na visão de Calmon, se a industrialização na Bahia apenas engatinhava e se as boas escolas para todos era um alvo inatingível na sua administração, ele pretendia, pelo menos, realizar boas escolas para alguns. Com esse propósito, Anísio começou a se mover no interior da máquina estatal inspirado, de um lado, pela concepção intelectualista e seletiva que aprendera com os Jesuítas e, de outro, por um certo iluminismo pedagógico, já presente na convicção de seu pai que, no senado baiano, havia tido a oportunidade de defender os gastos públicos em educação e, no final do século XIX havia criado uma escola normal em Caetité, mais tarde fechada pela oposição (Nunes, 2000, p.92).

A agenda da educação popular demoraria a ser discutida e implantada na perspectiva de uma política pública, não havia um esboço das prioridades, os recursos eram escassos e o planejamento estatal não era a regra.

Cumpre, porém, lembrar que no mesmo estado da Bahia, as vozes modernizadoras de Ruy Barbosa; Afrânio Peixoto (pedagogo e autor de manuais didáticos e signatário do manifesto da educação nova); Carneiro Ribeiro (educador negro, fundador de escolas e importante filólogo); Anísio Teixeira e seu pai, Deocleciano Teixeira (típico coronel do interior nordestino, mas, defensor do investimento em educação pública), foram ofuscadas pela racionalidade conservadora do banqueiro-governador, Góes Calmon³⁸:

³⁸ Como visto anteriormente, ainda que resistisse a ideia de expansão da educação popular, Calmon em apoio aos esforços de Anísio Teixeira, patrocinou a reforma que criou o primeiro sistema educacional da Bahia; com a promulgação da Lei Estadual nº1846, de 14/08/1925, que estabeleceu dentre algumas inovações a laicidade do ensino, o recenseamento escolar, a gratuidade da frequência escolar das crianças de 7 a 12 anos e no artigo 241, a vinculação de recursos para educação: “O Estado é obrigado a despendar anualmente com a instrução publica, no minimo, a sexta parte de sua renda bruta tributária” (Bahia. Imprensa Oficial do Estado 1925.)

A modernização conservadora que consolidou a sociedade urbano-industrial entre o advento da Revolução de 1930 e a Constituição de 1988, ampliou as oportunidades educacionais e escolares no país, mas, ainda insuficiente para consolidar a 'máquina que produz a democracia' (Teixeira, 1936). Máquina lenta que apesar do novo arcabouço legal, das novas formas de investimento ainda sofre com a descontinuidade nas diversas esferas do poder público (Souza, 2024, p. 69).

Na ausência de ações concretas e de *verba* para construção das estruturas educacionais, sobrava *verbo*: os anúncios sobre a necessidade de educar a população do país são frequentes na história do Brasil Império e na República. A Constituição Imperial de 1824, no inciso XXXII do artigo 179, decretava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Costa, 2002, p. 22). Porém, a distância entre o que se diz e o que se faz (Freire, 1992) tem sido recorrente no cenário das políticas públicas na área da educação, conforme expressa Gomes (2020):

Do ponto de vista da política educacional, a desigualdade se faz sentir na desigualdade educacional (Dubet, 2008). (...) As políticas sociais (entre elas, as políticas educacionais), em geral, apresentam-se como estratégias de alívio da pobreza (Algebaile, 2009), na contramão de políticas de caráter universalizante, com ações pouco coordenadas nas esferas de governo, sendo importante reconhecer que a educação nunca foi prioridade no país e os profissionais da educação não são considerados interlocutores legítimos na definição das políticas públicas, uma vez que tais políticas são gestadas de fora para dentro das escolas, são descontínuas e pouco avaliadas, apresentando-se, em geral, como políticas de governo e não como políticas de Estado (p. 331).

Em termos de fatos políticos e econômicos, as primeiras décadas do século XX são marcadas por acontecimentos como a Revolta da Vacina³⁹ (1904), a Revolta da Chibata⁴⁰ (1910), a Guerra do Contestado⁴¹ (1912/16), a Primeira Greve

³⁹ Em Sevcenko (2018), o autor analisa profundamente as causas socioculturais e políticas da revolta contra a obrigatoriedade da vacina no Rio de Janeiro e a modernização forçada na cidade com a demolição de cortiços, a higienização e a exclusão social.

⁴⁰ Desde o século XIX, as Forças Armadas brasileiras resolviam os problemas disciplinares castigando o corpo do infrator. No caso da Marinha de Guerra, o tipo de castigo (golilha, chibata, palmatória, prisão a ferros, solitária) e a quantidade aplicada (dias na solitária, pancadas nas mãos e costas) eram definidos após decisão de um Conselho de Disciplina formado pelo comandante e mais dois oficiais a bordo. Embora castigos semelhantes fossem utilizados em marinhas de guerras europeias – a russa até o início do século XX –, no caso brasileiro era muito difícil dissociar essas punições físicas em marinheiros negros daquelas praticadas legalmente em trabalhadores cativos do último país das Américas a abolir juridicamente esse tipo de disciplinamento (Nascimento, 2016, p.154).

⁴¹ Guerra do Contestado foi um dos mais violentos e complexos conflitos sociais da história do Brasil, ocorrido entre 1912 e 1916 na região contestada entre os estados de Santa Catarina e Paraná. Embora seja frequentemente associada a um movimento messiânico, suas causas são multifacetadas e refletem as profundas

Geral no Brasil⁴² (1917), o Movimento Tenentista (1922), a Semana de Arte Moderna, neste mesmo ano, a Coluna Prestes (1925/27), e a Revolução de 1930 que marca o fim da República Velha.

Nesse intervalo, cabe destacar que a Constituição Brasileira passou por uma única reforma, em 1926, no governo do presidente Artur Bernardes, sem grandes alterações no campo da educação pública, frustrando iniciativas parlamentares que objetivavam incluir a educação como direito. Segundo Cury (2018):

Uma iniciativa significativa em termos de apoio da União à educação escolar nos Estados se deu com o Decreto n. 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Reforma João Alves/Rocha Vaz. Ele estabelecia o concurso da União para a difusão do ensino primário. De acordo com o art. 25 do Decreto, a União subsidiaria parcialmente o salário dos professores primários em exercício nas escolas rurais. Caberia aos Estados pagar o restante do salário, oferecer residência, prédio e material didático. Vê-se, pois, que se postula à União, de modo recorrente, o apoio à educação de vez que o erário público dos Estados (como o era das Províncias) é considerado insuficiente para dar conta da oferta da instrução pública. Na Revisão Constitucional, entre 1925 e 1926, a previsão orçamentária pelo Congresso passou por condicionalidades não podendo conter elementos estranhos à previsão receita/despesa de modo a evitar assinalação de recursos sem fontes (p.1225).

Tardia e insuficiente para atender às demandas sociais e políticas do contexto, a constituição de 1891 foi suprimida pela nova constituição que vigorou entre os anos de 1934 e 1937. Nesse período em que se observa iniciativas de políticas públicas educacionais em termos de legislação, destaca-se trechos das mensagens presidenciais e as menções ou omissões sobre as questões relacionadas ao problema da qualidade, do financiamento, da educação inclusiva e da ideia de educação integral na educação básica; para que se possa refletir sobre o que se anuncia e o que se efetiva.

tensões sociais, econômicas e políticas da Primeira República. Conforme Machado (2020) “O que pretendo chamar a atenção é que, mesmo de forma subliminar e muito secundária, os cronistas militares, em diferentes momentos, apontaram para os problemas agrários: grilagem de terras públicas, expropriação de posseiros e lavradores pobres, desmando de chefes políticos locais sobre a população pobre, a “politicagem local”, o “caudilhismo” e outros termos para explicar o fenômeno e a prática do coronelismo no planalto” (Nascimento, 2016, p.186).

⁴² As semelhanças entre as dinâmicas das revoltas de São Paulo, Turim e Petrogrado são muitas e fundamentais. Também em São Paulo, a greve iniciou-se num grande estabelecimento fabril e a resposta empresarial foi fechar a fábrica. Rapidamente, ocorreu a transformação desta greve localizada em greve geral; pedido de aumento salarial e diminuição de horas foram associados a pedidos mais urgentes de controle dos preços e distribuição igualitária dos bens alimentares; e, finalmente, a greve progressivamente assumiu feições de revolta generalizada com a invasão das áreas centrais da cidade, num período de “confinamento” dos trabalhadores nos bairros operários (Bionde, 2012, p. 270).

Em decorrência da tradição da “Fala do Trono”, o primeiro presidente da República adotou em 1890 o rito como “Mensagem do Presidente na abertura das sessões legislativas”⁴³ que está presente em diversos países. A fala governamental, principalmente aquelas que anunciam medidas, programas e projetos pode ser considerada como parte ou aproximações sobre uma política pública, podendo contribuir para o seu processo de formulação e implementação.

Os dois primeiros governos da república foram militares, a chamada República da Espada. Deodoro da Fonseca que proclamou o golpe contra a monarquia, em 15 de novembro de 1889, governou até 23 de novembro de 1891, quando após a tentativa do Golpe de 03 de novembro, foi forçado a renunciar na primeira revolta da Armada (Marinha).

Nas suas duas mensagens presidenciais, Deodoro fala sobre a necessidade de uma revolução na educação popular e que cuidara de organizar a educação em todas as suas frentes, desde a educação primária até o ensino superior: “(...) Por igual, cogitamos do momentoso problema da instrução pública, a que tem sido dada nova a mui diversa orientação.” (INEP, 1987, p.15)

Deodoro implantou a Reforma Benjamin Constant que, dentre outras iniciativas, determinou a gratuidade da escola primária; a laicidade e liberdade do ensino e incorporou a disciplina Psicologia, nos currículos das Escolas Normais. Destaca-se ainda, a criação do Primeiro Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos que foi extinto no segundo ano de governo e incorporado ao Ministério da Justiça.

O seu sucessor e, um dos patrocinadores da renúncia, foi Floriano Peixoto (1891/94). O novo presidente recria o Ministério da Instrução Pública e em mensagem ao Congresso cita a importância do ensino profissional para o desenvolvimento do país, destaca o decreto nº 1159 de 03/12/1893 (Código do Ensino Superior) e mostra preocupação com as dificuldades em manter um serviço de estatística por falta de recursos; além da conversão de um dos Ginásios Nacionais em Internato⁴⁴.

⁴³Nos EUA usa-se o termo “Discurso sobre o Estado da União” com o mesmo propósito. No Reino Unido por ser uma Monarquia Constitucional usa-se “Discurso do Trono” ou “Discurso da Rainha/Rei”.

⁴⁴ Uma forma de jornada ampliada (educação em tempo integral).

A mensagem do presidente Floriano Peixoto em 1892, ao Congresso Nacional, contém 8 parágrafos sobre a educação popular e o ensino profissional, considerado por ele, como fundamental para o desenvolvimento da indústria e o comércio e que “(...) não poderá iniciar sua importante função sem que concedais ao Governo os recursos necessários” (INEP, 1987, p.19).

A República da Espada⁴⁵ foi caracterizada pelas crises econômicas, da inflação e da política do “Encilhamento”,⁴⁶ de Deodoro e do então Ministro da Fazenda, Ruy Barbosa; da maior recessão econômica de toda história do Brasil, no Governo de Floriano. Também foi caracterizada pela crise política com as Revoltas da Armada e a Revolta Federalista, o envolvimento dos EUA nesses conflitos e as ameaças de Floriano ao Supremo Tribunal Federal. Apesar de tudo, garantiu-se a sucessão e a posse do primeiro presidente eleito, Prudente José de Moraes Barros.

O governo Prudente de Moraes enfrentou a Revolução Federalista⁴⁷ e a Guerra de Canudos⁴⁸ e adotou uma política econômica para apurar e resolver as

⁴⁵ Com o fim da Guerra do Paraguai e a emergência da chamada “Questão Militar”, o controle civil sobre os militares foi sendo erodido por conta da politização do Exército. Chega-se assim ao 15 de novembro de 1889, dia do golpe militar que estabeleceu a República. Ao golpe de 1889, seguem-se dois governos militares muito instáveis, o do marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) e o do marechal Floriano Peixoto (1891-1894), marcados, entre outras crises, pela Revolta da Armada. Sobrevém a Guerra de Canudos (1896-1897), em que sobressai o desempenho frustrante do Exército. Criam-se, pois, condições para uma relativa e provisória retirada dos militares do centro da vida política, sobretudo a partir da presidência de Campos Sales (1898-1902) (Amorim Neto, 2022, p.93).

⁴⁶ O início da República no Brasil foi um período de intenso otimismo em relação aos rumos que tomaria o país. Entretanto, dois anos depois daquele quinze de novembro, o Brasil atravessou uma grave crise econômica, a qual ficou conhecida como Encilhamento. (...) coincidiu com o início da República brasileira, no qual se observou um caso típico de inflação de ativos: muitas novas empresas foram criadas num ambiente de enorme otimismo que levou à especulação no mercado de ações, criando uma “bolha” cujo estouro teve consequências drásticas sobre a economia brasileira (Bezerra, 2019, p.103e 104).

⁴⁷ A Revolução Federalista, que se estendeu de fevereiro de 1893 a agosto de 1895, foi um dos mais amplos e tormentosos conflitos estalados no Brasil. A revolta, na qual efetivamente se jogou o futuro da República então recém-proclamada, conflitou três Estados do Sul da Federação e, combinada com a Revolta da Armada, que eclodiu em setembro de 1893 no Rio de Janeiro, cercou e bombardeou a Capital do País, chegando ainda a constituir um governo paralelo na cidade de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis). Apenas no Rio Grande do Sul estimou-se o perecimento de 1% da população da época, cerca de 10 mil pessoas, além dos incontáveis feridos. Tamanha foi a barbárie desta que, popularmente, ficou conhecida como a “revolução da degola” que parte da historiografia tradicional no século XX preferiu silenciar sobre ela, tendo se tornado célebre a sentença do General Souza Doca: “um capítulo doloroso de nossos anais, que merece a nossa condenação, e o fazemos silenciando seus acontecimentos” (Axt, 2018, p.107 e 108).

⁴⁸ Os sermões de Antônio Vicente Mendes Maciel, o Conselheiro, recolhidos em dois volumes manuscritos a que Euclides não teve acesso, mostram um líder religioso muito diferente do fanático místico ou do profeta milenarista retratado em Os sertões. Revelam um sertanejo letrado, capaz de exprimir, de forma articulada, suas concepções políticas e religiosas, que se vinculavam a um catolicismo tradicional, corrente na Igreja do século XIX. Antônio Conselheiro, o futuro líder de Canudos, pregou por volta de 1870 pelo interior do nordeste e organizou mutirões para a construção de igrejas e cemitérios. Foi proibido de pronunciar sermões pela Igreja Católica em 1882. Seus conflitos com a ordem estabelecida se agravaram com a Proclamação da República. Conselheiro se opunha ao novo regime, que via como a personificação do Anticristo, e criticava o casamento civil e o registro de mortes e nascimentos, introduzidos com a Constituição de 1891. Após liderar rebelião

dívidas da política do "Encilhamento", o que resultou no crescimento econômico do país. Nas mensagens presidenciais de Prudente de Moraes, destaca-se a referência à instrução pública vinculada à União e a preocupação com a instrução secundária, no que diz respeito à simplificação dos programas de estudo e dos métodos de ensino e a exequibilidade do exame de madureza, além do decreto nº 2.857 de 30/03/1898, que regulamenta o funcionamento do Ginásio Nacional e o ensino secundário nos estados. Estes últimos, tratados na mensagem presidencial de 1896.

A instrução secundária reclama providências eficazes. Sobre dois pontos essenciais convém fixar-se a atenção dos poderes públicos: a simplificação dos programas de estudo e dos métodos de ensino e a exequibilidade do exame de madureza. São ideias triunfantes em todos os países, onde a instrução tem merecido particular cuidado, o ensino objetivo ou intuitivo e prático, com exclusão, tanto quanto possível, de teorias sem aplicação imediata à vida social, e a substituição dos exames finais parcelados pelo exame integral ou de conjunto no fim dos cursos, no qual se trata unicamente de verificar de modo lógico e exato o estado de desenvolvimento intelectual do candidato e a sua aptidão para frequentar os cursos superiores. (INEP, 1987, p.26).

Manuel Ferraz de Campos Sales foi presidente no período de 1898-1902, tendo inaugurado a política do “café com leite”, pacto oligárquico junto aos governadores de São Paulo e de Minas Gerais com o objetivo de controlar as eleições. Seu governo foi marcado por forte austeridade fiscal, aumento dos impostos, controle de salários e a renegociação das dívidas brasileiras. A única menção à questão educacional na mensagem presidencial aparece em 1901, abordando o relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores com as modificações feitas pelo novo código na regulamentação do ensino.

contra a cobrança de impostos, fixou-se com seus seguidores, em 1893, na região de Canudos, às margens do rio Vaza-Barris, no nordeste da Bahia. Criou Belo Monte como refúgio sagrado contra as secas da região e as leis seculares da República. O atraso na entrega de madeira, comprada em Juazeiro para a construção de igreja, foi o estopim de um conflito armado, que se estendeu por quase um ano, de novembro de 1896 até outubro de 1897, até o completo extermínio da comunidade. Quatro expedições militares foram enviadas contra Canudos. Foi uma guerra de extermínio, que o escritor-engenheiro Euclides da Cunha criticou em *Os sertões*, publicado em 1902, cinco anos após o massacre. Mais de doze jornais mandaram repórteres e fotógrafos na primeira cobertura ao vivo de uma guerra no Brasil, que a instalação das linhas telegráficas tornara possível. O conflito terminou com a morte de 5 mil soldados e o massacre da segunda maior cidade da Bahia, com cerca de 25 mil habitantes. A destruição de Canudos se deveu menos ao antirrepublicaníssimo do Conselheiro do que a fatores políticos, como os conflitos entre facções partidárias na Bahia, a atuação da Igreja contra a atuação pouco ortodoxa dos beatos e pregadores e as pressões dos proprietários de terras contra a comunidade, cuja expansão trazia escassez de mão-de-obra e rompia o equilíbrio político da região (Ventura, 1997, p.166 e 167).

Francisco de Paula Rodrigues Alves, membro da oligarquia cafeeira paulista foi eleito duas vezes presidente da república, tendo cumprido o primeiro mandato entre 1902 e 1906. Em virtude do seu falecimento em 1918, não assumiu o segundo mandato. Ainda em 1873, na condição de deputado provincial de São Paulo, defendeu um projeto de lei que previa a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, sendo acusado por seus pares, de difundir a semente revolucionária socialista e comunista.

Político reformista, promoveu a modernização da capital do país, a partir de um violento processo de desapropriação das populações pobres que ocupavam cortiços e casebres. Implantou um programa de vacinação que desencadeou uma resistência popular conhecida como Revolta da Vacina, culminando com uma tentativa de golpe militar.

As mensagens presidenciais de Rodrigues Alves apresentavam cobranças ao Congresso Nacional para que deliberasse sobre a reforma da educação, proposta em 1901. Dizia: “A instrução pública em todas as suas diferentes fases continua a reclamar a vossa atenção esclarecida. É um serviço que interessa vivamente ao progresso do país e não funciona com a necessária ordem e proveito” (INEP, 1987. p. 36).

Católico fervoroso e abolicionista, Afonso Augusto Moreira Pena foi presidente no período de 1906 a 1909, incentivou a criação de ferrovias, fez reformas na área econômica que resultaram em estabilidade da inflação e crescimento. Defendeu o ensino técnico e profissional e a reorganização do ensino para alavancar a indústria e a agricultura. Incentivou a imigração para o povoamento do país.

Na sua mensagem em 1906, Afonso Pena defende: “Nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos, o esclarecimento e educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições (INEP, 1987, p. 39).” Assim como o seu antecessor, cobrou sem sucesso ao Congresso Nacional, pela votação da legislação de reforma educacional.

Então vice-presidente da república que assumiu o governo após o falecimento do antecessor, Nilo Procópio Peçanha (1909 a 1910), “O Mulato” (referência preconceituosa feita pelos adversários políticos), implantou Serviço de

Proteção ao Índio e as primeiras 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, foram as precursoras dos atuais Institutos Federais de Educação.

Considerando a educação pública como motor do desenvolvimento do país, fez em mensagem presidencial, forte cobrança ao Senado sobre a necessidade de se aprovar as leis educacionais. O reconhecimento do seu empenho rendeu a homenagem de “Patrono da Educação Profissional”.

Hermes Rodrigues da Fonseca governou entre 1910 e 1914. Militar eleito no contexto de denúncias de fraudes e disputas internas das oligarquias do período, enfrentou a Revolta da Chibata e a Guerra do Contestado. Durante o seu governo implantou a “Política das Salvações” que tinha por objetivo substituir grupos políticos opositores nos estados, utilizando-se da força de interventores e militares nomeados pelo governo central.

Deu prosseguimento ao programa de construção de ferrovias e das escolas técnicas profissionalizantes. Nas suas mensagens presidenciais, a questão educacional foi bastante destacada, especialmente o ensino “agrônômico”, como também o ensino superior.

Marcado pelo contexto da primeira grande guerra mundial, o governo de Wenceslau Braz Pereira Gomes (1914 a 1918) aprovou o novo código civil brasileiro e o novo código eleitoral, com o objetivo de restaurar o sistema representativo e pacificar o país; ainda assim, enfrentou diversas manifestações militares, dentre elas a Revolta dos Sargentos⁴⁹ que serviria de inspiração para o movimento do Tenentismo⁵⁰.

A educação, no período de seu governo, foi impactada pelo Decreto nº 11.530, de 18/03/15, que reorganizou o ensino secundário e superior. Nas suas mensagens presidenciais ao Congresso Nacional, mostrava preocupação com a “indústria de diplomas” e o apoio financeiro para o ensino da língua portuguesa, de

⁴⁹ Durante a primeira república ocorreram no Rio de Janeiro, entre 1915 e 1916 três tentativas de levante organizadas por sargentos do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros marcadas por manifestações de descontentamento com as condições de vida e trabalho e a busca de maior participação política.

⁵⁰ O tenentismo foi um movimento político-militar que surgiu no Brasil na década de 1920, liderado por jovens oficiais do Exército, principalmente tenentes e capitães, insatisfeitos com a situação política e social do país. Sendo os mais importantes: a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1922); Revolução de 1924 em São Paulo e a Coluna Prestes (1925-1927) formada por militares paulistas e gaúchos (liderados por Luís Carlos Prestes e Miguel Costa) marcha armada que percorreu mais de 25 mil quilômetros por 13 estados brasileiros, combatendo as forças governistas e denunciando as mazelas da República Oligárquica.

geografia e de história do Brasil, nos estados que mantinham colônias de imigrantes europeus.

Delfim Moreira da Costa Ribeiro foi presidente interino entre 1918 e 1919, no contexto da grave crise sanitária da “gripe espanhola” no Brasil; várias crises na economia e greves de trabalhadores duramente reprimidas com a expulsão de operários estrangeiros. Na sua mensagem presidencial de 1919, destaca o artigo 18 da Lei nº 3.674 de 07/01/19 que estabelece no orçamento da União, o auxílio à nacionalização do ensino primário, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

No quadriênio 1919/22 o Brasil foi governado pelo paraibano Eptácio Lindolfo da Silva Pessoa que venceu as eleições presidenciais mesmo *residindo na França*.⁵¹ A eleição ocorreu em data não convencional (01/03/1919). Pessoa implantou medidas fiscais extremas, vetando inclusive leis de aumento salarial de militares, também nomeou civis para os ministérios militares. De perfil aristocrático e autoritário, tentou limitar a atuação dos seus opositores e teve o governo marcado pela Revolta dos 18 do Forte, inaugurando o movimento tenentista.

Criou a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920⁵² e, diferente dos seus antecessores, dedicou maior espaço em suas mensagens presidenciais aos problemas da educação, tais como: os vencimentos do magistério, a vinculação de receitas para o financiamento da educação popular, o analfabetismo, o ensino primário, o ensino agrônômico e a demora do legislativo em aprovar as leis da educação.

⁵¹ Não havia representatividade. Dos 31 milhões de brasileiros, menos de 2 milhões podiam votar. Os votos eram comprados na rua, a 20 mil-réis por cabeça, ou trocados por benesses às custas do Estado. Eram dados em aberto, sob as vistas dos ‘fiscais’ – sabia-se quem estava votando em quem. O sistema de apuração também era viciado e se, por negligência, vencesse um candidato indesejado, as urnas desapareciam até os números apresentarem o resultado ‘certo’. O candidato escolhido para vencer nem precisava fazer campanha – cada governador cuidava dos eleitores do seu feudo e logo se sabia quantos votos ele teria. Um caso típico fora a disputa pela Presidência da República entre Eptácio Pessoa e Ruy Barbosa, em 1919. Enquanto Ruy anestesiava a população com discursos de horas, Eptácio, o candidato oficial, estava em Paris, representando o Brasil na Conferência de Paz de Versalhes. Entre uma resolução em plenário e uma porção de trufas do Périgord, Eptácio recebeu um telegrama do Rio informando-o de que ‘vencera’ (Castro, 2019, p. 141)

⁵² Decreto n.º 14.343 de 07/09/1920 (URJ) e reestruturada pela Lei nº452 de 05/07/1937, transformada em Universidade do Brasil (UB). A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) organizada por Anísio Teixeira em 1935 no Rio de Janeiro foi incorporada ao UB em 1939.

Em mensagem específica à *Nação*, em 1922, traz como destaque a Conferência Interestadual do Ensino Primário realizada no Rio de Janeiro e a sua autorização para:

(...) entrar em acordo com os estados, a fim de ser estabelecido um regime de subvenção destinado a difundir o ensino primário com as seguintes bases: a) os estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária; b) a subvenção da União variará de 10 a 60% da importância despendida pelo estado acordante; c) a subvenção será relativa às escolas primárias e às normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar; (...) f) para ocorrer às despesas resultantes da execução deste dispositivo o Governo poderá abrir créditos não excedentes ao máximo de 300.000\$, por estado acordante (INEP, 1987, p.83).

Artur da Silva Bernardes foi o 12º presidente do Brasil no intervalo de 1922 a 1926, tomou posse sob estado de sítio e assim permaneceu durante quase todo o seu mandato. Realizou a reforma constitucional de 03 de setembro de 1926, centralizando os poderes e aproximando-se da igreja Católica. Enfrentou a Coluna Prestes (a partir de 1924) que, dentre outras reivindicações, defendia o ensino público e a obrigatoriedade do ensino secundário.

Durante o seu governo, importantes movimentos por reformas educacionais reuniram educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em 1925, Bernardes promulgou a “Reforma Rocha Vaz” (Decreto nº 16.782-A de 1925) “estabelecendo o concurso da União para a difusão do ensino primário” e a reforma do ensino secundário e superior.

O decreto criou o Departamento Nacional do Ensino, as orientações para organização da estatística do ensino, a substituição do Conselho Superior do Ensino pelo Conselho Nacional do Ensino, a difusão do ensino primário e a sua manutenção, em acordo com os estados.

A quantidade de citações de Bernardes sobre educação, nas mensagens presidenciais, evidencia a sua preocupação com a questão, ao mesmo tempo em que apresenta as suas preocupações com a falta de recursos na área. A mensagem de 1924 ressalta “a necessidade de uma ação harmônica entre a União e os estados (...), o Governo, compenetrado dos seus deveres em assunto de tão vital importância para o futuro da nacionalidade, não descarta de promover a reforma, em seus diferentes aspectos.” (INEP, 1987, p. 91)

Washington Luís Pereira de Sousa foi o último presidente da república velha, assumiu o poder em 15 de novembro de 1926 e foi deposto em 24 de outubro de 1930 por um golpe militar chefiado pelo General Tasso Fragoso que transferiu o poder ao líder gaúcho, Getúlio Vargas.

Ainda como presidente da província de São Paulo, Washington Luís apoiou a Semana de Arte Moderna de 1922⁵³, encomendou a Monteiro Lobato, a escrita de um livro para ser usado nas aulas de leitura das escolas paulistas e interiorizou a oferta da educação, no estado paulista, com uma reforma completa do ensino público.

Embora tenha suspenso o estado de sítio do período anterior, lidou com diversos conflitos entre as oligarquias agrárias e as crises que resultaram na sua deposição. A mais importante iniciativa de Washington Luís, no campo da educação, foi a assinatura do Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929 que alterou a estrutura do curso secundário do Colégio Pedro II.

Na mesma trajetória do seu antecessor, destacou as questões da educação nas suas mensagens presidenciais, nos aspectos da valorização do magistério, da expansão das oportunidades educacionais e da supervisão das instituições de ensino. A mensagem de 1928 destaca a figura do magistério:

Não se pode negar que a condição primordial para o progresso do ensino é a colaboração sincera e efetiva do professorado. Assegurada a idoneidade da professor pela seleção dos processos de escolha dos membros do magistério, deve-se confiar na capacidade das congregações e procurar interessá-las diretamente no problema do ensino, fazendo-as até certo ponto responsáveis pela orientação que seguirem. A adoção definitiva dos princípios universitários traria aos corpos técnicos maior liberdade de iniciativa nos assuntos atinentes ao ensino (INEP, 1987, p.104).

A República Velha correspondeu a um período de intensas crises e disputas entre os setores das oligarquias agrárias e as frações políticas insurgentes que desejavam alterar o quadro do clientelismo, do voto de cabresto e da manipulação eleitoral. Na síntese de Souza (2004):

⁵³ Os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922, marcou o início do movimento modernista no Brasil, reunindo no Teatro Municipal de São Paulo, diversos artistas como Anita Malfatti, Emiliano Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Heitor Villa-Lobos. O movimento também inspirou educadores como Anísio Teixeira e o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

Este Estado forte e centralizado, passando à condição de república, tem o seu primeiro momento (1889 – 1930) caracterizado, no plano econômico, pelo poder das oligarquias agrárias e a sua consolidação política na chamada “república dos governadores”. (...) Embora federalista na constituição de 1891, o centralismo do poder no período foi fortalecido pela política de submissão ao sistema econômico e político aos interesses da oligarquia cafeeira fortalecida, principalmente, em Minas Gerais e São Paulo (p.42).

Desse período, apesar da demora do Congresso Nacional em aprovar os projetos de lei e as reformas educacionais propostas pelo poder executivo, destacam-se algumas das mudanças na legislação do ensino, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3: Política e legislação educacional no Brasil - 1892 a 1929

Ano	Política e legislação	Descrição
1892	Decreto nº 1.159 de 03/12	Código do Ensino Superior – Ministério da Justiça e Negócios Interiores
1894	Decreto nº 1.652 de 15/01	Regulamentou o Internato do Ginásio Nacional
1898	Decreto nº 2857 de 30/03	Regulamentou o Ginásio Nacional e ensino secundário nos Estados
1909	Criação das escolas de Aprendizes e Artífices	Precursoras dos Institutos Federais de Educação - IFES
1911	Decreto nº 8.659 de 05/04 Reforma Rivadávia Corrêa ⁵⁴	Aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República
1915	Decreto nº 11.530 - 18/03 Reforma Carlos Maximiliano	Reorganizou o ensino secundário e o superior na República
1918	Decreto nº 13.014 de 04/05	Auxílio do governo federal para manutenção de escolas nas regiões povoadas por estrangeiros
1920	Decreto nº 14.343 de 07/09	Instituiu a Universidade do Rio de Janeiro
1925	Decreto nº 16.782A de 13/01 Reforma Pereira Vaz	Difundiu o ensino primário e reformou o ensino secundário e superior
1926	Emenda Constitucional de 03/09	Estabeleceu a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos
1929	Decreto nº 18.564 de 15/01	Alterou a seriação do curso do ensino secundário no Collegio Pedro II

Fonte: elaborado pelo autor

⁵⁴ Uma tomada de posição sui generis, dentro da Velha República, ocorrerá com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, em que ocorre uma verdadeira desoficialização da educação pela qual a abertura de escolas secundárias e superiores federais passou a se fazer de modo extremamente flexível. Pode-se mesmo afirmar que, nesse período, houve uma liberdade de ensino aberta ao mercado sem a intervenção do Estado e sem a existência de um ensino oficial, com base em uma interpretação peculiar do governo em relação ao art. 72, § 24 da Constituição (Cury, 2010. p.156).

A política pública de educação pouco avançou na agenda nacional nesse período, caracterizado pela instabilidade política e a sucessão de golpes e movimentos militares.⁵⁵ As iniciativas do poder executivo federal foram ainda mais limitadas pela incapacidade do legislativo de enfrentar o tema com a devida urgência e a sua reiterada importância para os destinos do país.

Permaneceu na esfera federal a prioridade do ensino superior e de certa forma o ensino secundário, na visão da profissionalização. A educação primária e a alfabetização do povo só se tornam motivo de grande preocupação quando os estados do sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) colonizados por europeus ameaçam a integridade territorial, cultural e política no país.

Para esses estados, o governo federal empreende esforços na alfabetização das crianças na língua brasileira, operando uma política desigual no pacto federativo, em privilégio dos estados mais ricos da República. Estes, dentre outros fatos, contribuirão para a oferta desigual das oportunidades educacionais entre as regiões do país e o aprofundamento das desigualdades econômicas.

O ensino primário ofertado de maneira precária para o povo e a centralidade do orçamento da União para o ensino secundário e superior acentuou o dualismo⁵⁶ educacional. A crítica da sociedade sobre a falta de recursos, a não obrigatoriedade do investimento e o aspecto elitista da educação, já presente na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, desaguou nos movimentos revolucionários, dentre eles o do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década seguinte.

⁵⁵ Todo esse período foi marcado por um sem-número de exemplos de brutalidade repressiva, orientação professada pelos governantes, apoiada por industriais e fazendeiros e muito bem resumida pelo presidente Washington Luís (que fora Secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo) quando definiu a “questão social” – que era como então se chamavam os conflitos sociais – como “caso de polícia”. Foi assim na greve de operários numa fábrica de sapatos no Rio de Janeiro, em 1902; no movimento grevista na Cia. Doca de Santos, em 1904; na greve de ferroviários paulistas, em 1906; na Revolta da Chibata, em 1910, quando marinheiros negros e mulatos rebelaram-se contra o uso do chicote como instrumento de punição na Marinha; em Juazeiro e no Contestado; na greve de colonos das fazendas de café da região de Ribeirão Preto, em 1913; na primeira greve geral que parou cerca de 50 mil trabalhadores da cidade de São Paulo, em 1917; na greve da Cia. Mogiana, em 1920, e assim por diante. A partir de então intensificaram-se as práticas repressivas, pois “a piedosa simpatia pelos ‘deserdados da fortuna’, pelos ‘humildes’, por aqueles que os ‘maus fados’ haviam irremediavelmente fixado no fundo dos estratos da sociedade, começa a converter-se em inquietude quando a desarticulada massa ameaça ultrapassar os limites e transformar-se em classe social”, repressão que atingiu em cheio líderes operários, principalmente os estrangeiros, conforme ficou registrado no Manifesto de Deportados (Patto, 1999, p.172).

⁵⁶ Tema tratados por diversos educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

3.1.3.1 O Período do Estado Novo e a educação – 1930 a 1945

Getúlio Dorneles Vargas foi o principal líder do movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul que depôs o presidente Washington Luís e, por meio de um Golpe de Estado, vetou a posse de Júlio Prestes, presidente eleito; instaurando assim, um regime ditatorial que pôs fim ao período conhecido como República Velha.⁵⁷

Entre 1930 e 1934, Getúlio foi presidente do “Governo Provisório”, presidente eleito no período de 1934 a 1937 e Ditador até 1945; quando implantou medidas modernizadoras de caráter conservador, nacionalista e uma legislação trabalhista com repercussões que se estendem até o presente.

Na expressão de Nunes (1997), o Varguismo “inaugurou um período de “State Building”, com o Estado sendo indutor do desenvolvimento com intervenção na economia e pela centralização política e administrativa. O novo modelo econômico baseado na industrialização e na crescente urbanização, demandaram maior escolarização da população. A escola elementar deveria ser universalizada a fim de prover o sistema produtivo de mão-de-obra especializada e necessária ao desenvolvimento econômico.

Pelos desdobramentos políticos do período e, principalmente, levando em consideração três importantes fatos: a criação do Ministério da Educação (1930); o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição Liberal de 1934 – pode-se afirmar que é após a Revolução Tenentista de 1930 que o Brasil iniciou o processo de criação de um sistema de ensino, no sentido de constituir políticas nos três âmbitos federativos para a organização da educação nacional (Souza, 2004, p. 45).

A partir da década de 1930, as transformações sociais, políticas e econômicas demandaram a institucionalização de um sistema de ensino nacional a ser construído progressivamente de forma dual e excludente (Saviani, 1998; Libâneo, 2012). O país consolida duas escolas: uma escola para as camadas ricas da população e uma outra destinada aos pobres.

⁵⁷ Segundo Antonio Barbosa: A reiteração do caráter oligárquico da República Velha, por exemplo, pode ser vista no gritante silêncio dos temas sociais, nunca presentes na declaração de intenções dos presidentes que, incluindo os dois primeiros intrusos militares, se sucederam até 1930. Na mesma perspectiva, permite que se indague: será que 1930, e o consequente início da era Vargas, não seria, de fato, o instante da Proclamação da República no Brasil? (Bonfim, 2004, p. 14).

O Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930 com oito artigos, cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no seu artigo 1º especifica: “Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, *sem aumento de despesa*.” (grifos nossos), e de acordo com o artigo 5º:

Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (DOU. 18/11/1930).

O ministro da educação nomeado em 1930, foi Francisco Campos, considerado um radical antiliberal e autoritário⁵⁸, que se envolverá em inúmeros episódios de conspiração política, tendo dentre outras missões posteriores, a efetiva participação na elaboração da constituição “polaca” de 1937, dos Atos Institucionais I e II da ditadura militar a partir de 1964 e da constituição de 1967.

Francisco Campos dará nome ao Decreto nº 19.890 de 18/04/1931, que reorganizou o ensino secundário e superior, implementou novas modalidades de ensino técnico e profissionalizante. Segundo Dallabrida (2009):

A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (p. 185).

Embora considerada por Romanelli (1983) como elitista e conservadora a reforma Francisco Campos

⁵⁸ Conforme Massonetto e Ricken (2020).

(...) teve a marca de seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador. Esse traço intervencionista e autoritário de Francisco Campos se revelaria ainda mais claro na Constituição de 1937 (...), elaborada por ele como titular do Ministério da Justiça do Governo Getúlio Vargas. Por outro lado, Francisco Campos imprimiu uma perspectiva escolanovista na reforma do ensino secundário de 1931, que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem (Dallabrida, 2009, p.190).

Fora da esfera estatal o debate educacional no período contrapunha intelectuais de diversas matizes: conservadores, católicos, liberais, socialistas e comunistas que divergiam principalmente sobre obrigatoriedade, gratuidade, laicidade do ensino e o ensino misto entre meninos e meninas. As divergências foram ampliadas por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, convocada para dezembro de 1931⁵⁹, com o objetivo da formulação de um plano de princípios orientadores para a política educacional do Brasil.

Sem acordo entre as partes, o educador Fernando de Azevedo foi encarregado de escrever o documento que ficou conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por 26 intelectuais dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto e Cecília Meireles. O manifesto propunha a reorganização da educação nacional pública, gratuita, obrigatória e laica; desencadeando forte oposição da Igreja Católica, que no período, era mantenedora de uma expressiva rede de escolas privadas.

O Manifesto dos Pioneiros acabou por influenciar a Constituição de 1934, a primeira carta constitucional a dedicar um capítulo específico à educação, estabelecendo a necessidade de se organizar o sistema educacional brasileiro; a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; a *criação do plano nacional de educação*; a organização das redes de ensino estaduais; a liberdade de ensino, respeitando a diversidade de ideias e crenças e o financiamento educacional com recursos vinculados nos orçamentos públicos.

O artigo 150 da Constituição de 1934 destaca as competências da União, trata do plano nacional de educação e do ensino primário integral:

⁵⁹Carvalho, M. M. C. de. (1994). Promovida pela Associação Brasileira de Educação - ABE e teve como tema principal a definição de diretrizes para a educação popular.

Art. 150. Compete á União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz; b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização; c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario; e) exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções. (Câmara dos Deputados, 1934).

Como parte das inovações e avanços da carta de 1934, aparece pela primeira vez a vinculação de recursos públicos para a Educação; tema que será objeto de disputas e controvérsias durante o Estado Novo e alvo permanente de ataques dos setores liberais e neoliberais⁶⁰ da sociedade brasileira. Com avanços e retrocessos, a ideia de vinculação constitucionalização dos recursos para educação foi consolidada e ampliada nas décadas de 1990 a 2020.

Art. 156. A União e os Municipios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos. Paragrapho unico - Para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará, no minimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento annual. Art. 157. A União, os Estados e o Districto Federal reservarão uma parte dos seus patrimonios territoriaes para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º As sobras das dotações orçamentarias, accrescidas das doações, percentagens sobre o producto de vendas de terras públicas, taxas especiaes e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municipios, esses fundos especiaes, que serão applicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei. § 2º Parte dos mesmos fundos se applicará em auxilios a alumnos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistencia alimentar, dentaria e medica, e para villegiaturas (CF1934).

A constituição será modificada parcialmente pelo Decreto Legislativo nº 8, de 21 de dezembro de 1935, aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal autorizando Getúlio Vargas a prorrogar o estado de sítio instalado para combater o levante comunista⁶¹ ocorrido em Natal, Recife e Rio de Janeiro. Os

⁶⁰ Que defendem a liberalização do “mercado educacional”, a privatização da educação e a redução da intervenção do Estado; questionam a vinculação de recursos como um obstáculo para a eficiência e a qualidade da educação.

⁶¹ A Revolta Comunista no Brasil visou estabelecer um governo popular e revolucionário. “A Aliança Nacional Libertadora teve curta existência — cerca de dez meses — mas grande impacto na vida política nacional. (...) em pouco tempo, passou a ser um importante movimento político de massas, realizando grandes comícios nas

acontecimentos de 1935 fortaleceram o poder do presidente, abrindo caminho para a instalação do “Estado Novo” em 1937 com a imposição de uma nova constituição.

A Constituição de 1937 retroage em termos de garantias do direito educacional, sendo inspirada nas legislações fascistas (italiana e polonesa) foi elaborada pelo então ministro da justiça, Francisco Campos. Se na constituição anterior o Estado brasileiro assumia de forma explícita a responsabilidade pela educação, a nova carta, no artigo 125 declara:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (Costa, 2002, p. 41).

Os retrocessos incluem a progressiva desobrigação do estado em relação a educação popular e a não vinculação dos recursos públicos para o financiamento da educação, conforme observado no:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Costa, 2002, p.42).

Em síntese, a carta de 1937 priorizou a educação física, o civismo, os trabalhos manuais, e o ensino pré-vocacional profissional; fortaleceu a centralização dos sistemas educacionais e as competências para legislar sobre a matéria; criou o Instituto Nacional de Pedagogia que se transformaria, 60 anos depois no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A exigência do Plano Nacional de Educação também desaparece.

A educação no período 1937/45 tornou-se uma importante ferramenta de controle e propaganda ditatorial. No período de 1934 a 1945 esteve à frente do

principais cidades do país e alcançando, segundo seus organizadores, a impressionante marca de 400 mil filiados. Embora fortemente influenciada pelo Partido Comunista do Brasil, a ANL abrigava também remanescentes do movimento tenentista, socialistas, antifascistas, democratas, católicos, admiradores de Luiz Carlos Prestes etc., e constituiu-se num terreno de convergência de todas as correntes progressistas daquela época tumultuada, marcada no campo econômico pelos efeitos da depressão mundial do capitalismo e, no campo político, pela ascensão do nazifascismo. O programa da ANL tinha caráter “anti-imperialista e antifeudal.” e propunha dentre outras metas, desenvolver “em enorme escala a instrução (Martins, p.01 2019).

Ministério da Educação, o advogado Gustavo Capanema, figura central do projeto varguista da educação. Articulou apoio da Igreja Católica e promoveu inúmeras reformas na área como a criação de um sistema de três graus e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo Andrade et ali (2022)

A reforma do sistema educacional realizada por Gustavo Capanema ocorre de forma gradual pela implantação de decretos que modifica consideravelmente os níveis de ensino brasileiro. Estabelece a separação entre o ensino técnico-profissionalizante e ensino secundário, institui o ensino voltado a aprendizagem industrial e comercial destinado as classes trabalhadoras. No pacote de reformas aprovados e implantados por Capanema durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, estão como principais decretos: Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, lei orgânica do ensino industrial; Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, lei orgânica do ensino secundário; Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial (...) (p.42).

Que conclui evidenciando o caráter dual do sistema de ensino no período da ditadura varguista:

Sua principal reforma pode ser caracterizada pela instituição do ensino técnico profissionalizante, visto que à época o país passava pelo processo de industrialização e carecia de formação de mão de obra para trabalhar no setor industrial, principalmente com a execução dos serviços operacionais. No entanto, é nítido que a gestão de Capanema, alinhada com a gestão de Getúlio Vargas, mantém o caráter dualista e elitista. Destina o ensino técnico-profissionalizante à classe trabalhadora menos favorecida e o ensino secundário prioritariamente a classe elitista (Andrade, 2022, p. 47).

De fato, Capanema consagra o dualismo do sistema educacional brasileiro com o acesso das elites aos ginásios e colégios secundários e as massas conduzidas ao ensino técnico-profissionalizante. Nas palavras de Anísio Teixeira - “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros”.⁶²

As falas presidenciais apresentadas no período de 1933 a 1937 reforçam a questão da exclusão como uma marca da educação brasileira ao longo do século

⁶² Ver também SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

XX. A mensagem apresentada por Getúlio em 1933, por ocasião da instalação da Assembleia Constituinte, contém 49 parágrafos em que o ensino primário é tratado como prioridade. Para o presidente, as questões da Educação e do Trabalho são os mais importantes problemas do país.

Se o problema do trabalho escravo teve solução, ainda que defeituosa e tardia, o mesmo não aconteceu com o da educação popular, quase completamente esquecida, até no seu aspecto mais elementar, o ensino primário. (...) "Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional. (...) Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar (INEP, 1987, p. 123).

Na mensagem de 1936 o presidente Vargas, destaca os aspectos da administração geral do ministério, a diretoria da educação, a inspetoria geral e os diversos dados sobre as instituições educacionais, tais como os estudos sobre as condições de infraestrutura e insumos das escolas e, ao final, na Declaração sobre o Ano Nacional da Educação afirma:

Já disse que, para o meu governo, 1936 é o ano da educação. Noutras palavras, isso significa afirmar que, no corrente ano, será elaborado o Plano Nacional de Educação, iniciando-se, ao mesmo tempo, importantes trabalhos destinados a remodelar, ampliar e melhorar todo o sistema educativo da União. Por outro lado, desenvolver-se-á, com maior amplitude, a colaboração do Governo Federal com os serviços de educação mantidos pelos governos e por todas as instituições de caráter privado. O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade (INEP, 1987, p.143).⁶³

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas anunciou a instauração do Estado Novo, regime ditatorial que durou até 1945; caracterizado por um forte autoritarismo, repressão à oposição e centralização do poder. O Congresso Nacional foi dissolvido e suspenso, razão pela qual não há mensagens presidenciais no período de 1938 a 1945.

⁶³ A síntese das demais mensagens estão relacionadas no apêndice.

Abordando a questão da matriz retórica brasileira e a construção do discurso oficial dos mandatários, Bonfim (2004) ao analisar a estrutura da mensagem *popular ou populista* de Vargas, esclarece:

Então é que surge o catalisador dos dois discursos (conservador e libertário), que é Getúlio Vargas. Politicamente, será libertário ao propor a quebra do padrão da política dos governadores, senhores agrícolas encastelados nos comandos dos Estados, e que dominavam o governo. Mas esse mesmo Getúlio revelará sua faceta política conservadora, ao dar sucessivos golpes para se manter no poder, com restrições ao funcionamento do Congresso e quebra do espaço de oposição. Paradoxalmente, trará para o espaço oficial as demandas dos trabalhadores, assumindo, até o discurso destes em grande proporção. (...) É nessa matriz que frutifica o chamado “populismo” brasileiro. Por que não “popular”, simplesmente? Porque, de fato, não é uma prática de governo sempre “em favor” do povo; mas o exercício do poder “em nome” do povo. Falta no caso, a participação efetiva, direta ou indiretamente. A tentativa de Vargas de incluir as “classes” profissionais e econômicas no governo, passando por cima dos partidos, acaba se revelando uma prática elitista e de manutenção de castas (de sindicalistas representantes de trabalhadores e das classes patronais) (p.19).

A legislação educacional do período Vargas (Campos 1930/33 e Capanema 1935/45) apresenta-se como uma política de governo vinculada ao projeto de poder instalado pela “Revolução de 1930”, e sua hiper centralização a partir de 1937, atualizando a questão educacional numa perspectiva de “modernização conservadora” (Fernandes, 2006).

Quadro 4 - Política e legislação educacional no Brasil - 1930 a 1945

Ano	Política e legislação	Descrição
1930	Decreto nº10.402 de 14/11	Criou o Ministério da Educação e Saúde Pública
1931	Decreto nº19.850 de 11/04	Criou o Conselho Nacional de Educação
1931	Decreto nº 19.851 de 11/04	Institucionalizou o sistema universitário e a sua organização técnica e administrativa
1931	Decreto nº19.852 de 11/04	Criou da Universidade do Rio de Janeiro. Estatuto e padrões do ensino superior
1931	Decreto nº 19.890	Organizou do ensino secundário
1931	Decreto nº 19.941	Instaurou do ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país
1931	Decreto nº 20.158	Organizou do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador
1932	Decreto nº 21.241	Consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário
1934	Constituição da República	Educação como direito. Vinculação da receita de impostos para educação
1937	Constituição da República	Suspendeu a vinculação de recursos para Educação

1938	Decreto-Lei nº 580 de 30/07	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP
1942	Lei nº 4.073 de 30/01	Lei Orgânica do Ensino Industrial
1942	Decreto-lei nº 4.048 de 22/01	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
1942	Decreto-lei nº 4.244 de 09/04	Lei Orgânica do Ensino Secundário
1943	Decreto-lei nº 6.141 de 28/12	Lei Orgânica do Ensino Comercial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante uma década e meia o Brasil experimentou um processo de modernização autoritário com inovações no âmbito educacional como a criação e o fortalecimento do Ministério da Educação, a implantação de um sistema dual de ensino alicerçado na forte expansão do ensino técnico e profissionalizante.

A Educação Nacional se transformou num mecanismo de dominação e propaganda governamental ao mesmo tempo em que deixou como legado a criação de órgãos e estruturas que permanecem até o século XXI.

3.1.3.2 A breve redemocratização – 1946 a 1964

Com o fim da 2ª Guerra Mundial inaugura-se uma nova ordem mundial marcada pela bipolaridade entre os blocos capitalista e socialista; a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) e o processo de descolonização da África e da Ásia. No plano socioeconômico, o crescimento e o aumento do bem-estar social e no plano sociocultural o movimento pelos direitos civis e o pós-modernismo.

No Brasil, o Governo Ditatorial de Vargas⁶⁴ termina em 29 de outubro de 1945, com a renúncia do presidente na eminência de um novo golpe militar liderado pela alta cúpula das forças armadas. O autoritarismo e a centralização do poder,

⁶⁴ De nação essencialmente agrária e semicolonial, o Brasil iniciara um processo de industrialização crescente, que se intensificaria nos decênios seguintes. Os setores da manufatura mais tradicional, assistiram à expansão do parque industrial de base, representado em particular pela área metal-mecânica. Grandes institutos de pesquisa e empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Vale do Rio Doce e a Fábrica Nacional de Motores, surgiram sob o influxo da política desenvolvimentista do Estado Novo. A vasta obra de regulamentação das relações entre capital e trabalho, materializada na CLT, serviu como estratégia de sustentação do regime e, pela força da propaganda, foi anunciada como concessão benevolente do Estado às classes trabalhadoras – encobrendo-se o aspecto fundamental da administração dos conflitos de classe e da cooptação das lideranças operárias por meio do chamando peleguismo. Mas ela representou também o legado simbólico mais eloquente de Getúlio, o de defensor dos direitos sociais. Pela primeira vez na história do país, um líder político buscou sua legitimação no povo, o que ajudou a cristalizar sua figura, no imaginário popular, como um aliado preferencial dos mais pobres e humildes. Ao mesmo tempo, a proibição de greves e a repressão brutal a comunistas e anarquistas minimizaram de modo progressivo a resistência histórica das organizações patronais e das elites, que também foram convocadas a se aproximar do aparelho estatal, como parcela indissolúvel de sua estrutura burocrática (Neto, 2013. p. 490 e 491).

assim como o nacionalismo e o anticomunismo dará lugar a um breve período democrático caracterizado por diversas crises no país, aprofundadas pelo espírito da “Guerra Fria”.⁶⁵

Com o fim do Estado Novo iniciou-se os protocolos para a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida em 1º de fevereiro de 1946 e promulgada em 18 de setembro. A Lei Maior de 1946 era composta de 222 artigos e retomava princípios e diretrizes da Carta Magna de 1934. Acrescentando-se os direitos trabalhistas, o direito de greve, os fundamentos da justiça social e a autonomia política para os estados e os municípios.

3.1.3.2.1 Educação na Constituição de 1946

De volta à questão educacional, a nova Constituição de 1946 estabelece no artigo 166 que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Devendo ser gratuito e obrigatório o ensino primário e ao mesmo tempo conforme o artigo 167: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.”

A matéria educacional é tratada especificamente no capítulo II do título VI, nos artigos 166 a 175 e em diversos dispositivos (161, 185, 187 e 203). O ensino primário foi declarado obrigatório e gratuito; a União, responsável pela educação superior e os estados, pelo ensino secundário. Importante destacar a íntegra dos artigos 168 que trata dos princípios da educação e o artigo 169 que retoma a vinculação de recursos de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (...) VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII - é garantida a liberdade de cátedra. Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por

⁶⁵ Conflito político e ideológico entre os blocos capitalista (EUA) e socialista (URSS) que se estendeu do pós-guerra até o ano de 1991. Neste contexto, a educação brasileira foi afetada pelas mudanças nos currículos e na formação de professores com forte influência e interferência norte-americana.

cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (CF/1946).

O artigo 172 definiu a obrigatoriedade dos serviços de assistência educacional “aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.” O clima de liberdade instalado no pós-guerra foi aos poucos alterado pelo caráter conservador do novo presidente e o seu alinhamento automático do Brasil aos EUA no contexto da “Guerra Fria”.

Eurico Gaspar Dutra, militar envolvido na repressão ao levante comunista de 1935 e nas conspirações para a instauração da ditadura do estado novo, foi Ministro da Guerra entre 1936 e 1945, quando se desligou do cargo para disputar e vencer a eleição presidencial de 1950. Com visão desenvolvimentista priorizou as áreas da Saúde, Alimentação, Transporte e Energia no famoso “Plano SALTE”, que não saiu do papel.

No campo educacional, Dutra implantou políticas para expandir o ensino primário por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, que embora criado pelo Decreto-lei nº 4.985, de 14 de novembro de 1942, somente foi efetivado com a implementação do Convênio Nacional de Ensino Primário. Encaminhou ao Congresso Nacional o anteprojeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases.⁶⁶

Na perspectiva do ideário ideológico da guerra fria implementou uma abrangente Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tendo o Ministério da Educação e Saúde, organizado a mobilização de recursos financeiros e administrativos nos estados da federação para combater o analfabetismo com

⁶⁶ Em que pesem os obstáculos legais, o governo Dutra colocou em funcionamento o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional de Ensino Primário, que viabilizaram a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário, a ampliação da oferta de ensino normal e a criação da Campanha de Educação de Adultos. Por meio dessas iniciativas, foi possível encaminhar a edificação de 6.160 prédios escolares no interior do país, a distribuição de 220 grupos escolares, ampliando as matrículas de 3,5 milhões de alunos, em 1946, para 4 milhões, em 1950 (Dutra, 1950), a construção de 45 escolas normais rurais, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento aos profissionais da educação e a implementação da Campanha de Educação de Adultos, responsável por gerir o auxílio técnico-financeiro federal à instalação de classes de alfabetização em parceria com os entes federativos e a sociedade civil organizada. Foram realizações expressivas, pois contribuíram para a aceleração de um processo de democratização das oportunidades educacionais, que seria continuado pelos governos seguintes, apesar dos inúmeros obstáculos resultantes de um controverso processo de modernização, mas ainda estavam distantes de efetivar o direito de todos os indivíduos à educação primária pública, laica, gratuita, universal e obrigatória, adequada às múltiplas necessidades sociais (Padilha, 2024. p.13).

uma visão cívica e patriótica capaz de erradicar outro inimigo interno: o comunismo⁶⁷.

Na extensa mensagem presidencial de 1949, o presidente Dutra apresenta um relatório detalhado das ações de governo na área com os principais pontos do anteprojeto da lei de diretrizes e Bases e as questões referentes à democratização do ensino, do investimento educacional e da ação supletiva da União em relação aos entes federados.

Na verdade, nunca dedicaram os orçamentos da União quantitativos tão generosos a essas questões fundamentais como a partir de 1946. Nunca se exerceu com tanta vigilância a ação supletiva da União nos Estados, como agora se faz - tanto no que se refere ao ensino primário e rural, como no que diz respeito ao ensino técnico e superior. No setor da educação primária, inaugurou-se mesmo uma forma de empreendimento conjunto, para melhor atacar o problema, que não mais poderá ser esquecida ou relegada: a cooperação administrativa dos dois níveis de governo - o federal e o estadual - foi posta à prova com tal sucesso pela experiência dos dois últimos anos, e frutificou tão amplamente, que até parece deva ser o processo definitivo pelo qual se poderão corrigir debilidades das finanças de Estados, para custear certos ideais de bem-estar público, inscritos nas suas Constituições em harmonia com a Carta Magna (INEP, 1987, p. 169).

Sucessor de Dutra e agora eleito pelo voto popular, Getúlio Vargas assume a presidência da república em 1951 num contexto de continuadas tensões políticas e econômicas. Implanta uma política nacional-desenvolvimentista por meio da industrialização, da ampliação dos direitos trabalhistas e da criação de empresas estatais estratégicas como a Petrobrás e o BNDES, conforme (Neto 2014).

A pauta da educação compreendeu a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para formar professores e pesquisadores – CAPES em 1951; e a tentativa de estabelecer uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que inspirou a legislação de 1961.

Getúlio teve seu governo sitiado por forte oposição dos segmentos conservadores, acentuado por acusações de corrupção e a insatisfação das elites após a concessão do reajuste do salário mínimo em 100%. O atentado contra o jornalista Carlos Lacerda, seu maior opositor e o protesto público de militares,

⁶⁷Autores como Mota (2020), Godoy (2024) e Bandeira (2001) investigam a construção da ideia do comunismo como "inimigo interno" e estratégia de dominação das elites brasileiras; tema recorrente na historiografia e na sociologia do Brasil e a sua utilização para justificar golpes, perseguições políticas e a manutenção de estruturas de poder.

dentre eles Golbery do Couto e Silva, ambos personagens envolvidos nas maquinações golpistas das décadas seguintes foram o estopim da crise que levou o presidente ao suicídio.

Na extensa mensagem de 114 parágrafos em 1952 o presidente Vargas, trata do desenvolvimento das artes e da cultura nacional, explora as realizações nos diversos níveis de ensino; aborda sobre a necessidade da lei de diretrizes e bases, o livro didático e técnico, a federalização de escolas superiores e a educação especial.

O Instituto Benjamin Constant é o educandário nacional para cegos e ambliopes, mantido pelo Governo Federal. Sua finalidade é ministrar a menores cegos e ambliopes, de ambos os sexos, nas idades entre 14 e 16 anos, educação compatível com as suas condições peculiares; promover a educação pré-escolar dos alunos; manter cursos para reeducação de adultos cegos e ambliopes; habilitar professores na didática especial de cegos e ambliopes; realizar pesquisas médico-pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e com a prevenção da cegueira; e promover, em todo o País, a alfabetização de cegos ou orientar tecnicamente esse trabalho, colaborando com estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais (INEP, 1987, p.219).

Com o suicídio de Vargas, assume o vice-presidente João Fernandes Campos Café Filho num período de transição notado pela instabilidade política e com pequenas ações de continuidade das políticas educacionais do antecessor como o ensino técnico e industrial, campanhas de alfabetização e o debate em torno da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Embora cumprindo mandato tampão no período, Café Filho apresentou a sua mensagem no ano de 1955, em 72 parágrafos com destaque para diversas questões como o ensino secundário; a urbanização acelerada e o investimento insuficiente em novas escolas e o aumento da despesas do MEC com a federalização do ensino superior

Relativamente ao ensino primário, tanto no Distrito Federal quanto nas grandes cidades do interior, o aumento da população urbana foi proporcionalmente superior ao que se verificou em unidades escolares. (...) A federalização das Universidades e escolas superiores representou uma sobrecarga das verbas destinadas à educação, prejudicando, de certo modo, a ação governamental em outros setores do ensino. No orçamento de 1954, 47% das verbas de educação foram destinados ao ensino superior e no orçamento para 1955 é quase idêntica a situação, com 44%. A federalização não modificou a situação anterior quanto à carência de professores, à deficiência de instalações e à insuficiência de vagas para os candidatos à matrícula (INEP, 1987, p. 239).

Eleito em 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira assumiu a presidência depois do afastamento de Café Filho (por motivos de saúde); posteriormente ao movimento de deposição de Carlos Luz (que tentou impedir a posse de JK) e após a presidência interina de Nereu Ramos, vice-presidente do Senado à época, que aprovou o Estado de Sítio para garantir a posse dos eleitos Kubitschek e João Goulart, o seu vice-presidente.

A política educacional do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) não mudou significativamente os problemas herdados dos antecessores. Embora tenha reconhecido a necessidade de priorizar o ensino primário, a ação governamental esteve como anteriormente verificada, concentrada na expansão da educação superior e no ensino secundário.

O retrato da política de JK pode ser observado no Plano de Metas, segundo Souza e Medeiros Neto (2022):

O investimento destinado a cada área estabelecida pelo Plano de Metas se deu a partir dos cinco setores mencionados anteriormente, os quais, em dados percentuais, foram destinados 43,4% para o primeiro setor de energia; 29,6% do investimento para o segundo setor o de transporte; para o terceiro setor, o de alimentação 3,2%; o quarto, o de indústria de base, 20,4%; e o quinto, que compreendia o setor de educação, apenas 3,4% destinado à formação de pessoal técnico (p. 51).

Os anos JK na educação como de resto, durante todo o regime republicano até então, foram agitados pelas crises entre as forças políticas dominantes, a pressão dos quartéis e da igreja católica. Os debates sobre a formação do cidadão brasileiro e os rumos da lei de diretrizes educacionais acirravam os ânimos enquanto uma multidão de analfabetos funcionais e absolutos crescia; assim como o desejo dos grupos mais autoritários que instalariam por meio de novo golpe civil-militar, um regime de exceção e de atraso sociopolítico e cultural.

A primeira mensagem de JK ao congresso (1956) foi apresentada em 125 parágrafos deixando clara a visão liberal desenvolvimentista do seu governo, abordou todos os níveis e modalidades de ensino, assistência ao educando e a ideia do fortalecimento de uma educação de base, integral; sendo a pesquisa, instrumento para o planejamento educacional. Tratou ainda do não cumprimento

do investimento constitucional dos recursos. Os trechos a seguir ilustram suas ideias.

Só assim educada, poderá a geração nova, participando do progresso nacional, contribuir para a conquista da grandeza econômica do Brasil. Proveniente da transmissão conjunta da herança cultural e da cultura que está sendo elaborada todos os dias, a formação educacional moderna concretiza, plasmando personalidades socialmente úteis, a harmonia construtiva entre o humanismo e a técnica, os dois componentes da educação integral. Dois princípios alicerçam, pois, essa reestruturação: a descentralização administrativa, que lhes dará autonomia funcional, facultando-lhe a integração regional; e a flexibilidade dos currículos que, assim, poderão atender aos interesses regionais e às tendências vocacionais de cada indivíduo. (...) A escola primária, incapaz de atender à crescente procura de mais educação por parte do povo, se multiplica indiscriminadamente ou apenas amplia seu corpo discente pela multiplicação dos turnos de aulas, perdendo por isso em substância e eficiência (INEP, 1987, p.264).

Em 1959, Juscelino fala ao Congresso sobre a Erradicação do Analfabetismo, a Lei de Diretrizes e Bases, a ampliação e a melhoria da educação primária e o problema do abandono seguido da evasão escolar e da falta de padrões mínimos educacionais; baixa eficiência do sistema público e a ampliação dos investimentos da União.

Observe-se, além disto, que a maioria dos matriculados abandona a escola antes de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Em 1958, concluíram a quarta série primária apenas 18,2% dos matriculados quatro anos antes. (...) Mais da metade dos alunos, portanto, abandona os estudos no decurso do primeiro ano e só um quinto dos que ingressam no curso primário chega à quarta série. Mesmo esse índice tão baixo só se alcança por serem toleradas, na escola pública, formas de funcionamento que lhe retirem quase toda a eficácia. Referimo-nos ao regime de turnos múltiplos, que nas metrópoles chegam a cinco e seis diários por escola; ao despreparo do professor improvisado; às deficiências de equipamento; e à proliferação de escolas alojadas em galpões de emergência, cuja utilização se eterniza (INEP, 1987, p. 310).

As eleições de 1960 colocaram no poder um político populista e conservador, Jânio de Oliveira Quadros que renunciaria um ano depois, colocando o país em nova crise, iniciada pelos movimentos que conspiraram contra a posse do vice-presidente João Goulart.

O governo de João Belchior Marques Goulart começou sob mudança do regime presidencialista para o sistema do parlamentarismo. Plebiscito realizado em janeiro de 1963 restaurou o presidencialismo e os plenos poderes para Jango, que

seria vítima de novo golpe de estado iniciado na madrugada de 31 de março e concretizado em *1º de abril de 1964*⁶⁸. (grifos nossos). Com profundos reflexos em termos de ampliação das desigualdades educacionais.⁶⁹

No governo de Jango iniciou-se o movimento pelas reformas de base que tratavam dos problemas estruturais do capitalismo brasileiro como a Reforma Agrária; o Estatuto do Trabalhador Rural; a Reforma Fiscal; a Reforma Eleitoral; a Reforma Urbana e a Reforma Educacional.

Esta última, tinha por objetivo universalizar o ensino público em todos os níveis, a valorização do magistério, a erradicação do analfabetismo com a implementação do Plano Nacional de Alfabetização e a reforma universitária a partir da experiência da implantação da Universidade de Brasília – UNB.

As reformas de base que visavam modernizar o capitalismo brasileiro foram entendidas pelas classes dominantes e pelos mesmos militares golpistas⁷⁰ como medidas de implantação do comunismo no país. Jango foi deposto em 02 de abril de 1964, instaurando-se um período de exceção e violência política, social e econômica que duraria duas décadas.

Na mensagem presidencial de 1963, João Goulart apresenta informações e dados sobre o Plano educacional, o Plano de Emergência, o Plano Trienal, a LDB, e o funil educacional (apenas 7% dos jovens matriculados no ensino secundário concluíam os estudos naquela quadra) A mensagem propõe ainda, a elevação dos percentuais aplicados da educação.

Como um primeiro esforço de aproximação das tarefas do Plano Nacional de Educação foi executado pelo Governo, nos últimos meses de 1962 e nos primeiros do corrente ano, um Programa de Emergência (p.360) (...) A educação, no Plano Trienal do Governo, mereceu o destaque compatível com o reconhecimento de sua extraordinária importância. Assim é que aquele documento, que deverá disciplinar as atividades governamentais do País, de 1963 a 1965, consigna para a educação os maiores recursos que jamais lhe foram destinados, propondo ao

⁶⁸ O golpe de 1º de abril de 1964 utilizou-se da ameaça comunista e da falsa bandeira da família, da moral e dos “bons costumes” para perseguir, torturar e matar opositores. No plano social e econômico ampliou as desigualdades e deixou como herança um legado de corrupção, inflação e endividamento do Estado Brasileiro.

⁶⁹ O suposto “retorno” dos investimentos em educação – se é que teriam de fato promovido melhoria do perfil distributivo (e, pelo que mostra o próprio exercício econométrico de Langoni, parece que não) – jamais ocorreu. Um dado que poderia ilustrar o fracasso da “estratégia educacional” do regime militar pode ser encontrado em trabalho de Ferraro (2002), que revela, com base em estatísticas oficiais divulgados pelos respectivos Censos, que o número total de analfabetos, que era igual a 19,3 milhões de pessoas em 1960, saltou para 21,6 milhões, em 1970, e continuou a crescer ao longo dos anos 1970, atingindo 22,3 milhões de pessoas em 1980 (Barone, Bastos e Mattos, 2015. p.20).

⁷⁰ Os mesmos que atentaram contra a democracia nas décadas anteriores e foram anistiados ainda em 1954.

Congresso Nacional que a quota mínima de 10% do orçamento da União que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, seja elevada, em 1964 para 15% e, em 1965, para 20%. (...), Todavia, ainda é pouco em face do vulto enorme das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a esse montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna para o custeio da educação e a contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possa dar para este esforço de edificação cultural e de recuperação cívica de milhões de brasileiros (INEP, 1987, p.362).

Muitas das ações governamentais do período e das propostas das reformas de base foram inspiradoras da atual Constituição Brasileira de 1988 como a função social da propriedade, o voto dos analfabetos e a garantia dos direitos sociais à educação, saúde e moradia. Ainda no período do governo Goulart, foi sancionada a lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, a primeira lei a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1.3.2.2 A LDBEN - Lei no 4.024/1961

Após 15 anos de disputas políticas e debates foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN com 120 artigos e 13 títulos dando mais autonomia e descentralizando o poder do Ministério da Educação – MEC; tratando da formação de professores e da definição de 180 dias letivos na educação básica.

O primeiro artigo da LDBEN/61 expressa as finalidades da educação nacional, dentre as quais: a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade e o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.

A LDBEN apresenta lacunas em relação aos parâmetros de qualidade e de formação integral dos educandos; já em relação ao financiamento, dispõe nos artigos 92 a 95 sobre a vinculação constitucional de recursos.

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do

Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Superior (Câmara dos Deputados, 1961).

A educação especial é tratada no artigo 88, devendo “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” O artigo 89 aborda que “Toda iniciativa privada considerada eficiente (...) e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (LDBEN/61).

No *campo* (Bourdieu, 2019) das lutas dos diversos segmentos de educadores e das correntes políticas dos conservadores, liberais e progressistas, fez-se uma lei marcada por ambiguidades em relação ao direito educacional com uma estrutura elitista, pouca inovação pedagógica e a inadequada garantia do seu financiamento. Na síntese de Esquinsani (2021):

O que restou materialmente de tal contenda foi uma lei que, para Anísio, assumia feições de 'meia vitória' pois em face ao pouco arrojo da mesma ante questões como financiamento da educação, não se podia dizer que a mesma se consubstanciava em “uma lei à altura das circunstâncias em que se achava o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos” (TEIXEIRA, 1962, p.222). Entretanto, se a LDB 4.024/1961 não foi a plena conquista legal de garantias do financiamento público para a educação pública, também não foi a vitória incontestada das soluções privatistas para a educação nacional. De qualquer forma, um dos marcos históricos mais relevantes da educação da nossa primeira LDB, no campo do financiamento, parece ter sido a exposição pública do tema, antes reservado às salas ministeriais, ao congresso e ao púlpito (vide forte presença da Igreja Católica no debate que precedeu a feitura da LDB), mas a partir deste marco, ampliada a um certo debate público (p.11).

Fruto de um período conturbado em que “ainda havia debates” sobre o problema da educação no país, a primeira lei de diretrizes e bases, foi substituída por uma nova norma, imposta pelo governo militar, na ocasião, com a perspectiva autoritária, excludente e doutrinadora do quartel.

As mensagens presidenciais do período democrático de 1946 a 1964 se constituíram em instrumentos de intenção e de política pública, como forma de política declaratória e, refletiram as mudanças econômicas de industrialização e urbanização progressiva do país. As demandas pelo ensino profissionalizante pressionaram por legislação e por investimentos focados na formação de mão-de-obra para a economia do pós-guerra.

Embora reconhecido nas falas oficiais, o ensino primário continuou negligenciado, o analfabetismo cresceu em números absolutos da população e o ensino secundário manteve-se dualista excluindo a maior parcela dos jovens das oportunidades educacionais. O abandono e a evasão escolar alimentavam o funil educacional⁷¹.

No plano da legislação educacional pode-se afirmar a retomada de antigas aspirações do movimento dos educadores de 1932 e finalmente, a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 - Política e legislação educacional no Brasil - 1946 a 1964

Ano	Política e legislação	Descrição
1946	Decreto-Lei nº 8.621 de 10/01	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
1946	Decreto-Lei nº 8.529 de 02/01	Lei Orgânica do Ensino Primário
1946	Decreto-Lei nº 8.530 de 02/01	Lei Orgânica do Ensino Normal
1946	Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1951	Decreto nº 29.741 de 11/07	Criou a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
1953	Lei nº 1.920 de 25/06	Ministério da Saúde e nova denominação ao Ministério da Educação e Cultura - MEC
1954	Lei nº 2.342 de 25/11	Dispôs sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio
1955	Decreto nº 37.106 de 31/03	Criou a Campanha de Merenda Escolar, (Programa Nacional de Alimentação Escolar)
1955	Decreto nº 38.460	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
1961	Lei nº 3.998 de 15/12	Instituiu a Fundação Universidade de Brasília
1961	Lei nº 4.024 de 20/12	LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1962	Primeiro Plano Nacional de Educação	MEC/Conselho Federal de Educação

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da Constituição de 1946 foram retomadas importantes diretivas para a construção das políticas de educação, dentre elas, a responsabilização da União para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. A descentralização

⁷¹A primazia absoluta da economia criou a expressão “década perdida” para definir a falta de crescimento econômico nos anos 1980 do século XX. Mas ela escamoteou um século inteiro de educação que a população brasileira perdeu, ao longo da história republicana. Tivemos um “século perdido” em comparação a outros países, que aproveitaram o século XX para dar um salto na educação de seus povos. Entramos no século XXI enfrentando uma tragédia educacional. (p.26) (...) A consequência dessa realidade é que nossas crianças atravessam sua vida educacional como se passassem por um funil da exclusão, da desigualdade e do atraso. Da exclusão, porque menos de 40% das crianças terminam o Ensino Médio; da desigualdade, porque o acesso é completamente diferente conforme a renda familiar; do atraso, porque o potencial de pelo menos 60% é deixado para trás, ao longo do caminho educacional (Buarque, 2011, p.28).

de encargos por parte da União e a ampliação da assistência técnica e financeira para os demais entes federados. Para Abrucio (2010) o período de 1946-1964:

(...) tornou a federação brasileira mais dinâmica e mais democrática, combinando melhor os princípios de autonomia e interdependência do que os momentos anteriores. Pela primeira vez no plano constitucional, estabeleceu-se uma preocupação, ainda que incipiente, a maior coordenação federativa, mesmo que num arremedo de “federalismo cooperativo”. Além disso, a defesa da descentralização ganhou força, inclusive no que se refere à bandeira municipalista (p.55).

A nova arquitetura legal que foi concluída com a aprovação da LDB 4.024/61 possibilitou aos estados da federação organizarem os seus sistemas de ensino com a oferta da educação básica e superior. Esta última, assim como o ensino secundário de oferta exclusiva do governo federal, até então.

Foi um período marcado por importantes debates entre os governos e a sociedade civil, como por ocasião do lançamento do segundo Manifesto dos Educadores de 1959⁷², assinado por importantes intelectuais brasileiros. O manifesto propunha uma educação pública, gratuita, obrigatória, integral e laica; cujo objetivo seria a formação para o trabalho e a cidadania e o desenvolvimento da consciência nacional e das instituições democráticas.

O primeiro Plano Nacional de Educação, previsto na LDBEN de 1961 foi elaborado em 1962 a partir da iniciativa do Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação; estabeleceu metas para oito anos, sendo alterado em 1965 e 1966 no contexto da ditadura militar. Saviani (2011) discorre:

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20/12/1961 se refere a “plano de educação” no § 2º do artigo 92. Após estabelecer que “com nove décimos dos recursos federais destinados à educação serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior” (§ 1º), o § 2º determina que “o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o plano de educação referente a cada fundo”. (...) Designado para relatar o Plano Nacional de Educação no Conselho Federal de Educação, Anísio Teixeira esclareceu o sentido do preceito legal e arquitetou um procedimento engenhoso para a distribuição dos recursos, detalhando-o no que se refere ao plano do Fundo Nacional do Ensino Primário. Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (...) (p.390).

⁷² Conforme Sanfelice (2007)

O aprofundamento das políticas e das reformas educacionais será interrompida por novo golpe civil-militar que durará mais de duas décadas com o aprofundamento das desigualdades econômicas e educacionais; um período marcado por forte intervenção estrangeira nas questões do ensino, redução dos investimentos na educação e farta doutrinação ideológica.

3.1.3.3 O período autoritário de 1964 a 1985

A ditadura militar de 1964 a 1985 foi o mais longo período de ruptura da ordem democrática, com a violação dos direitos humanos, a repressão, a tortura e os inúmeros assassinatos cometidos pelo Estado Brasileiro. No plano econômico, prevaleceram a forte concentração de renda, corrupção, aumento da dívida externa, congelamento de salários e por fim, no seu ocaso, por abrangente crise econômica e descontrole inflacionário. De acordo com Codato (2005).

O golpe de 1964 assinalou uma modificação decisiva na função política dos militares no Brasil. A ação final contra a "democracia populista" (1946-1964) ou, como preferem os conservadores, a "Revolução", trouxe duas novidades. Não se tratava mais de uma operação intermitente das Forças Armadas com um objetivo preciso, quase sempre o de combater a "desordem" (a política de massas) ou o "comunismo" (a política social) ou a "corrupção" (*i. e.*, a política propriamente dita), mas de uma intervenção permanente. A garantia política que as Forças Armadas emprestaram aos governos civis, notadamente no pós-1930, convertia-se agora num *governo militar*. Há, de fato, uma mudança de regime político. Da mesma forma, não mais se tratava de um *pronunciamento*, em que um chefe militar de prestígio ou um grupo de oficiais se recusava a obedecer ao governo, mas de um *movimento institucional* das Forças Armadas (O'Donnell, 1975; Cardoso 1982). Foi o aparelho militar, e não um líder político militar, que passou a controlar primeiramente o governo (*i. e.*, o Executivo), depois o Estado (e seus vários aparelhos) e, em seguida, a cena política (*i. e.* as instituições representativas) (p. 86).

Acompanhando a dominação material, física e simbólica⁷³, o regime dos 5 generais implementou a censura e uma diretriz doutrinária da segurança nacional focada no Teoria do Capital Humano⁷⁴ no campo educacional, cujo objetivo era a

⁷³ Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante porque são estruturados, e um poder de imposição simbólica, de extorsão da crença porque não são constituídos ao acaso (...) (Bourdieu, 2014, p.234).

⁷⁴ A ênfase à adoção da teoria do capital humano como panaceia ao desenvolvimento e à extinção das desigualdades sociais, mediante a ascendência equitativa (tratamento igual para os desiguais na sociedade de

preparação de mão-de-obra para a economia. O investimento na formação do trabalhador possibilitaria o aumento da produtividade e o desenvolvimento com a garantia da segurança nacional.

Inicialmente foi mantida a Carta de 1946, com alterações por meio do Ato Institucional nº 01 de 09/04/64. No mesmo ano foi criado o Salário-Educação, conforme a Lei nº 4.440/1964, tendo como objetivo a suplementação das despesas públicas com a educação primária por meio da contribuição mensal das empresas em 2% do salário mínimo local, por empregado.

Posteriormente a Constituição de 1946 foi suprimida pela aprovação da Carta de 1967 que no texto original de 24 de janeiro de 1967 apresentou-se com três artigos sobre a educação, dos quais destaca-se o artigo 168 nos parágrafos

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à *Iniciativa particular*⁷⁵, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. *Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior*; (Costa 2002, p.63).

Ao golpe político sucede o golpe contra a educação, que retrocede aos avanços de 1934 e 1946. Embora tenha ampliado a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a ordem jurídica do período, suspendeu a vinculação de recursos para a área e abriu espaço para a privatização velada, por meio da concessão de bolsas de estudos.

A Constituição de 1967 foi reescrita de forma condizente com o fechamento do regime militar, sendo atualizada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/69 retomando em parte, a vinculação de receitas para os municípios que poderiam sofrer intervenção estadual se “não tiver havido, no ensino primário, em cada ano,

classes) de todos à educação escolar e o foco em investimentos na área, nas experiências efetivadas no Brasil, está presente no discurso ideológico hegemônico do capital, como forma de tentar neutralizar as contradições de interesses de classes, como na frustração de seus resultados educacionais (Debrey,2003. p.47-48).

⁷⁵ Grifos nossos.

de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal”; conforme artigo 15 e alínea “f” do parágrafo 3º (Costa, 2002, p. 68).

A vinculação de recursos nos padrões consagrados anteriormente, somente será garantida no declínio da ditadura em 1983 com a emenda constitucional nº 24 de 01/12 que ficou conhecida como Emenda Calmon.

No contexto dos retrocessos educacionais do ciclo autoritário foi promulgada a LDB/71 por força da Lei nº 5.692 de 11/08/1971, com 88 artigos consolidando o ideário tecnicista⁷⁶ da educação. A LDB reformulou o modelo e a estrutura curricular da educação básica, estabelecendo a profissionalização compulsória do ensino secundário e recomendou a elaboração do Plano Nacional de Educação.

A questão da qualidade será voltada para o aspecto “prático e profissionalizante do ensino”, desconsiderando-se as desigualdades regionais e educacionais. O investimento educacional no antigo ensino primário, agora, ensino de 1º grau estava a cargo dos governos municipais e os recursos do governo federal estavam direcionados para escolas técnicas e industriais. A jornada de ensino parcial era instituída e em alguns casos a ampliação da jornada foi implementada em escolas experimentais, como no caso dos Ginásios Polivalentes:

O projeto dos GPE era baseado num modelo de escola vocacional, que ofereceria o ensino geral ao lado de disciplinas de cunho laboral. Era vocacional por introduzir o aluno ao mundo do trabalho, sem buscar uma profissionalização final e, ao mesmo tempo, permitir uma continuidade dos estudos. Mas o viés vocacional não era prerrogativa das disciplinas específicas e estava também nas disciplinas de cunho geral (Pedrosa e Bittencourt Jr., 2015, p. 15).

O projeto dos Ginásios Polivalentes fazia parte dos acordos do governo brasileiro junto à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento - USAID que promovia ajuda financeira, política e ideológica em diversos países. Os GPE ampliavam a carga horária dos estudantes no ensino ginásial e fortaleciam a concepção profissionalizante do ensino, em detrimento da formação geral.

⁷⁶ No modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isto posto, há uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins. Em outros termos, ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais (Silva, 2017, p.206),

Os presidentes do período da ditadura militar patrocinaram a profissionalização compulsória, o desinvestimento e o retrocesso das políticas educacionais. O primeiro deles, Humberto de Alencar Castelo Branco, era Chefe do Estado-Maior do Exército do governo constitucional de João Goulart.

Castelo Branco foi um dos principais articuladores do golpe militar e assumiu a Presidência da República em 15 de abril de 1964, por eleição indireta. Promulgou o Ato Institucional nº 1, que concedeu amplos poderes ao Executivo, cassou mandatos políticos e suspendeu direitos. Também extinguiu os partidos políticos existentes, instaurando o bipartidarismo. Economicamente, lançou o Plano de Ação Econômica do Governo - PAEG.

Em pronunciamento ao Congresso Nacional em 1965 tratou da criação do salário educação, do censo escolar e da participação da comunidade na solução do problema do analfabetismo. Na mensagem do ano de 1967, Castelo sintetiza os objetivos da política educacional dos militares:

A ação do Governo, no setor educacional, visou, primordialmente, quatro pontos: o aprofundamento do conhecimento do sistema de ensino e sua planificação consequente; a expansão do atendimento escolar; a utilização efetiva da educação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de democratização de oportunidades; a formação, através da educação, de uma estrutura mais adequada de recursos humanos, imprescindível ao desenvolvimento nacional (INEP, 1987, p.385).

Artur da Costa e Silva foi o segundo presidente do Brasil durante a Ditadura Militar, destacando-se como um dos generais mais proeminentes da chamada *linha dura* do Exército. Teve seu governo marcado pelo Ato Institucional nº 5, pelo fechamento do Congresso Nacional, a suspensão de *habeas corpus*, a cassação de mandatos e a forte repressão política.

Afastado da presidência por um derrame cerebral, foi substituído pelo golpe da junta militar⁷⁷ que assumiu o poder em detrimento do então vice-presidente civil, Pedro Aleixo. Na mensagem de 1969, o presidente Costa e Silva enfatiza a questão da administração e do planejamento e a submissão do regime a ingerência de organismos internacionais nas questões da educação brasileira.

⁷⁷ A Junta Militar provisória composta pelos ministros militares Lyra Tavares, Augusto Rademaker e Márcio de Souza Mello baixou o AI-12, afastou Costa e Silva, impediu a posse de Pedro Aleixo e, assumiu o governo provisoriamente. Posteriormente, com o AI-16 foram declaradas vagas a presidência e vice-presidência, ato que desrespeitou a Constituição do próprio Regime Militar e consolidou a linha-dura.

Ultimaram-se estudos complementares ao Programa Estratégico de Desenvolvimento, definindo linhas e programas prioritários para a consecução dos objetivos da educação nacional. E com a finalidade de planejar a política nacional de recursos humanos, envolvendo educação e preparo de mão-de-obra, criou-se o Centro Nacional de Recursos Humanos. Foram igualmente elaborados os vários projetos que consubstanciam a Reforma Administrativa do Ministério da Educação e Cultura e a Reforma Universitária. Os programas de assistência técnica e financeira aos estados, universidades e órgãos da administração descentralizada foram intensificados, ressaltando-se a participação conjunta do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, além da colaboração de organismos internacionais (INEP, 1987, p.398)

O terceiro presidente do Regime de Exceção foi Emílio Garrastazu Médici que governou o país no período de 1969 a 1974 sob intensa mobilização de órgãos de segurança e informação que atuaram na repressão a opositores, sequestros, torturas e execuções sumárias e forte censura aos meios de comunicação, artes e cultura.

Neste intervalo o Brasil experimentou uma fase de forte crescimento econômico, impulsionado por grandes investimentos em infraestrutura e empréstimos externos que expandiram o endividamento, com consequências sentidas nas décadas seguintes. Em mensagem ao Congresso Nacional em 1970, o presidente Médici defendeu a profissionalização compulsória do ensino e destacou o apoio norte-americano no financiamento das reformas educacionais impostas pelo regime.

Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico. O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. Todo o esforço do Governo será no sentido de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e mais os recursos obtidos de convênios com o exterior serão aplicados para vitalizar o ensino profissionalizante (INEP, 1987, p.405).

Ernesto Geisel foi o quarto presidente do Brasil durante a Ditadura Militar, tendo governado de 1974 a 1979. De perfil pragmático em comparação aos antecessores, iniciou o processo de abertura política lenta e gradual de forma estratégica, cujo objetivo foi a transição do regime. Em 1978 Geisel revogou o AI - 5 e progressivamente promoveu o desmantelamento do aparato de repressão do regime.

Em termos de política econômica implementou o II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND com o objetivo de combater a crise do petróleo e o aumento da inflação, por meio de investimentos estatais em indústrias de base para substituir importações e reduzir a dependência externa. A fala do presidente ao Congresso Nacional em 1975 enfatizou a educação pré-escolar, a municipalização da educação e o ensino especial:

O Ministério manteve-se atento à experiência de quantos militam no campo educacional e pode, com objetividade, apontar as causas que estão dificultando o desenvolver de ações mais produtivas de solução. Exemplo a ser citado foi a realização do VII Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselho de Educação, tendo os trabalhos sido desenvolvidos em torno de três temas centrais: transferência de encargos educacionais aos Municípios; construção e equipamentos escolares; e modelo de organização administrativa das Secretarias Estaduais de Educação.(...) Empenhou-se o MEC, no ano de 1974, em definir uma política de ação para a educação em nível pré-escolar, dirigida, principalmente, ao aluno mais carente, oriundo de meio social com fraca impregnação cultural. Foram considerados os reflexos positivos resultantes dessas medidas, tais como a melhoria do rendimento escolar, pela diminuição das taxas de repetência e evasão, bastante altas na primeira série do primeiro grau (INEP, 1987, p.437).

Geisel foi sucedido por João Baptista Figueiredo, seu chefe do Gabinete Militar, que consolidou a abertura política do regime. Já em 1979 sancionou a Lei da Anistia que permitiu o retorno de exilados políticos e a libertação dos presos de consciência, e de forma controversa, também perdoou os crimes cometidos por agentes do Estado.

Extinguiu o Bipartidarismo representado pela Arena (governo) e o MDB (oposição), promovendo uma reforma partidária que deu origem a novos partidos. Apesar da reação da linha dura com atos de terrorismo e agitação militar, permitiu as eleições diretas para governadores de estado em 1982. Ocasão em que os partidos de oposição conquistaram importantes vitórias nos maiores estados.

O governo Figueiredo foi marcado por grave crise econômica, alta inflação, endividamento externo massivo e a necessidade de recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1984 a campanha das *Diretas Já*, exigiu o retorno imediato das eleições para presidente. A emenda constitucional das Diretas foi derrotada, mas a oposição conseguiu eleger o seu candidato, encerrando o ciclo autoritário iniciado em 1964. Na mensagem ao Congresso em 1983, o presidente Figueiredo ressaltou questões de financiamento como a efetivação do FINSOCIAL⁷⁸, usado também para assistência estudantil e os acordos internacionais (OEA, UNESCO/PNUD e com países europeus).

O milagre econômico⁷⁹ da ditadura militar foi passageiro, porém os programas e projetos implantados no período tiveram forte impacto na formação dos brasileiros. O política educacional promoveu a profissionalização precoce e a formação do cidadão submisso, obediente e adestrado ao mercado de trabalho. A educação enfatizava o culto à pátria, à bandeira e aos valores militares e a sua vinculação ao modelo econômico tecnocrático em vigor, conforme explica Ferreira Jr. e Bittar (2008).

(...) o projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971. A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista (...). A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (p. 341).

⁷⁸ O Fundo de Assistência Social – FINSOCIAL foi criado em 1982 com o objetivo custear investimentos em projetos sociais. Incidia sobre a receita bruta das empresas e foi substituído em 1991 pela Contribuição para o financiamento da seguridade social – COFINS.

⁷⁹ O aludido “milagre econômico” só foi possível, segundo Furtado (1972), porque a ditadura militar adotou uma estratégia de desenvolvimento fundada em três linhas de ação que se complementavam: a) reorientou o processo de concentração da riqueza e da renda; b) reduziu a taxa do salário real básico com respeito à produtividade média do sistema; e c) fomentou, em particular, mediante subsídios, a exportação de produtos industriais, objetivando aliviar os setores produtivos que enfrentavam insuficiência de demanda. Assim, a composição do receituário adotado pelo modelo econômico, tal como já foi afirmado, tinha os seguintes ingredientes: arrocho salarial; concentração de riqueza; financiamento do capital por meio de subsídios, correção monetária como mecanismo de controle inflacionário; adoção “de uma política governamental muito bem-sucedida, que visava atrair as grandes empresas transnacionais e fomentar a expansão das subsidiárias destas já instaladas no País” (Furtado, 1974, p. 103). O “liquidificador” que possibilitou historicamente dissolver todos estes ingredientes numa só política econômica foi a brutal repressão policial-militar que se abateu sobre as forças democráticas (Ferreira Jr. e Bittar, 2008, p.340).

No período ditatorial a educação pública foi afetada pela desvalorização salarial dos professores, pela redução do investimento público, pelo controle sobre a produção intelectual, as restrições à liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, dentre outros retrocessos.

A subordinação da educação à lógica econômica sustentada na teoria do capital humano que buscava maximizar a produtividade sistêmica não atingiu os seus objetivos em termos práticos; a formação da mão-de-obra em condições precárias não promoveu mudanças significativas no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que o analfabetismo e a desigualdade educacional se tornaram as heranças mais perversas da tecnoburocracia militar do MEC.

O quadro 6 apresenta uma síntese da legislação educacional no período, na sua maioria, construída não pelo debate democrático com a sociedade e o legislativo, mas, imposto pela ditadura militar, que em nome da segurança nacional e da preservação dos valores cristãos ocidentais, atentou contra a soberania nacional e transformou a educação em instrumento ideológico do regime.

Quadro 6- Política e legislação educacional no Brasil – 1965 a 1985

Ano	Política e legislação	Descrição
1964	Lei nº 4.440 de 27/10	Instituiu o Salário Educação
1967	Constituição da República Federativa do Brasil	Retirou a vinculação constitucional de recursos para educação
1967	Lei nº 5.198 de 03/01	Criou do Centro Brasileiro de TV Educativa
1967	Lei nº 5.327 de 02/10	Fundação Nacional de Material Escolar FENAME
1967	Lei nº 5.379 de 15/12	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF
1968	Lei nº 5.537 de 21/11	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa-INDEP
1968	Lei nº 5.540 de 28/11	Organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média
1969	Decreto nº 477 de 26/02	Definiu infrações disciplinares praticadas por membros das comunidades educacionais
1969	Decreto-Lei nº 616, de 09/06	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR
1969	Decreto-Lei nº 872 de 15/09	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, substituiu o INDEP
1969	Emenda Constitucional nº 01 de 17/10	Vinculação de recursos para os municípios
1971	Decreto nº 68.728 de 11/06	Política do livro técnico e do livro didático
1971	Lei nº 5.692 de 11/08	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

1973	Decreto nº 72.425 de 03/06	Centro Nacional de Educação Especial - CENESP
1981	Emenda Constitucional nº18 de 13/06	Aposentadoria especial para o magistério
1983	Emenda Constitucional nº24 de 01/12 – Emenda Calmon	Reestabeleceu a vinculação de recursos da União (13%) e demais entes (25%) dos impostos

Fonte: elaborado pelo autor

Mesmo com a aprovação da Emenda Calmon a vinculação de recursos não foi concretizada imediatamente. Segundo Castro (2001) os impasses entre o Ministério da Educação e a área econômica do governo, principalmente no que dizia respeito à interpretação sobre a expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE”, somente foram superados com regulamentação infraconstitucional por meio da Lei nº 7.348 de 24/07/1985, desta forma o período ditatorial, também foi marcado pela desvinculação de recursos para educação.

3.1.3.4 Da Nova República a 2024 – A retomada da questão educacional

A transição entre o Regime Militar e a Nova República inicia-se com o movimento popular pelas eleições diretas para presidente da República e se intensifica em 1985 com a derrota da ditadura no processo eleitoral indireto; culminando com a posse o presidente civil José Sarney.

A estratégia utilizada para pôr fim ao ciclo autoritário depara-se com um país subdesenvolvido em transição lenta e gradual para uma sociedade que ainda persegue o improvisado e o improvável. No texto “Americanos imaginários”, o cronista Luiz Fernando Veríssimo arrisca:

Reconstruímos nossa civilização ibérica na praia, timidamente, com sacadas rendadas para o mar, e protelamos o sujo trabalho de desbravarmos nossa própria fronteira. O mato persiste na imaginação nacional como a seara sombria de todos os terrores. No subconsciente de cada cidadão brasileiro, não duvido, vive a secreta certeza de que os índios um dia ainda se reagruparão e nos mandarão de volta às caravelas. Calcamos toda uma cultura sobre o provisório (...) (2003, p.11).

A cultura do provisório ⁸⁰ e do improvisado ⁸¹ presente na agenda governamental se estende nas últimas décadas com efeitos políticos e práticos nos

⁸⁰ Sacconni. (2010). Que serve de uso temporário, até surgir outro melhor.

⁸¹ Idem. Qualquer coisa feita de repente, sem preparação.

grandes fóruns da educação brasileira. Oliveira (2011) ao discutir sobre a necessidade da construção de um Sistema Nacional da Educação nos debates preparativos do Plano Nacional da Educação explora a relação entre políticas de governo e políticas de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p.329).

A superação do imprevisto e do provisório reclama a consolidação de uma política formulada com base em uma racionalidade estratégica capaz de reunir o conjunto dos esforços da sociedade para planejar e implementar políticas públicas na promoção do direito educacional, numa federação construída na forma patrimonial com destacado grau de desigualdade de oportunidades.

Darcy Ribeiro⁸² afirmava há muito tempo, que o processo de promoção do fracasso da escola pública e da reprodução das desigualdades educacionais era na verdade um projeto das castas que comandaram o país desde o seu *achamento* durante a aventura lusitana no mar do novo mundo.

Sob uma visão sistêmica, o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e tem consequências importantes para se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional. Não se pode pretender responder a esses desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. (...) As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país. As políticas destinadas à promoção de distribuição de renda mais democrática devem contemplar a educação, mas, sobretudo, a criação e manutenção de empregos. As pressões sobre a escola são maiores quanto menos a sociedade é capaz de desenvolver outras formas de distribuição de posições sociais. Da mesma maneira como também não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta (Oliveira, 2011, p.334).

⁸² Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

São os custos desta oferta que atormentam as mentes brasileiras desde os primórdios. Discute-se sobre a forma e, qual o custo/investimento para a educação de todas as pessoas no Brasil e, de que maneira as políticas de educação podem contribuir para promover a superação da pobreza. Tendo por base a história da educação brasileira desde os primórdios, podemos concluir que é abissal a distância entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, para resolver a questão.

A instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 foi um importante passo para a construção da “Nova República” e, os seus desdobramentos em função das novas demandas de uma sociedade em processo de democratização, se apresentam desafiadores. Nos anos subsequentes a promulgação da Constituição, observou-se a insistente alteração da nova carta, em muitos momentos, para atender a questões particulares⁸³ ou retroceder⁸⁴ nas conquistas sociais.

Retomando o contexto de transição entre o governo militar e os governos democráticos da “Nova República”⁸⁵, José Sarney de Araújo Costa, quadro político ligado ao antigo regime, assume a presidência da república em março de 1985. O seu governo foi marcado por estratégias fracassadas de combate à inflação; a retomada da política externa mais independente e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987.

No plano educacional foi regulamentada a emenda Calmon; foram criados diversos programas para as diversas etapas educacionais, programas de assistência estudantil; em substituição ao antigo MOBRAL, foi criada a Fundação Educar⁸⁶ e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁸⁷, dentre outros. Na mensagem ao Congresso Nacional em 1987, Sarney afirma:

O principal compromisso do Governo é alcançar, a curto prazo, a universalização da educação básica de boa qualidade, garantindo a todas as crianças entre 7 e 14 anos acesso e permanência na escola de 1º grau,

⁸³ A Emenda 134/2024 permite a reeleição para cargos de direção das respectivas presidências dos Tribunais de Justiça com mais de 170 desembargadores (apenas as cortes de Rio de Janeiro e São Paulo).

⁸⁴ A EC 95/2016 (Teto de Gastos) suspendeu a vinculação de 18% da arrecadação da União à educação e congelou a receita destinada, reduzindo as despesas do governo federal em relação à receita arrecadada.

⁸⁵ Nova República foi o termo criado pelo então candidato Tancredo Neves que venceu a disputa das eleições indiretas e encerrou o ciclo militar de 1964. Tancredo faleceu antes da posse o que levou o seu vice, José Sarney a assumir a presidência da república em 1985.

⁸⁶ O decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985, criou a Fundação Educar, que redefiniu os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e alterou sua denominação.

⁸⁷ O Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático.

pública e gratuita. A realização dessa meta envolve a recuperação e expansão da rede física, o fornecimento de material de ensino, a garantia de um mínimo de quatro horas diárias na escola em 200 dias letivos no ano, e a valorização e aperfeiçoamento do magistério. Através de convênios com estados e municípios foram repassados recursos para a construção de 21,7 mil salas de aula.” (Brasil, 1987, p.61)

Durante o mandato de Sarney foi implementada a Assembleia Nacional Constituinte e elaborada a atual carta constitucional. Segundo o próprio presidente em fala ao Congresso Nacional em 1990 a educação brasileira apresenta baixa qualificação, escolas com turnos intermediários, com apenas 3 horas diárias de aula, precariedade da infraestrutura escolar e professores sem a adequada formação profissional. Trata-se de mais um grande desafio a ser enfrentado pelas próximas legislaturas.

3.1.3.4.1 Constituição de 1988

A Constituição da República Federativa⁸⁸ do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988 com 245 artigos, sendo 9 dedicados à Educação, que aparece como direito social conforme o artigo 205:

Art. 205. 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 (Brasil, 1988).

O artigo 206 trata dos princípios do ensino tais como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade.

⁸⁸ O conceito de República Federativa na CF/88: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. § único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

O dever do Estado (artigo 208) para com a educação deve ser garantido pela efetivação do ensino fundamental, obrigatório e gratuito; a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio; atendimento educacional especializado; creche e pré-escola e os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A Constituição retoma a vinculação dos recursos conforme o 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 (Brasil, 1988).

A exigência de um plano nacional de educação (artigo 214) define os compromissos com a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. Sobre a atual constituição, Abrucio (2010) explica:

No plano das políticas públicas, há cinco grandes pilares presentes na Constituição de 1988. O primeiro é o da busca da universalização das políticas, com o intuito de obter a garantia plena dos direitos sociais. O segundo é o da democratização da gestão estatal, tanto no que se refere à participação no plano deliberativo, como no campo do controle do poder público. O terceiro é o da profissionalização da burocracia, por meio dos concursos e carreiras públicas, tomada como uma condição essencial para a qualidade na formulação e implementação das ações governamentais. Os dois últimos pilares são interligados e fazem parte da dinâmica federativa. Trata-se da descentralização, preferencialmente em prol da municipalização das políticas, e a preocupação com a interdependência federativa, na forma de medidas de combate à desigualdade, de preocupações em torno da cooperação intergovernamental e da definição de um raio importante de ações federais como agente nacional (p.45).

Na mesma perspectiva, ao tratar do federalismo e as suas implicações na educação nacional e a construção de uma nova arquitetura jurídica, Castro (2010) afirma que:

O marco legal da política educacional brasileira é representado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996b), pela Emenda Constitucional nº 14/1996 (Brasil, 1996a) e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do

Conselho Nacional de Educação. Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil (p.171).

Acrescente-se a nova arquitetura, as emendas constitucionais que ampliaram e reestruturaram o financiamento da educação básica no Brasil. Desde a sua promulgação, a Constituição Federal de 1988 recebeu 136 emendas⁸⁹, destaca-se no quadro abaixo as emendas relacionadas a educação.

Quadro 7 - Emendas Constitucionais e a educação – 1988 a 2024

Nº	Ano	Alterações
14	1996	Criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF
53	2006	Criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
59	2009	Expandiu da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliou os programas de apoio à educação básica, como transporte, alimentação e assistência à saúde, para todas as etapas
95	2016	Desvinculou as Receitas da União com o congelamento, em termos reais, da receita destinada ao financiamento da educação
108	2020	Tornou constitucional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB

Fonte: elaborado pelo autor.

As emendas citadas tratam principalmente da criação e consolidação dos fundos contábeis para o ensino fundamental e, posteriormente para toda educação básica e, a expansão da obrigatoriedade da educação desde a pré-escola até o ensino médio. O ponto fora da curva é a emenda do teto de gastos de 2016 que contribuiu para redução do investimento na educação.

O primeiro presidente eleito de forma direta após a CF/88 foi Fernando Affonso Collor de Mello que promoveu uma gestão de caráter neoliberal com a implantação de planos econômicos que não tiveram êxito em reduzir a inflação do período. Escândalos de corrupção e as dificuldades na articulação política resultaram no seu impeachment.

⁸⁹ Emenda nº 136 de 09/09/2025. Altera a Constituição Federal, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e a Emenda Constitucional nº 113, de 8 de dezembro de 2021, a fim de instituir limite para o pagamento de precatórios pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios e de estipular novo prazo de parcelamento especial de débitos dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal com seus regimes próprios de previdência social e dos Municípios com o Regime Geral de Previdência Social; e dá outras providências.

No plano educacional o governo Collor foi marcado pela descontinuidade administrativa⁹⁰, as políticas improvisadas, a construção de Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC; a política para educação de pessoas com deficiências e a visão utilitarista da educação a partir da abordagem da teoria do capital humano.

Em pronunciamento de 1992 o presidente Collor registra.

A meta principal para a área educacional é alcançar níveis de excelência que propiciem a formação integral do ser humano, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, o exercício pleno da cidadania e o atendimento aos requisitos da moderna produção, baseada em novas tecnologias. Nessa perspectiva, o MEC intenta realizar uma avaliação abrangente de princípios e procedimentos (Brasil, 1992, p.145).

Com o afastamento de Collor, assume a presidência da República, Itamar Augusto Cautiero Franco. O seu governo ficou grifado pela implementação do Plano Real que promoveu a estabilidade econômica após o ciclo inflacionário iniciado ainda nos anos 1980.

No governo Itamar Franco, o principal foco na educação foi a implementação do Plano Decenal de Educação para Todos. Este plano, lançado em 1993, visava garantir um conteúdo mínimo de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, com o objetivo de atender às diretrizes da Conferência de Jomtien. Naquele ano, o Brasil participou da Declaração de Nova Déli sobre Educação para Todos, comprometendo-se a alcançar as metas de Jomtien.

Outras iniciativas importantes incluem a criação de bases para a Educação Integral, simbolizada pelos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC. Essa medida visava oferecer um atendimento mais abrangente aos estudantes, incluindo atividades extracurriculares e apoio social.

Em 1994 a mensagem do presidente Itamar na assembleia nacional tratou da importância do censo escolar:

Paralisado desde 1989, foi realizado o Censo Educacional de 1993 sobre educação pré-escolar, ensinos fundamental, médio e supletivo, educação especial e ensino superior, além de financiamento da educação. Para tanto, foram definidos 16 tipos diferentes de inquéritos, abrangendo cerca de 300.000 estabelecimentos de ensino distribuídos pelos 4.974 municípios das 27 unidades da Federação. Pela primeira vez, a coleta de dados foi informatizada (Brasil, 1994, p.114).

⁹⁰ Fonseca (2009).

O sociólogo Fernando Henrique Cardoso - FHC foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2002. Sua gestão foi marcada pelas medidas de estabilização da economia; o controle da inflação; as privatizações das grandes empresas estatais com o objetivo de atrair investimentos e reduzir a dívida pública, o que não se confirmou: “o crescimento nominal da dívida interna durante o governo FHC foi assombroso: de R\$ 61,8 bilhões, no final de 1994, para R\$ 624,1 bilhões, no final de 2001. A dívida praticamente foi multiplicada por 10 (...)” (Couto, Lima e Couto, 2021. p.78).

FHC conseguiu controlar a inflação e promover o crescimento econômico, também pelo aumento da desigualdade social e logrou alterar a legislação eleitoral para tornar-se o primeiro presidente reeleito da história republicana. No plano educacional, destacou-se por iniciativas que visavam a inclusão, a qualidade do ensino e a avaliação.

Dentre os principais programas educacionais, enumera-se o Programa Alfabetização Solidária, o Programa Recomeço, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

O Programa Alfabetização Solidária teve como objetivo alfabetizar adultos que não tinham acesso à educação básica, promovendo a inclusão social e a ampliação do acesso ao conhecimento. O Recomeço visava a retomada dos estudos de jovens e adultos que haviam interrompido sua jornada escolar, oferecendo-lhes oportunidades para conclusão do ensino fundamental ou médio.

Em 1995, foi criada a TV Escola, com o objetivo de contribuir para formação de professores. Buscando a melhoria da educação foi desenvolvido nos anos 80 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que aplicado pela primeira vez em 1990, foi aperfeiçoado a partir de 1995 para possibilitar estudos sobre desempenho e comparabilidade a cada biênio.

No segundo mandato de FHC foi instituído o Plano Nacional de Educação – PNE para o período de 2001-2010 que estabeleceu dez diretrizes e vinte metas para a educação brasileira, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior e a pós-graduação, buscando a erradicação do analfabetismo, a

universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades e a valorização dos profissionais da educação.

A educação integral no PNE 2001 não se apresentou como política estruturante, segundo Cavaliere (2014)

No Plano aprovado em 2001 (PNE 2001) ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (Brasil, 2001) Nele a ETI não aparece como um item específico, isto é, como uma meta em si mesma. Ela aparece diluída nos itens do Plano que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino. Ela está presente na educação infantil e no ensino fundamental, mas não no ensino médio (p. 1208).

Marco importante ao estabelecer um planejamento decenal para a educação brasileira e impulsionar avanços no acesso à escola, o PNE enfrentou dificuldades na sua implementação e muitas das metas de qualidade e equidade não foram alcançadas plenamente. Sendo bastante criticado por ser um plano de governo com pouca abertura para participação da sociedade civil na sua formulação.⁹¹ Ao trazer reflexões sobre os limites na implementação da Lei nº 10.172 de 9/01/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, Aguiar (2010) conclui:

A avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem responsabilidades concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano. Dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não alcançadas. Não se pode descurar, entretanto, o fato de que as desigualdades socioeconômicas do país contribuem para determinar o mapa das desigualdades educacionais e, portanto, seria ingênuo supor que apenas medidas de caráter burocrático-administrativo pudessem elevar o patamar de escolaridade da população brasileira (p. 724).

Em termos de política curricular foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para servir de guia na uniformização do currículo nacional e a garantia de um conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental. Em 1995 foi

⁹¹ O confronto ocorrido no Congresso Nacional refletiu as discussões desencadeadas na sociedade civil em torno dos numerosos problemas que afligiam a sociedade brasileira. Um dos projetos, elaborado nos gabinetes do Ministério da Educação (...), representava os interesses e privilégios de classe dominante, e o outro, apresentou-se como proposta alternativa aos projetos hegemônicos. (Hermida, 2006. p.253)

publicada a primeira versão dos PCNs com aprimoramentos em 1997 para as séries iniciais do ensino fundamental; em 1998 das séries finais e, para o ensino médio em 2000. Assim como o SAEB, a iniciativa dos PCNs tem sido estudada e criticada em diversos trabalhos acadêmicos (Moreira, 2008)⁹² e (Galian, 2014)⁹³.

Outro programa de forte impacto na era FHC foi o Bolsa- Escola, criado pela Lei nº 10.219, de 11/04/2001, “como instrumento de participação financeira da União em programas municipais que visem a garantia de renda mínima, associados a ações socioeducativas” e regulamentado pelo Decreto nº 4.313 de 24/07/2002. O programa oferecia ajuda financeira para famílias de baixa renda, estimulando a permanência dos seus filhos na escola.

Em termos de financiamento educacional a mais importante iniciativa foi a Emenda Constitucional nº 14/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. O Fundo de natureza contábil destinava 15% dos recursos vinculados constitucionalmente de quatro fontes de receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Cury (2010) afirma que o FUNDEF possibilitou uma “cooperação intergovernamental financeira e de recorte federativo” focada na universalização do ensino fundamental de 7 a 14 anos e na redistribuição de competências e:

Com efeitos expressivos nas regiões Norte e Nordeste, tendendo o sistema a universalizar o acesso, o fundo só não rendeu mais em termos de redução de disparidades regionais porque a União não cumpriu sua parte, legalmente expressa, no financiamento. Além disso, o próprio foco do fundo, ou seja, o ensino fundamental, ao compor uma etapa da educação básica, deixou fora a educação de jovens e adultos, a educação

⁹² Essa educação vai pautar-se por uma “formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (Brasil, 1999, p.14). A educação deverá atender, com isso, aos padrões de qualidade e de conhecimentos que coadunem com as necessidades do mercado de trabalho desta “nova” sociedade. A realidade imediata, inconstante e diariamente modificável se coloca como o único patamar a ser visualizado pelo trabalhador atual. Nessa realidade, não há passado nem futuro. O presente ameaçador e desconhecido deve ser instantaneamente conhecido pelos indivíduos, adequando-os a nova realidade. Esse movimento aprisiona os homens à solução de problemas parciais, localizados e restritos à sobrevivência na sociabilidade do capital (Moreira, 2008. p. 35).

⁹³ Assim, retomando as críticas recebidas pelos PCN, foram destacadas quatro delas (...): 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural (...) (Galian, 2014, p. 668).

infantil e o ensino médio. (...) A experiência do Fundef, com seus avanços e limites, revela a possibilidade de um pacto federativo com um desenho de fato cooperativo e uma descentralização harmônica. Tanto é assim que o Congresso aprovou a Emenda Constitucional nº 53 convertendo o Fundef em Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) (p. 162).

Como principal peça da legislação infraconstitucional sobre a Educação Nacional do período FHC, o Congresso aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20/12/1996. A LDB tem como base o princípio do direito universal à educação para todos, e apresenta mudanças significativas, dentre elas a inclusão da educação infantil em creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica.

Estruturada em 92 artigos, teve como relator o Senador Darcy Ribeiro. Dentre os princípios e fins da educação, destaca-se a gestão democrática do ensino público, a progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (artigos 3º e 15); a gratuidade e obrigatoriedade da educação do ensino fundamental, posteriormente ampliado para a pré-escola e para o ensino médio.

Outras inovações foram a ampliação da carga horária anual para 800 horas e 200 dias letivos (artigo 24); a previsão de um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio (artigo 26) e uma parte diversificada; e a formação de nível superior para os docentes da educação básica (artigo 62).

A LDB 9394/96 aborda a “garantia de padrão de qualidade” (art. 3º, inciso IX); “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (art.4º inciso IX).

Embora não esteja clara na redação inicial da lei, entende-se, dentre outros elementos que o padrão de qualidade está relacionado à formação docente adequada, a infraestrutura física e recursos pedagógicos, a equidade no acesso, e de acordo com o artigo 9º, inciso VI, “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Sobre o investimento em Educação a LDB reservou os artigos 68 a 77 para tratar da vinculação de recursos e a sua aplicação em MDE com o objetivo de priorizar a remuneração docente, os gastos efetivos no ensino, explicitando no artigo 71, o que não se constitui como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A política de expansão de jornada escolar com o objetivo da promoção de uma formação integral aparecerá em diferentes artigos e contextos, na Educação Infantil (art. 29) que tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança, compreendendo aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

No ensino fundamental (art. 34) a jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. A LDB reconhece a importância da educação integral ao longo da educação básica, enfatizando o desenvolvimento integral do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na mensagem presidencial de 1996, FHC destaca as prioridades do governo: o fortalecimento do ensino fundamental, a valorização e a ampliação da autonomia escolar e a descentralização e redistribuição de responsabilidades entre os entes federados, apresenta ainda que:

Serão repassados recursos diretamente para 180 mil escolas beneficiando cerca de 30 milhões de alunos. Outras ações complementares de financiamento estão sendo desenvolvidas para manutenção e expansão da rede. (p. 36) (...)O Governo assinou Acordo de Cooperação Técnica com as Fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas para estabelecer sistemática de avaliação educacional, amparada na universalização dos testes. Este ano, dar-se-á início ao processo de avaliação qualitativa dos ensinos fundamental, médio e superior, em todo País. A concepção e implantação do Sistema Integrado de Informações Educacionais permite apoiar o planejamento da educação e suas decisões com informações fidedignas e atualizadas, o que exigiu a definição de nova metodologia para coleta e processamento de dados pelos Censos Educacionais. (p.38). Financiado pelo Banco Mundial, o Projeto Educação Básica para o Nordeste visa estender o atendimento à população em idade escolar daquela região, além de reaparelhar praticamente todas as escolas do Nordeste (Brasil, 1996, p.39).

A mensagem de 1998 destaca a criação do FUNDEF, a sua operacionalização, a avaliação dos processos educacionais e o aperfeiçoamento do Sistema Estatístico da Educação, e esclarece:

Em 1996, começou a ser implantado o Sistema Integrado de Informações Educacionais - SIEd, que reúne as estatísticas básicas de todos os níveis e modalidades de ensino e os resultados dos sistemas de avaliação. Completamente informatizado, o SIEd conferiu maior agilidade e confiabilidade ao Censo Escolar. Realizado anualmente em todo o País, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o censo abrange 250 mil escolas públicas e privadas e 44,5 milhões de alunos. (p. 55) (...) Os processos de avaliação mostram um sistema educacional com altos índices de reprovação e de evasão escolar, evidenciando ineficiência no ensino por razões materiais, estruturais, administrativas e pedagógicas e indicando a necessidade de adoção de medidas radicais, a começar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p. 56).

Em nova mensagem ao Congresso, FHC diz que “em 2002, o acesso ao ensino fundamental estará universalizado no Brasil. (...) Isto faz do ensino fundamental a primeira política social efetivamente republicana da nossa história: acessível a todos os brasileiros, sem distinção” (Brasil, 2002, p.57).

Algumas das políticas educacionais do período Sarney-FHC estão presentes na atualidade, a exemplo do SAEB, do ENEM, do PNLD, do FUNDEF que foi ampliado e transformado em FUNDEB e fazem parte de um contexto de avanços e retrocessos da educação nacional nas últimas décadas dentro do processo de mundialização do capital, da ortodoxia neoliberal e, portanto, são observadas criticamente por estudos como o de Oliveira (2011)

A síntese a que chegamos, nesta breve análise, é de que no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. (...) A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (p.122).

A eleição de 2022 consagrou o político nordestino Luiz Inácio Lula da Silva que estabeleceu como prioridade do seu governo os programas sociais como o Bolsa Família e o Fome Zero, e retiraram o país do mapa da fome, sendo reconhecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU como experiências exitosas. Foi o segundo presidente reeleito e ao final dos seus dois mandatos melhorou a economia brasileira, acumulando reservas internacionais, tendo alcançado o grau de investimento e a redução do índices de pobreza, da desigualdade, do analfabetismo, da mortalidade e do trabalho infantil.

No campo educacional promoveu inúmeros programas e projetos, tendo triplicado o orçamento do Ministério da Educação, passando de R\$ 18,1 bilhões em 2003 para R\$ 54,2 bilhões em 2010. Em substituição ao FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Foram expandidos os Institutos Federais de Educação com 504 novos campi; implantados o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM que oferecia ações integradas para jovens, incluindo elevação do grau de escolaridade para conclusão do ensino fundamental e o Brasil Alfabetizado: Programa voltado para a erradicação do analfabetismo.

Os Programas Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE foram aprimorados e tiveram o seu escopo e financiamento ampliados. Outra inovação foi o Caminho da Escola, programa que investiu no transporte para os estudantes das escolas públicas e na aquisição de ônibus escolares.

Foi implantada por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 a política de educação inclusiva operacionalizada com o apoio técnico e financeiro, como a instalação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e formação de gestores e demais profissionais da escola. No ensino superior os programas estabelecidos foram controversos, apesar dos avanços em termos de expansão e inclusão.

Para monitorar a qualidade da educação foi criado em 2007 pelo INEP o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que mede a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras; calculado a partir da combinação da

taxa de aprovação dos alunos (dados do Censo Escolar) e das médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O IDEB varia de 0 a 10 e é usado para acompanhar metas de qualidade educacional e como um guia para políticas públicas que visam melhorar o ensino.

Para fomentar a expansão da jornada escolar, foi criado em 2007 e instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação; sendo regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com Rodrigues (2023)

Conforme dados fornecidos pelo Ministério da Educação, na primeira adesão, em 2008, credenciou 1.380 unidades de ensino. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, em 126 municípios. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas. O processo de adesão, em 2012, atingiu 32.074 escolas, chegando a 60% dos municípios brasileiros. Em 2013, chegou a ter 49.410 escolas. Esse foi o ano em que ocorreu grande atraso no repasse dos recursos, ficando algumas escolas com recursos para usar no ano seguinte. Na adesão de 2014 eram 56 mil escolas credenciadas (p.3).

Embora alterado na sua nomenclatura e descontinuado nos governos posteriores, o programa mais educação proporcionou mudanças no currículo, segundo o estudo de Rodrigues (2023)⁹⁴, pela

(...) valorização das atividades de Esportes (62,6%) e das Artes (49,1%) como parte de uma formação integral. Nesse sentido, ampliou o direito à educação, como explana Arroyo (2012), tentando minimizar as desigualdades educacionais (Gentili, 2009). Dessa forma, o Programa reforça ainda o que estava presente nas políticas sociais dos governos de Lula e de Dilma, que tiveram como objetivo a redução das desigualdades sociais. O Programa teve, desde o princípio, o foco nas populações mais pobres (escolhendo escolas com maioria de famílias do Programa Bolsa Família) e com maior dificuldade de acompanhamento da lógica escolar. Nesse sentido, cumpria o seu objetivo declarado nos documentos de “ampliar as oportunidades educacionais (p. 8).

Para implementar uma política sistêmica de educação, o MEC lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, de forma abrangente com foco na melhoria da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação. O PDE estabeleceu conexões entre avaliação,

⁹⁴ O estudo aplicou questionários para professores, coordenadores do Programa e gestores de 1.637 escolas, distribuídas em 861 municípios, em todo o país.

financiamento e gestão, com base na colaboração entre os entes federados, na responsabilização e na mobilização social para a melhoria da qualidade da educação.

No PDE, dentre as mais de 40 ações e programas destacou-se o Plano de Ações Articuladas – PAR, instrumento de diagnóstico, planejamento e gestão das redes de ensino da educação básica e de assistência técnica e financeira do MEC aos estados, municípios e Distrito Federal. O PAR teve o suporte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, plataforma web que permite o acompanhamento e gestão de programas educacionais, como o Plano de Ações Articuladas.

O PDE foi uma iniciativa importante para a educação brasileira, no entanto, passou por descontinuidade no período de 2018 a 2022. Ao avaliar o período da gestão do presidente Lula na educação, Abreu (2010), pondera:

O contexto atual da educação brasileira está muito longe de ser tranquilizador. O ensino fundamental foi expandido, mas não é de boa qualidade, como indicam os dados utilizados pelo próprio MEC para estabelecer as metas do Ideb. O ensino médio ainda apresenta taxas de matrícula bastante inferiores às desejáveis. Contudo, as perspectivas podem despertar, sim, algum otimismo. (...)O caminho é de aperfeiçoamento, o que certamente representa uma situação mais confortável do que a de trilhar caminhos absolutamente novos ou do que recuar em trajetórias equivocadas. Além disso, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 acena para o reconhecimento de que, para o futuro, é necessário que a educação seja realmente uma prioridade nacional e uma política federal, envolvendo todos os entes federativos, e que isso seja traduzido no aumento de recursos a ela destinados, inclusive vinculados ao PIB, e não somente à receita de impostos (p.142).

As mensagens presidenciais durante o governo Lula retratam diversos aspectos das políticas educacionais efetivadas. Em 2004 destaca-se a questão da educação integral e o apoio do MEC junto aos municípios

(...) cerca de 130 municípios receberão recursos do MEC para, entre outras ações, propiciar educação em tempo; integral; apresentar projeto político-pedagógico consistente; planejamento coletivo das atividades pedagógicas; melhorias no prédio escolar; merenda com qualidade (pelo menos três refeições diárias); transporte escolar (também para escolas da zona urbana); materiais pedagógicos em quantidade e qualidade; oferta de ensino a distância; equipamento (mobiliário, utensílios, eletrodomésticos, computadores, etc.) completo e moderno; ações de promoção da saúde escolar; laboratórios de informática e de ciências equipados, biblioteca, acesso à Internet; arte, cultura, lazer, esporte e

horta na escola, com professores não-leigos e trabalhadores da educação, todos capacitados, motivados e valorizados (Brasil, 2004, p.132).

Em 2008, a ênfase da mensagem presidencial se dá na implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e no Programa Mais Educação:

O objetivo do PDE é responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação por meio de uma estratégia de ação que contemple as dimensões educacional e territorial, tendo como conceito básico para implementação a ideia de arranjo educativo. Constituem as bases de sustentação do PDE os seguintes pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social. (p.108). (...) O programa Mais Educação, lançado no âmbito do PDE, tem desenvolvido importante articulação entre ações do (governo que tem como foco crianças e jovens a partir das demandas formuladas por Estados e Municípios em seus planos de ações articuladas, o Mais Educação está concluindo um desenho de apoio - técnico e financeiro - para estimular a educação integral em diversas escolas públicas do País (Brasil, 2008, p.123).

Dilma Vana Rousseff foi eleita presidenta do Brasil em 2010 e reeleita em 2014, tendo sido afastada pelo processo de impeachment em 2016, considerado por diversos autores⁹⁵, como um golpe civil-parlamentar. A gestão Dilma deu continuidade as políticas da gestão anterior e no campo da educação ampliou o acesso às matrículas e o financiamento do governo federal na educação básica.

No seu mandato, sancionou sem vetos a Lei nº 13.005, de 25/06/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE com 20 metas 254 estratégias, dentre as quais a universalização do atendimento escolar para crianças de 4 a 17 anos; erradicação do analfabetismo; ampliação da oferta de educação em tempo integral; melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades e o aumento do investimento público em educação.

O PNE 2014 prorrogado até 2025 traz importantes avanços em termos de qualidade educacional, educação integral, educação especial inclusiva e o financiamento do ensino. Em termos de educação integral, Cavalieri (2014) destaca:

O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população. Entretanto, nele a ETI é uma meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira

⁹⁵ Ver: Proner, Cittadino, Tenenbaum e Ramos Filho (2016) e Oliveira (2023).

para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014. Há nele a previsão de oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos. Mantém-se a ênfase da educação infantil como destinatária do tempo integral e também, no item 6.2, a prioridade para os setores vulneráveis da população (...) (p. 1209).

A questão da qualidade educacional no PNE é tratada de forma específica na meta 7 pelo fomento da qualidade na educação básica em todas as etapas e modalidades, estabelecendo uma relação entre a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem a partir do IDEB; abordando as diferentes dimensões referente a melhoria do Sistema Nacional de Avaliação e a implementação de currículos que garantam os direitos de aprendizagem.

A valorização dos profissionais da Educação com a garantia da formação inicial e continuada, a melhoria das carreiras e da remuneração fazem parte do esforço estratégico para a melhoria da educação e tem relação com o investimento de recursos que na meta 20 propôs a sua ampliação de 7% para 10% do PIB, de forma a garantir a melhoria da infraestrutura física e as condições de oferta. Ressalte-se que foi validada a destinação dos Royalties do Petróleo para Educação, com a aprovação da Lei nº 12.858 de 9/09/2013 para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Outra importante iniciativa educacional do governo Dilma foi a sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que estabeleceu a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; com subdivisões para estudantes de baixa renda e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência.

O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – ProUni, criados em governos anteriores, foram expandidos e aprimorados. Também foram criadas universidades e implantados novos campi de forma a ampliar a interiorização do ensino superior.

Outras ações em destaque no período foram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513 de 26/10/2011 que oferecia cursos técnicos e de qualificação profissional gratuitos

para jovens e adultos, visando inserção no mercado de trabalho e elevação da escolaridade. Em mensagem ao Congresso de 2011, a presidenta Dilma afirma:

O Programa Mais Educação contribui para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada escolar diária de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação integral. Envolve atividades optativas agrupadas nos seguintes macrocampos: I) Acompanhamento Pedagógico; II) Educação Ambiental; Esporte e Lazer; III) Direitos Humanos em Educação; IV) Cultura e Artes; V) Cultura Digital; VI) Prevenção e Promoção da Saúde; VII) Comunicação e Uso de Mídias; VIII) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e IX) Educação Econômica. Em 2010, foram registradas adesões de 10.026 escolas, garantindo o atendimento a 2,2 milhões de estudantes, o que representou um aumento de 500% no número de beneficiários no período 2008-2010 (Brasil, 2011, p.153)

Em 2012, a fala da presidenta destacou os investimento do PDE na expansão da infraestrutura escolar da educação infantil, a expansão do acesso à educação integral e ao ensino superior, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, voltada para alunos da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e aos alunos do ensino médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais.

A partir de 2015 com o lema governamental, *Brasil, Pátria Educadora* destaca que “(...) entre 2003 e 2014, os recursos para a educação básica passaram de R\$ 12,6 bilhões para R\$ 52,4 bilhões, um aumento de mais de quatro vezes em termos reais. Com relação à educação superior, (...), passando de R\$ 12 bilhões para R\$ 38 bilhões (Brasil, 2015, p.151)”.

A mensagem de 2016 apresenta dados sobre o investimento em educação com relação ao PIB, o esforço fiscal e fim da Desvinculação das Receitas da União, além da priorização do custo aluno qualidade inicial como referência para o investimento educacional.

(...) O investimento público total em educação evoluiu de 4,6% do Produto Interno Bruto, em 2000, para 6,2%, em 2013, enquanto o investimento público direto em educação em percentual do PIB per capita ampliou de 14,1%, em 2000, para 25,8%, em 2013, um crescimento de 83,1% no período, conforme revisão metodológica do cálculo do PIB ocorrida em 2015. Nesse ínterim, os investimentos públicos diretos na educação básica e na educação superior cresceram em termos reais, respectivamente, 164,5% e 112,4%, o que significa uma média anual de 12,6% e 8,64%, acima da média anual do IPCA para o mesmo período. Com o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a

educação, os recursos para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino da União estiveram acima do mínimo constitucional de 18% da arrecadação de impostos, sendo que, de 2012 até 2014, os valores aplicados foram superiores a 20% ao ano. Para fazer avançar ainda mais a discussão sobre regras nacionais para o financiamento no contexto do SNE, o MEC instituiu grupo de trabalho com a finalidade de elaborar estudos sobre a implementação do custo aluno qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação básica, buscando estabelecer um conjunto de condições básicas para a oferta desse nível de ensino, permeado pelo princípio da equidade (Brasil, 2016, p.162)

Com o afastamento da presidenta Dilma, tomou posse para o período de 2016 a 2018, Michel Elias Temer Lulia. No seu governo, implementou uma agenda de reformas significativas com foco na estabilização econômica, buscando reverter a crise fiscal e inflacionária. Embora tenha obtido sucesso em alguns indicadores econômicos, como a inflação e a taxa de juros, enfrentou forte resistência popular sendo abalado por graves denúncias de corrupção e pela ampliação do desemprego e da desigualdade social⁹⁶ que minaram sua legitimidade e popularidade.

Na gestão educacional pelo menos duas ações se destacam: a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) uma das mais polêmicas medidas, que buscou flexibilizar o currículo do ensino médio, dividindo-o em uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os itinerários formativos, com o objetivo de tornar o ensino mais atrativo e alinhado às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. A outra medida foi a Emenda Constitucional nº95/2016 que criou o Teto de Gastos com impacto significativo no financiamento da educação, ao limitar o crescimento das despesas públicas.

Segundo Lima e Maciel (2018)

(...) a corrosão do direito à educação, perceptível no conteúdo da lei n. 13.415/2017, articula-se com o processo de asfixia do gasto público viabilizado pela DRU e pela PEC 241/55, que servirá de “artifício para se ter escolas ainda mais empobrecidas na sua infraestrutura” (Ramos, 2016). No conjunto da obra, isso torna a reforma do ensino médio do Governo Temer um retrocesso maior do que o promovido pela lei n. 4.024/1961 ou pela lei n. 5.692/1971 e, sob certos aspectos, pior que o

⁹⁶ Tratando de desigualdade na distribuição de rendimento, o método usualmente adotado para avaliá-la é ordenar as pessoas em ordem crescente de rendimentos e analisar como o rendimento total se distribui entre a população, sendo essa a base de construção da maioria dos indicadores clássicos de desigualdade. O mais conhecido desses é o Índice de Gini, que possui valores entre 0 e 1, sendo 1 o valor de máxima desigualdade e 0 a perfeita igualdade na distribuição do rendimento. O comportamento deste indicador apresentou tendência de queda entre 2012 e 2015, atingindo o menor valor neste último ano, 0,524. A partir daí o índice apresentou comportamento crescente, chegando a 0,545 em 2018, o maior valor da série apresentada (IBGE, 2019. p.52).

decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997) e o projeto de lei n. 6.840-A/2013 (Brasil, 2013). Podemos inferir que, em curto e longo prazos, essas medidas possuem o fito real de atender às demandas da crise do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais e neoconservadores da sociedade brasileira (p. 21).

O balanço da gestão do presidente Temer é apresentado abaixo, na síntese da sua mensagem ao Congresso Nacional em 2018.

O Governo Federal tem fomentado ações conjuntas entre os entes federados que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A mesma Lei instituiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, que busca levar um modelo de escolas em tempo integral para todos os Estados. O investimento previsto é de R\$ 1,5 bilhão até 2018, por meio de repasses de recursos financeiros às secretarias estaduais de educação participantes, correspondendo a R\$ 2 mil por aluno/ano, o que permitirá a criação de 500 mil novas matrículas de tempo integral. (...) Para 2018, o MEC pretende ampliar o número de escolas participantes, bem como a oferta e a efetivação do número de matrículas de ensino médio em tempo integral, reduzindo as taxas das taxas de abandono e reprovação nessa etapa. (...) Em 2018, pretende-se criar indicadores que permitam ao MEC aprimorar o monitoramento do Programa, possibilitando, inclusive, a verificação do desempenho dos alunos na Prova Brasil. Neste sentido, já foi disponibilizado para as escolas um sistema que permite coletar informações sobre atendimento, execução e desempenho dos estudantes.” (p.158 e 159)

A presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022) caracterizou-se pelo forte conteúdo autoritário, a presença de militares no governo e as políticas de desmonte na área social, científica, cultural e ambiental. Observou-se a precarização do trabalho, o aumento da inflação e a ampliação da desigualdade e da pobreza (IBGE, 2019, 2022 e 2023).

Na educação, a descontinuidade e a reorientação de programas e projetos educacionais de governos anteriores revelou a falta de planejamento e a instabilidade no Ministério da Educação, com as sucessivas trocas de titulares da pasta. A pressão social e do Congresso Nacional contribuiu para a aprovação da Emenda 108/2020 e da Lei nº 14.113/2020, que tornaram o FUNDEB, mecanismo de financiamento permanente da educação nacional.

Dentre as ações controversas do governo Bolsonaro, destaca-se o programa de militarização das escolas; a ênfase na política de alfabetização com foco no método fônico; os cortes orçamentários na área; a proposta do Homeschooling; a

política de educação especial segregadora e o Programa Future-se. A gestão Bolsonaro propagou um discurso contra a educação e contra a escola (Abrucio, 2023) e (Michelato, 2022) com o objetivo de desconstruir a política pública⁹⁷.

A mais importante política no período 2019/22 foi sem dúvida a constitucionalização do novo FUNDEB. O novo fundo de financiamento da educação básica inovou ao proporcionar o aumento progressivo da participação da União com a sua complementação.

A complementação federal é distribuída em três modalidades, o Valor Aluno-Ano FUNDEB - VAAF, que complementa os fundos estaduais e do Distrito Federal que não alcançam um valor mínimo por aluno definido nacionalmente; o Valor Aluno-Ano Total - VAAT, que complementa redes de ensino que não alcançam um valor anual total mínimo por aluno.

E o Valor Aluno-Ano por Resultado - VAAR: que incentiva a melhoria da gestão educacional e o desempenho nos indicadores de aprendizagem. A distribuição de parte da complementação da União (2,5% dos 23%) é condicionada ao cumprimento de critérios como: provimento do cargo de gestor escolar por mérito e desempenho, participação de pelo menos 80% dos alunos em exames nacionais (como o SAEB) e a redução das desigualdades de aprendizagem.

Outra importante diretriz é a da destinação de pelo menos 70% dos recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais e os demais profissionais que atuam nas escolas. O controle social⁹⁸ do fundo é outra importante diretriz.

A mensagem presidencial de Bolsonaro ao Congresso em 2019 retrata o ambiente de desinformação característico do período.

⁹⁷ Além disso, no seu “programa” para educação, de forma declarada, anunciava o ideário bolsonarista de controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como a defesa de propostas de militarização de escolas e de Homeschooling. Em 40 meses de gestão, quatro ministros da Educação foram nomeados para o cargo: Ricardo Vélez Rodríguez que ficou apenas 4 meses (janeiro a abril 2019); Abraham Weintraub, com um ano e dois meses de atuação (abril de 2019 a junho de 2020); Milton Ribeiro, com um ano e oito meses (julho de 2020 a março de 2022); e, provisoriamente, Victor Godoy ocupa o cargo de ministro. Essas mudanças constantes mostram, desde o início do mandato de Bolsonaro, a falta de política pública educacional com o foco na escola pública (Valente e Pereira, 2023. p. 14).

⁹⁸ Por meio de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS-FUNDEB) em todas as esferas, com participação da sociedade civil, pais de alunos, trabalhadores da educação e estudantes.

Devem ser enfatizados os processos de ensino e de aprendizagem em matemática, ciências e português e abolir, de vez, qualquer iniciativa de doutrinação ideológica e sexualização precoce no ambiente escolar. Essa construção didático-pedagógica deve ser aplicada desde a primeira infância, na etapa de educação infantil. Além disso, cumpre destacar a importância de um modelo eficaz de alfabetização, alvo prioritário do Governo, com clara determinação de prioridade para a educação básica e o ensino médio técnico. (p.65) (...) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será apreciada pelo Governo Federal, em atenção à garantia de modernização dos conteúdos, do incentivo à elaboração de programas de alfabetização baseados em evidências científicas, da valorização da disciplina dentro das escolas, do respeito aos profissionais da educação e da isenção de qualquer doutrinação e propagação de ideologias político-partidárias em ambiente escolar. Assim, reitera-se o compromisso de combater a ideologia de gênero e a sexualização precoce de crianças e adolescentes. (p.66) (...) A educação básica contará, também, com novas ações visando à melhoria da aprendizagem e dos processos de gestão escolar. Serão elaboradas propostas que viabilizem, a partir de adesão voluntária dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a adoção de padrões de gestão e fundamentos didático-pedagógicos adotados por colégios militares (Brasil, 2019, p.67).

A mensagem de 2020 apresenta o Novo FUNDEB como mecanismo eficaz de financiamento da educação básica com um modelo que propõe o aprimoramento do efeito redistributivo do aporte de recursos da União e o aumento da complementariedade, bem como a inserção de indicadores de qualidade na dinâmica operacional do fundo.

Eleito para o 3º mandato na Presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva propõe nos dois primeiros anos de governo, um conjunto de medidas com foco na reconstrução de políticas sociais, a retomada do crescimento econômico e o combate à fome e à desigualdade. Nesta perspectiva, uma importante ação foi a aprovação do novo arcabouço fiscal para dar mais previsibilidade às contas públicas e substituir o teto de gastos⁹⁹, ambos polêmicos.

⁹⁹ Ademais, nesse momento, em que iremos começar a discutir um novo Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, temos que ter claro que sem enfrentarmos o novo regime fiscal, não adianta colocarmos novamente como meta atingirmos 7% ou 10% do PIB de investimento público para a educação pública. Sem destruirmos a barreira fiscal que impede a expansão das despesas públicas, de nada adianta estabelecermos como meta o seu aumento. Devemos entender o financiamento público como o pressuposto para a efetivação das políticas públicas. Sem um orçamento do volume dos nossos desafios educacionais, não poderemos avançar para a sua superação. Desse modo, não adiantará nada se no novo Plano Nacional de Educação inscrevermos cem metas de ampliação, universalização ou melhoria da qualidade da educação se não formos capazes de definir e fazer cumprir o seu pressuposto. De nada vale uma boa meta de política pública educacional se não pudermos realizá-la a partir das despesas estatais. Ou derrubamos o arcabouço fiscal ou o arcabouço fiscal derruba o mínimo constitucional e inviabiliza qualquer meta de financiamento para o novo PNE, e, por consequência, o próprio Plano Nacional de Educação (Sala e Piolli, 2024, p.20 e 21).

No plano social foram implementadas a política de recuperação do salário mínimo; o Bolsa Família com novas condicionalidades e um valor mínimo de R\$ 600 por família, além de adicionais para crianças e gestantes. Na área educacional destacam-se a revogação do novo ensino médio e a sua revisão com consultas públicas e a suspensão de parte da reforma anterior, atendendo a demandas de estudantes e educadores.

Ainda no plano educacional, o programa Pé-de-Meia de poupança para estudantes do ensino médio de baixa renda; Conectividade nas Escolas e a expansão e reestruturação das universidades federais, dentre outros. Outra política em destaque foi o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral instituído pela Lei nº 14.640/2023 para incentivar a expansão de matrículas em escolas de tempo integral na educação básica.

Nos dois primeiros anos do programa de fomento a educação integral, o MEC concluiu o repasse de R\$ 4 bilhões, além de prestar assistência técnica em termos de reorientação curricular, no aprimoramento da gestão de recursos; formação de equipes técnicas e educadores. Para o ensino médio foi sancionada a Lei nº 14.945/2024 priorizando a criação de matrículas em tempo integral articuladas com a educação profissional e tecnológica.

Embora não seja possível fazer uma crítica aprofundada do biênio 2023/24, alguns pesquisadores começam a avaliar as medidas educacionais do 3º mandato de Lula, como Evangelista, Tilton e Chaves (2025):

O apelo democrático, justificado pela ideia esgarçada de educação, de acolhida da diversidade e das demandas individuais, fortalece a privatização não clássica da educação – resultando no seu mais desumano encurtamento. A coesão social (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021), estratégia de reposição do pensamento liberal, atuaria como antídoto contra o retorno da extrema direita, que tem sido “[...] explicada como decorrente da intolerância e desconsideração do pluralismo, numa abordagem que confere à cultura o status de categoria explicativa da crise” (Rodrigues, 2014, p. 224). Oculta-se a despolitização vivida, amortizam-se conflitos próprios da existência material e da dificuldade de reprodução da vida. Sem alienação generalizada, o Estado não conseguiria “[...] exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista” (Netto, 1992, p. 23) (p.08).

Apesar da retomada da agenda educacional como política de governo deve-se atentar para os processos de descontinuidade como os observados na última

década que acabam por adiar a construção de uma escola pública, democrática, laica¹⁰⁰ e inclusiva.

Na mensagem de 2023, o presidente Lula afirmou que no governo anterior a política de educação “(...) foi negligenciada, tratada como instrumento para a guerra cultural e com aparelhamento ideológico.” Falou das conquistas anteriores e do retrocesso das políticas, “(...) bem como os ataques às universidades, aos institutos federais, aos professores e aos estudantes” (p. 73). Em 2024, a fala tratou da preparação para a Conferência Nacional de Educação – CONAE, o compromisso Criança Nacional Alfabetizada e, dentre outros:

(...) o Programa Escola em Tempo Integral, que visa oferecer assistência financeira e técnica para fomentar a ampliação de matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica e a induzir o ensino na perspectiva da educação em tempo integral (p.35). (...) O Governo Federal lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas salas comuns de escolas regulares, além de formação de educadores (Brasil, 2024, p.37).

As mensagens presidenciais do período de 1986 a 2024 refletem um Brasil que vivenciou importantes transformações a partir do início da Nova República em 1985, ano em que foi sancionada a Lei Calmon nº 7.348, de 24/07¹⁰¹. No campo educacional o período foi tipificado por uma busca incessante pela universalização do acesso, permanência e a melhoria da qualidade do ensino para a população brasileira, tendo como substrato os novos marcos legais, políticas, programas e projetos inovadores. No quadro 8 enumeram-se algumas das mais importantes normas em quase 40 anos de redemocratização do país.

¹⁰⁰ O Brasil é considerado uma república laica, de um lado o Estado não pode em hipótese alguma manifestar ou admitir qualquer influência religiosa nas questões jurídicas, políticas e educacionais desse território. Por outro lado, vemos constantemente que as instituições religiosas se relacionam com o Estado, seja por meio de isenção de impostos, para alguns grupos religiosos, em hospitais e universidades confessionais que de alguma forma recebem benefícios do Estado com dinheiro público, cargos políticos para representantes religiosos ou até mesmo a escola pública que oferta para os alunos, aulas de ensino religioso que por sua vez é totalmente ligado aos princípios cristãos e bíblicos (Diniz; Lionço; 2010). Cury (2004) diz que o ensino religioso trabalhado nas escolas é problemático e se distancia do Estado laico. Para Pauly (2004), a escola deve ser laica, gratuita, obrigatória formando um único sistema de ensino, não beneficiando particularidades religiosas, ele afirma que nem mesmo o MEC estabelece parâmetros curriculares para o ensino religioso. (Paradiso e Uemura, 2016. p.353)

¹⁰¹ A lei Calmon reestabeleceu a vinculação de recursos para educação brasileira.

Quadro 8 - Política e legislação educacional no Brasil – 1986 a 2024

Ano	Política e legislação	Descrição
1985	Lei nº 7.348, de 24/07 – Lei Calmon	Regulamentou o financiamento e a vinculação de recursos constitucionais para educação
1988	Constituição Federal	Educação como direito fundamental, igualdade de acesso e permanência na escola
1990	Lei nº 8.069 de 13/07	Estatuto da Criança e do Adolescente
1993	Lei nº 8.642 de 31/03	PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
1996	Lei nº 9.394 de 20/12	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
1996	Lei nº 9.424 de 24/12	Lei do FUNDEF
2001	Lei nº 10.172 de 09/01	Plano Nacional da Educação – 2001/2010
2001	Lei nº 10.219 de 11/04	Bolsa Escola – Renda mínima vinculada à Educação
2002	Lei nº 10.436 de 24/04	Lei da Língua Brasileira de Sinais
2006	Lei nº 11.274 de 06/02	Ensino fundamental de 9 anos e matrícula obrigatória aos 6 anos de idade
2007	Decreto nº 6.094 de 24/04	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PDE
2007	Lei nº 11.494 de 20/06	Lei do FUNDEB
2007	Decreto nº 6.253 de 13/11	Instituiu o Programa Mais Educação
2008	Lei nº 11.738 de 16/06	Piso Salarial Profissional Nacional
2008	Lei nº 11.769 de 18/08	Torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica
2009	Lei nº 11.947 de 16/06	PDDE e alimentação escolar
2013	Lei nº 12.858 de 13/09	Royalties do Petróleo para educação
2014	Lei nº 13.005 de 25/06	Plano Nacional de Educação – 2014/2024
2015	Lei nº 13.146 de 06/07	Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência
2016	Lei nº 13.278 de 02/05	Incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos da educação básica
2017	Lei nº 13.415 de 16/02	Reformulou a educação média com currículo flexível e a criação de itinerários formativos
2017	Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
2019	Lei nº 13.935 de 11/12	Estabeleceu a inclusão de psicólogos e assistentes sociais nas escolas
2021	Lei nº 14.172 de 10/06	Acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica
2020	Lei nº 14.040 de 18/08	Ensino remoto e educação na Pandemia
2023	Decreto nº 11.370 de 01/01	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva
2023	Lei nº 14.533 de 11/01	Política Nacional de Educação Digital - PNED
2023	Lei nº 14.640 de 31/07	Programa Escola em Tempo Integral
2023	Lei nº 14.643 de 02/08	Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas
2023	Lei nº 14.644 de 02/08	Lei da Gestão Democrática
2023	Documento PNEEPEI de 21/11	Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

2024	Lei nº 14.817 de 16/01	Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública
2024	Lei nº 14.945 de 31/07	Diretrizes para o ensino médio, incluindo a definição de itinerários formativos
2024	Lei nº 15.001 de 16/10	Requisitos mínimos de transparência pública e controle social em matéria educacional

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesta quadra da história que abrange três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996) e quatro Planos Nacionais da Educação (1962, 1993, 2001 e 2014) sucedem-se políticas educacionais que refletem tensões e disputas numa sociedade marcada por extrema desigualdade social e educacional, oscilando entre momentos de avanços e retrocessos, muitos dos quais com abundância de *verbo* e escassez de *verba*.

Sobre o planejamento da política educacional apresenta-se a seguir uma síntese dos planos nacionais da educação com destaque para o PNE 2014 a 2024 com foco nas metas da expansão da jornada escolar, da qualidade do ensino, do financiamento educacional e da educação especial inclusiva.

3.1.3.4.2 Os Planos Nacionais de Educação

Para compreender o desdobramento dos planos nacionais de educação¹⁰² de 1962, 1993, 2001 e 2014 é importante retomar os movimentos históricos de consolidação do Estado Brasileiro que tem como base o período de forte centralização do poder no Governo Vargas (1930 a 1945), em que embora não houvesse um plano detalhado e aprovado por força de lei, observou-se uma série de profundas reformas legislativas e políticas educacionais coerentes com o ideário de modernização conservadora.

Acrescente-se a este quadro o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que antecipou alguns elementos de um plano educacional¹⁰³ como: uma

¹⁰² Um embrião longínquo de um PNE pode ser vislumbrado quando, na Constituinte de 1823, se intentava descolonizar o país e erigi-lo em nação una, diversa e efetivamente independente. Em trabalho sólido, Chizzotti (1975) faz uma descrição e análise dos debates que giraram em torno de um “tratado completo de educação”. Em estudo já publicado, o mesmo autor nos diz que tal tratado seria a via para “dar unidade orgânica à instrução pública”. Segundo Chizzotti, o constituinte Antônio Gomide reclama de Martin Francisco de Andrada e Silva, outro constituinte, a apresentação do parecer sobre um “plano de educação pública (CURY, 2011, p.795).

¹⁰³ Embora a legitimação política do planejamento educacional enquanto procedimento governamental tenha ocorrido apenas a partir da Conferência em Punta Del Este, em 1961 - na qual os países participantes, inclusive o Brasil, se comprometeram em acelerar seu desenvolvimento social e econômico, o que incluía a execução de

visão abrangente e sistemática da educação com princípios filosóficos e organizacionais do ensino; diretrizes sobre a escola pública, laica, gratuita e obrigatória e propostas de estruturação, diagnóstico e ação. Linhas mestras para o que se tornaria, décadas depois, a ideia de um Plano Nacional de Educação.

Pela influência dos ministros Francisco Campos (1930 a 1934) e Gustavo Capanema (1934 a 1945) foram construídas as bases da educação nacional pela via da formação moral e cívica, do nacionalismo como instrumento de forja da identidade nacional; do anticomunismo e em certa medida, um antiliberalismo e; a educação dual com o fortalecimento do ensino profissionalizante para as massas, dentre outras características.

A política pública de educação do Estado Novo apesar do seu caráter conservador e elitista, acabou por lançar as bases para uma estrutura mais organizada da educação. As leis orgânicas do período influenciaram o debate educacional nas décadas seguintes e a consolidação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

3.1.3.4.3 O Plano Nacional de Educação de 1962

Previsto no artigo 150 da Constituição de 1934¹⁰⁴ e implícito na LDB 4.024/61¹⁰⁵ o Primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas propostas pelo Conselho Federal de Educação - CFE, sob a liderança de Anísio Teixeira. O Plano apresentava as seguintes metas educacionais:

programas no campo educacional - podemos inferir que a ideia de se planejar a educação no Brasil surge, ou pelo menos começa a ganhar força, no início da década de 1930, com o primeiro esboço de um plano de educação nacional: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (...) (Oliveira e Cipriano, 2006. p.4).

¹⁰⁴ Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país; (...) (DOU de 16.07.1934).

¹⁰⁵ Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. § 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo (LDB 4.024/61).

Metas quantitativas 1. Ensino Primário, matrícula até a quarta série de 100 % da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. 2. Ensino Médio, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. 3. Ensino Superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial. *Metas qualitativas* 4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais. 6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas. 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral (Teixeira, 1962, p. 24).

O documento organizado por Anísio Teixeira em quatro seções apresenta como considerações finais ao ministro da educação:

Organizada que se acha a Comissão Nacional de Planejamento da Educação, o Conselho a ela encaminha, por intermédio do Senhor Ministro da Educação, o plano de metas educacionais acima referido e as normas elaboradas para o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação a ser posteriormente comunicado a este Conselho. Deverá essa Comissão proceder a um rigoroso levantamento e classificação das despesas orçamentárias para perfeito atendimento do que dispõe o art. 93 §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases. Essa clara distinção entre despesas com o ensino e despesas que se destinam a outros fins, dará melhor rendimento à aplicação das verbas da União. Confia em que, já em 1963, o Ministério venha a contar com o orçamento da educação aprovado em obediência aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases, para o efeito de tornar possível o cumprimento das determinações de planejamento educacional em boa hora por essa lei estabelecida. Tão retardado se acha o país no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda sua população e educação média e superior em quantidades compatíveis com o seu desenvolvimento, que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos na meta das metas, que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país (p.31).

O PNE incorpora muito do pensamento pedagógico e da experiência do gestor Anísio Teixeira, como nas teses de “A educação e a crise brasileira”, publicada em 1956, em que o autor reflete sobre os grandes desafios da educação

nacional, dentre eles a questão do financiamento. Segundo Amâncio e Castioni (2021):

O PNE de 1962 sintetiza as batalhas de Anísio Teixeira num momento de importantes debates no Brasil. O I PNE, ao contrário do que se apregoa, esteve ancorado a uma estratégia de país e a uma ancoragem econômica. O Plano foi incorporado pelo Plano Trienal e passou a ser coordenado pelo economista Celso Furtado. Sua efemeridade deve-se mais à sua interrupção, em 1964, do que à sua qualidade no planejamento das ações. O texto perseguiu o contexto que influenciou a concepção da educação pública cunhada pelo educador baiano e analisou as influências nacionais e internacionais recebidas na definição das metas com relação à educação e ao planejamento racionalizado (p.737).

O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social – 1963 a 1965 tratou a questão educacional como programa setorial em três partes com; síntese da situação educacional brasileira; diretrizes do programa de educação e financiamento do programa. “Todavia, o Plano foi abortado pelos militares em 1964. Nesse mesmo ano, a gestão do planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas (...)” (Amâncio e Castriani, 2021.p. 738)¹⁰⁶

3.1.3.4.4 O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003

O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003 foi resultado de um processo que envolveu a Comissão Especial criada pelo Ministério da Educação (MEC) e a participação de diversos atores da sociedade civil, como representantes de sindicatos, universidades, conselhos de escola, pais e responsáveis, e Ministério Público. O PNE¹⁰⁷ foi influenciado pelas resoluções da

¹⁰⁶ No período de 1956-1961 é elaborado um Plano de Desenvolvimento Econômico, conhecido como ‘Programa de Metas’, no qual a educação foi incluída como setor necessário para o desenvolvimento do país diante da carência de pessoal técnico para as atividades produtivas do período. Nesse momento, a educação aparece pela primeira vez como meta setorial específica num plano governamental em termos de planejamento brasileiro (Horta, 1982). Diante disso, percebe-se a necessidade de um planejamento integral da educação, articulado com o planejamento econômico e social. A esse respeito, Ferreira (2012) argumenta que a prática do planejamento estatal passou a ser incorporada no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial e o Plano de Metas foi a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática efetivamente no Brasil (Oliveira e Cipriano, 2006. p.6).

¹⁰⁷ Em 1993, já no governo de Itamar Franco, que assumiu a Presidência após o impeachment de Fernando Collor de Mello - o primeiro presidente eleito pelo voto direto depois de 21 anos, foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC (Saviani, 1999). Tal plano, ainda segundo Saviani (1999), diferente dos planos anteriores, referia-se apenas ao ensino fundamental e buscou não se reduzir a meras normas de distribuição de recursos para a educação. Entretanto, continua o autor, este plano foi formulado em conformidade com o objetivo de atender a 8 condições internacionais para a obtenção de financiamento para a educação, especialmente, do Banco Mundial e nesta lógica, o MEC transformou-se de instância articuladora

Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Ao tratar sobre as perspectivas do PNE, Sobrinho (1993) destaca que na sua elaboração foram ampliados os espaços de debates e de participação da sociedade, sendo representativo dos diversos segmentos e não apenas um plano do Governo. Destaca ainda, inovações como busca de uma dose de “racionalidade”, tendo se mostrado instrumento de mobilização democrática, articulação e mudanças na cultura organizacional.

O documento oficial (MEC, 1993) apresenta a seguinte estrutura: I - Situação e perspectivas da educação fundamental; II - Obstáculos a enfrentar; III – Estratégias para a Universalização da Educação Fundamental e Erradicação do Analfabetismo; IV – Medidas e Instrumentos de Implementação; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; e Compromisso Nacional de Educação Para Todos.

Dentre os empecilhos a serem enfrentados, destaca-se que

Embora a consciência social de sua importância venha se ampliando de modo significativo, a educação básica não adquiriu, ainda, o status de questão nacional premente e de item prioritário da agenda política, seja dos poderes públicos, seja das elites, das famílias e dos vários segmentos sociais. Somam-se a isso os obstáculos próprios do sistema educacional brasileiro, cujas características de desempenho e de insucesso escolar comprometem os avanços obtidos nas últimas décadas nos níveis de atendimento educativo da população: a baixa produtividade do sistema, evidenciada pelas perdas observadas, por repetência e evasão, em sucessivas gerações escolares. Embora condições socioeconômicas adversas predisponham ao insucesso escolar, ele é devido, em grande parte, à incapacidade da escola em atender à heterogeneidade dos alunos. Desenvolve-se uma “cultura da repetência” que leva à perda da autoestima e ao abandono precoce da vida escolar” (MEC, 1993, p.31).

Da mesma forma, observa-se o problema da descontinuidade das políticas educacionais “(...) associada a indevidas interferências clientelísticas e a insuficientes graus de institucionalização e à centralização de decisões nos setores da burocracia, em prejuízo da escola.” (MEC, 1993. p.32).

das políticas educacionais a mera agência repassadora de recursos, introduzindo uma racionalidade financeira e gerencial na educação. Tais medidas foram acentuadas no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As reformas educacionais assumiram uma lógica neoliberal, elegendo a educação não mais como direito; mas, como uma categoria de serviço, o qual também não era mais exclusivo do Estado e, portanto, poderia ser privatizado (Chauí, 2003) (Oliveira e Cipriano, 2006, p.8 e 9).

Sobre os “Objetivos Gerais de Desenvolvimento da Educação Básica”, ressalta-se: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos; a universalização, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; a ampliação do meios de alcance da educação básica proporcionando atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza e fortalecendo as redes de educação infantil; e o incremento dos recursos financeiros com eficiência e equidade.

Como “Metas Globais” para o período de 1993 a 2003 aparecem dentre outras a “atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do PRONAICA ¹⁰⁸, em áreas urbanas periféricas;” “(...) e a ampliação progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%. (MEC, 1993. p.42)”

Nas “Linhas de Ação Estratégicas” aparece a ideia de padrões de qualidade para a rede pública de forma a serem garantidas as condições básicas de oferta, definidas e pactuadas pelas esferas governamentais, assegurando ambientes adequados ao processo de ensino. E muito importante, o avanço em termos de políticas de educação inclusiva com “(...) à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (MEC, 1993, p.48).

No tópico “Intensificação das Ações Governamentais em Curso” salienta-se:

3 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Articulando a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. (p.59) (...) Eficiência, Equalização e Agilização do Sistema de Financiamento As contribuições do Salário-Educação constituem um vigoroso instrumento de financiamento da educação fundamental brasileira, aportando mais de dois bilhões de dólares aos orçamentos da União e das unidades federadas. Os recursos da Quota Federal — correspondente a um terço de sua arrecadação — são aplicados segundo critérios redistributivos, de

¹⁰⁸Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Lei nº 8.642 de 31/03/1993.

modo a reduzir as desigualdades regionais de capacidade de financiamento educacional, destinando-se não menos de 25% a programas municipais de ensino (MEC, 1993. p.64).

Padilha (1998) ao investigar a concepção de planejamento educacional que norteou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos destaca a persistente tensão entre os ideais participativos aspiracionais e as realidades arraigadas da implementação burocrática; enfatiza a importância contínua de abordagens de planejamento genuinamente dialógicas e ascendentes como mecanismos essenciais para fomentar uma educação democrática e alcançar uma transformação social mais ampla, e aponta algumas contradições, inconsistências, além de uma crítica profunda à capacidade da política de atingir seus objetivos declarados.

Considerando-se o ambiente da redemocratização e as perspectivas abertas pela maior participação social no debate sobre as políticas públicas pode-se considerar que o Plano Decenal 1993 – 2003 representou uma oportunidade de novas reflexões sobre os desafios da educação brasileira e, acabou por contribuir para a formulação dos planos posteriores.

Na Semana Nacional de Educação para Todos o documento “Compromisso Nacional de Educação Para Todos foi assinado pelo MEC, CONSED, UNDIME, diversos segmentos sociais e setores do Poder Público, sintetizando alguns dos desafios mais urgentes do período¹⁰⁹.

3.1.3.4.5 O Plano Nacional de Educação – 2001 a 2010

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 9º e 87 estabeleceu que os entes federados, em colaboração, deveriam elaborar

¹⁰⁹ O período de aguda crise social e econômica que vive a Nação brasileira exige redobrados esforços para a consolidação da democracia e da cidadania. Nosso sistema escolar, de baixa qualidade e produtividade, não consegue responder às exigências de uma sociedade democrática e cidadã. Apesar do avanço quantitativo do ensino fundamental observado na década de 80, o direito de todos à Educação, consagrado na Constituição de 1988, permanece ainda um desafio para o presente e o futuro. Os compromissos assumidos necessitam, portanto, de uma reafirmação efetiva pela ação do Poder Público e de todos os segmentos da sociedade. Não podemos mais tolerar: de cada 1.000 crianças que ingressam na primeira série, apenas 45 concluem o ensino fundamental em oito anos e sem repetência; da população de 15 anos e mais, 18,3% são ainda analfabetos. (MEC, 1993. p.87)

um Plano Decenal de Educação com diretrizes e metas para a “Década da Educação”, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

Em 10 de fevereiro de 1998 foi apresentado pelo Deputado Ivan Valente, o Projeto de Lei nº 4.155 do Plano Nacional de Educação, construído a partir dos compromissos assumidos pela sociedade civil no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, consolidado pelos trabalhos do I e II Congresso Nacional de Educação – CONED¹¹⁰.

O Ministério da Educação por seu turno, encaminhou a proposta do Executivo em Mensagem de nº 180 em 11 de fevereiro de 1998, ressaltando que “várias entidades foram consultadas, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME”. As propostas iniciaram a tramitação como Projeto de Lei nº 4.173/98.

As duas propostas unificadas no mesmo projeto de lei ensejou disputas intensas entre os projetos que refletiam diferentes e até antagônicas visões de educação e de sociedade. Do executivo os princípios neoliberais de adaptação da educação às demandas do mercado e às restrições fiscais; enquanto a proposta da sociedade civil apresentava a defesa da educação como direito social e instrumento de transformação democrática. Segundo Cury (2011):

O Plano que primeiramente deu entrada no Congresso atendia pelo nome legal e tinha como subtítulo “Proposta da sociedade brasileira”. Foi elaborado por associações de educadores por meio de sucessivos encontros regionais e nacionais. Já aquele que o sucedeu cronologicamente, em termos de protocolo, além do nome legal, subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, e foi elaborado pelo Executivo, ouvido o CNE e outros órgãos oficiais de representação. Também de difícil tramitação pelo Congresso, o PNE acabou sendo aprovado de modo a consagrar a maior parte do texto do Executivo (...) Contudo, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional, o presidente da República o vetou em seus aspectos de financiamento. Com isso, resultou um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o

¹¹⁰ Para Argollo e Motta (2023) Os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) foram realizados em uma conjuntura política caracterizada pela implementação do receituário neoliberal pelo Estado brasileiro, sobretudo, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para o executivo federal. Segundo Roberto Leher (2010), os CONEDs tiveram como contraponto a recomposição de hegemonia dos setores dominantes no Brasil, enquanto um fenômeno que influenciou nas transformações no mundo do trabalho; no ajuste estrutural das instituições estatais no direcionamento do fundo público para o pagamento de juros da dívida externa e interna, não menos importante na redução do orçamento social para o financiamento das políticas públicas (p.18 e 19).

que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas (Cury, 2011, p.804).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 apresentou como objetivos:

(...) a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001).

Em relação aos pontos em destaque neste estudo a educação integral é contemplada na meta 21 do ensino fundamental “(...) Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias (...)” e na meta 18 da educação infantil com a adoção progressiva do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. Com 28 metas a educação infantil apresenta-se bastante contemplada com destaque para:

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. (...) 4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. (...) 10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. (...) 23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18 (PNE, 2001).

A qualidade da educação aparece entre os grandes objetivos, perpassando diversas metas e diretrizes em diferentes níveis e modalidades de ensino de forma direta ou indireta como nos Padrões mínimos de infraestrutura (Meta 4, Ensino Fundamental- EF); Qualificação e valorização dos profissionais da educação (Meta 1 e 2 de Formação de Professores); Redução de repetência e evasão (Meta 3, EF); Acesso a equipamentos e tecnologia (Meta 10, EF).

O Financiamento da Educação se transformou em ponto de maior controvérsia do PNE 2001, na argumentação de Dourado (2010)

Não por acaso, o PNE aprovado contou, ainda, com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função de nove vetos presidenciais ao que fora delineando. Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior. O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais (p. 684 e 685).

Na mesma perspectiva da insuficiência de recursos e sobre os 9 vetos do poder executivo, Souza (2014) afirma que:

Em consequência, o PNE 2001-2010 era muito inconsistente, pois, embora previsse metas de expansão de todos os níveis e modalidades de ensino no país, não presumia custos e tampouco fontes de recursos adicionais para financiá-las (Davies, 2014). (p.151). “(...) A um só tempo, os estudos em questão permitem depreender que, mesmo antes da sua implantação, diversas avaliações lato sensu pautadas no texto do plano propriamente dito anteviram dificuldades que o PNE 2001-2010 enfrentaria para o cumprimento das decisões fixadas, convergindo para o entendimento de que os recursos para o seu financiamento se mostravam insuficientes, em larga medida agravado pela ausência da explicitação dos mecanismos de financiamento que dariam suporte ao plano (p.161).

O PNE 2001 – 2010 ampliou a ideia de planejamento educacional durante a década e tornou iniludível a disputa dos projetos societários em tensão após o fim do ciclo autoritário. De um lado, a construção da agenda neoliberal com foco na construção da hegemonia política, econômica e cultural dos setores oligárquicos

da sociedade brasileira; no outro hemisfério, as classes trabalhadoras expropriadas e os segmentos médios da população em busca de inserção social e produtiva e de ampliação do seu capital cultural pela via da educação.¹¹¹

3.1.3.4.6 O Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024

A elaboração do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 teve como marco inicial a Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010¹¹². Realizada após etapas municipais e estaduais, a CONAE 2010 reuniu representantes de diversos segmentos da sociedade civil, gestores, educadores, estudantes e pais.

As deliberações da CONAE serviram de base para que o Ministério da Educação elaborasse o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que foi enviado ao Congresso Nacional. O projeto tramitou por mais de três anos recebendo 2.916 emendas na Câmara dos Deputados e transformado em Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

A lei foi sancionada sem vetos pela Presidenta Dilma Rousseff em contraste com o PNE anterior, cujos vetos se deram principalmente na área do financiamento. Com a participação social ampliada o plano estabeleceu 20 metas e 254 estratégias em todos os níveis e modalidades e forte apelo ao Regime de Colaboração¹¹³. No artigo 2º da Lei do PNE estão relacionadas as 10 diretrizes:

¹¹¹ O capital cultural é o conjunto de bens simbólicos, conhecimentos, habilidades, gostos e disposições que uma pessoa acumula ao longo da vida, e que são valorizados em determinados campos sociais, como o educacional. A educação é um caminho para a mobilidade social e também um campo onde as desigualdades são produzidas e reproduzidas através da dinâmica do capital cultural. A compreensão desses mecanismos contribui para construção de políticas educacionais equitativas e inclusivas (Bourdieu, 2019).

¹¹² A primeira Conae, realizada em março de 2010, mobilizou cerca de 3,5 milhões de pessoas. (...)foi instituído o Fórum Nacional de Educação (FNE), composto por representantes de entidades da sociedade civil e do governo. Entre as atribuições que cabem ao FNE está a realização da Conae a cada quatro anos. Assim, o Fórum Nacional de Educação elaborou o texto para nortear as discussões que antecedem a etapa nacional, pautando-se nas deliberações da Conae 2010 (Brasil, 2012).

¹¹³ Assim é que, no caso da Educação, enquanto política estatal, aparece no artigo 211 da Constituição de 1988, a menção ao regime de colaboração que deve envolver todos os entes federados em busca da organização dos sistemas de ensino. Mais especificamente no parágrafo 4º (acrescentado pela Emenda Constitucional nº14/96) é explicitado que: “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. “Por regime de colaboração não devem ser entendidas as formas de cooperação tradicionais, segundo Sari (1999, p. 45), diferencia-se este, pela “parceria no desempenho da função normativa, pois a essência dos sistemas encontra-se justamente na incumbência de baixar normas (de organização e funcionamento) que concedam unidade e coerência a um conjunto de escolas e órgãos educacionais, distintos mas interdependentes”.(...)No pacto colaborativo é suprimida a lógica clientelista da relação entre os entes federados, onde a legitimação e apoio a uma determinada ação político-administrativa se dá pela patrimonialização do Estado. A colaboração propriamente dita se apresenta como um mecanismo de racionalização das relações de poder entre os entes federados, pela

Art. 2º São diretrizes do PNE: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV-melhoria da qualidade da educação; V-formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI-promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII-promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII-estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX-valorização dos (as) profissionais da educação; X-promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil/PNE 2014-2024).

Em relação as 20 metas¹¹⁴ (16 delas relacionadas de forma resumida na nota de rodapé) destacamos neste estudo as que tratam sobre a educação especial inclusiva (meta 4) expansão da jornada escolar (meta 06), a qualidade da educação (meta 7) e o financiamento da educação (meta 20).

3.1.3.4.7 A Educação Especial Inclusiva no PNE 2014 – 2024

A meta 4 do PNE trata da Educação Especial Inclusiva e, apresenta 19 estratégias que são os caminhos e ações que detalham como cada meta será

legalização e burocratização das políticas, em torno de objetivos não concorrentes, mas, antes de tudo, mediados pela reciprocidade (Souza, 2004. p.52 e 53).

¹¹⁴ **Meta 1:**Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças(...). **Meta 2:**Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos. **Meta 3:**Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos. (...) **Meta 5:**Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. **Meta 8:**Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para alcançar no mínimo 12 anos de estudo (...). **Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais (...). **Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental, na forma integrada à educação profissional. **Meta 11:**Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (...). **Meta 12:** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (...). **Meta 13:** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente (...). **Meta 14:** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação (...) **Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (...) **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE (...). **Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente (...). **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública (...) **Meta 19:** assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar (...) (PNE, 2014/2024).

alcançada, funcionando como um roteiro, especificando o que precisa ser feito para que as metas sejam cumpridas em um período de dez anos. A meta 4 especifica:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil/PNE 2014).

Das 19 estratégias da Meta 4 destaca-se neste estudo as de número 4.6, 4.7, 4.12 e 4.13:

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva,...) ; **4.7)** garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (...) **4.12)** promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos,...); **4.13)** apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização (...) garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil/PNE 2014).

Conforme o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, publicado on-line em junho de 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o monitoramento da meta 04 foi realizado a partir de 3 indicadores com os seguintes resultados:

Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola. Meta: 100% de cobertura até 2024. Em 2010, último ano de divulgação desses dados pelo IBGE, de acordo com o respectivo Censo Demográfico, havia 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, dos quais 82,5% (897.116) frequentavam escola ou creche. (p.106). **Indicador 4B:** Percentual de matrículas em classes comuns de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. O Indicador 4B (...) representa o percentual de matrículas em classes comuns da

educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação entre o período de 2013 e 2023. Em valores nominais, o percentual de 95% alcançado em 2023 representou 1.382.058 matrículas em todo o País. (p.111). **Indicador 4C:** Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que receberam atendimento educacional especializado(...). Em 2023, 47% das matrículas do público estavam recebendo atendimento educacional especializado, o que, em termos nominais, representa 684.544 matrículas. No período entre 2013 e 2023, houve uma redução de 2,7 p.p. no indicador, sendo que os anos com os menores percentuais da série foram 2020 (44%) e 2022 (45,1%) (Brasil/INEP, 2024. p.117).

A partir dos indicadores 4a e 4b e a sua evolução durante a década do PNE, observa-se que houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes da educação especial na rede regular de ensino, indicando um movimento em direção à universalização do acesso. Ampliado o acesso cumpre destacar os desafios da qualidade, da adequação curricular, das abordagens e dos recursos pedagógicos.

Na mesma perspectiva a questão das formações inicial e continuada tem sido apontada como fator crítico; assim como os padrões mínimos ¹¹⁵ de infraestrutura, insumos e recursos educacionais; o financiamento desta modalidade de ensino e o aprofundamento da colaboração entre as redes de ensino e de forma intersetorial das políticas públicas¹¹⁶.

Política pública que pode se fortalecer pelo engajamento dos atores sociais envolvidos como demonstrado em Schaffner e Buswell (in Stainback e Stainback, 1999) sobre os elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, quais sejam: uma filosofia comum e um plano estratégico; liderança forte; culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade; redes de apoio; processos deliberativos para garantir a

¹¹⁵ LDB nº 9.394/1996, artigo 4º, inciso IX – Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (...).

¹¹⁶ A Lei 13.146 de 06/07/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (...) Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes *III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência; IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;* (grifos nossos).

responsabilidade; assistência técnica organizada e contínua; e a flexibilidade, dentre outras.

Na última década foram observados tensões e desafios no que diz respeito a consolidação de uma política de educação especial inclusiva, conforme expressa Garcia (2017), que mesmo reconhecendo a ampliação das matrículas e da frequência na rede regular de ensino, alerta para

uma ofensiva à educação segregada, considerando que as instituições exclusivas de educação especial continuam firmes e fortes, assim como seus movimentos associativos e federativos; algumas classes especiais continuam em funcionamento no país; um processo de escolarização efetivo, engrossando os índices que expressam um falso universalismo educacional. Tais elementos são, em nossa análise, indicativos de que: 1) as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido da construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora; 2) a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar; é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social (p.53).

A questão da educação especial inclusiva tem suscitado divergências e disputas como as exemplificadas durante o período da assinatura do decreto 10502/20¹¹⁷, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal - STF no mesmo ano, após uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590¹¹⁸ e revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo decreto 11.370/23¹¹⁹.

3.1.3.4.8 A Educação Integral no PNE 2014 – 2024

A meta 6 do PNE estabelece a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”

¹¹⁷Decreto nº10.502 de 30/09/20 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

¹¹⁸ A ADI 6590 questionou a constitucionalidade do decreto 10.502/20 que propôs uma política de educação especial com foco em classes e escolas segregadas e levou o STF a suspender a eficácia do decreto e manteve a orientação da inclusão na rede regular de ensino.

¹¹⁹Decreto nº11.502 de 01/01/23 que revogou o Decreto 10.502/20 restabelecendo os efeitos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI nº 13.146/15.

A efetivação da Política de Educação em Tempo Integral apresenta 9 estratégias e, dentre elas destacam-se: programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados, “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade (estratégia 6.2); ampliação e reestruturação de escolas (6.3); articulação da escola com diferentes espaços educativos (6.4); atendimento para pessoas com deficiência (6.8) e a otimização do tempo de permanência dos alunos na escola (6.9).

A meta 6 tem sido acompanhada mais efetivamente pelos indicadores 6A e 6B, o primeiro trata do percentual de alunos da educação básica pública em jornada de tempo integral, cuja meta é a oferta para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. De acordo com o Relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (INEP, 2024), em 2023 “esse percentual era de 20,6% dos alunos em jornada de ETI e, para que a meta seja cumprida em 2024, é necessário que esse indicador aumente 4,4 pontos percentuais (...)” (p.150).

O segundo indicador (6B) trata do percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral, cuja meta é de 50% das escolas públicas ofertando ETI até 2024. No ano de 2023 o percentual de escola com oferta de educação em tempo integral foi de 29,0%.

A respeito dos indicadores 6A e 6B, o relatório destaca as oscilações ocorridas no período analisado com quedas no atendimento “entre 2015 e 2016, 2017 e 2018, e, com menor intensidade, entre 2019 e 2020, ano marcado pelo início da pandemia de covid-19.” (p.151). Pode-se considerar ainda, os possíveis impactos da crise fiscal no período de 2015 a 2018 e a redução de investimentos na política.

Barão, G., Jacomeli, M., & Sartori, L. (2018) ao tratar das controvérsias e desafios da educação integral no PNE 2014/2024 demonstram que as ações de educação integral têm sido realizadas por programas fragmentados e operacionalizados como políticas de governo, de forma que:

se pondera questões significativas em torno da temática “Educação Integral”, tão relevante ao estabelecimento de processos educativos mais plenos de sentido e emancipadores. No sentido exposto, permanece o desafio de lutar em defesa da escola pública de qualidade, socialmente referenciada e com financiamento público (p.70).

Por sua vez, Vieira, Souza e Torales-Campos (2020) apresentam importantes considerações sobre o monitoramento dos indicadores da meta 6. Para os autores, a utilização do aumento do tempo de permanência do estudante na escola como parâmetro para o monitoramento da meta é um dado limitado, neste sentido:

Se evidencia um desafio da educação integral de propiciar oportunidades de aprendizagem e acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas e alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola, e não somente língua portuguesa e matemática, pois entende-se que as temáticas diversificadas também contribuem para a aprendizagem, e consequentemente para a elevação do Índice da Educação Básica –Ideb. Na mesma linha de pensamento, para a análise da eficácia da sexta meta do PNE, cuja proposta é a ampliação da jornada diária de forma gradativa nas escolas públicas brasileiras, seria necessário um aprofundamento nas relações pedagógicas existentes entre o espaço físico da escola, as atividades pedagógicas e o tempo escolar ampliado (p.1382).

Os desafios da implantação da jornada de tempo integral nas escolas públicas brasileiras apontam para questões como a equidade, a qualidade do ensino, o financiamento, a sustentabilidade, a formação de professores, as questões de adaptabilidade do currículo e a formação integral¹²⁰ dos estudantes. Um esforço que se iniciou tardiamente em experiências pontuais em algumas regiões brasileiras e que na década do PNE aparece como política central e prioritária.

¹²⁰(...)Das nove estratégias, constatamos que pelo menos seis delas se referem a desafios relacionados à infraestrutura—construção, ampliação e reestruturação de escolas; à necessidade de compartilhamento de espaços para além do espaço escolar, além de parcerias e à ampliação da jornada dos professores em uma única instituição escolar. Cada um desses problemas envolve situações a serem resolvidas a médio e longo prazos, como a licitação para obras; o estabelecimento de convênios e, ainda, a organização de concursos públicos, por exemplo. Analisando todo esse contexto, constatamos que a vertente do aluno em tempo integral é reforçada. Se a Meta 6 não é uma meta que persegue a universalização, ela abre caminho para que os desafios oriundos de sua implantação sejam reduzidos. Em termos de racionalidade técnico-instrumental, bem como de redução de investimentos, é perfeito. Mas o será, se pensarmos em um projeto de educação crítico-emancipador? Em um projeto em que a educação escolar em tempo integral seja, realmente, articulada a uma educação escolar integral, sociohistoricamente referenciada, em que formação humana seja privilegiada? (Coelho, 2016. p.117).

3.1.3.4.9 A Qualidade educacional no PNE 2014 – 2024

A meta 7 trata da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, pela melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb de 6,0 nas séries iniciais, 5,5 nas séries finais e 5,2 no ensino médio. Das 36 estratégias da meta 7 destaca-se a estratégia 7.11 que estabelece o desempenho de 473 para o conhecimento e as habilidades de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências no PISA¹²¹.

Outras estratégias importantes são o aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem para 80% dos estudantes no nível desejável (7.2); indicadores específicos de avaliação da aprendizagem na educação especial (7.8); equidade na aprendizagem (7.9); apoio técnico e financeiro às escolas (7.16); políticas de inclusão e permanência (7.24); promoção da saúde física e emocional dos profissionais (7.31); assistência técnica e financeira da União; plano do livro e da leitura (7.33) e o estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade (7.36).

Os resultados do IDEB no ano de 2023 para os anos iniciais foram de 5,7, nos anos finais, 4,7 e no ensino médio 4,1; todos abaixo das metas projetadas. Sobre os resultados do SAEB do ciclo anterior de 2021, o MEC/FNDE (2024) conclui:

(...) os dados aqui apresentados e as evidências já produzidas por vários estudos na área indicam que o País ainda está longe de assegurar a todos os alunos do EF e do EM o alcance de nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, como preconiza a Estratégia 7.2. Considerando as grandes desigualdades no aprendizado dos estudantes brasileiros e sua estreita relação com suas características sociodemográficas, como nível socioeconômico, cor/raça, local de residência (...) os resultados deste relatório conclamam a formulação e implementação de políticas equitativas, com estratégias e ações imediatas que possibilitem, concomitantemente, tanto a recomposição e melhoria das aprendizagens quanto a redução das desigualdades constatadas (INEP/MEC, 2024. p.187).

¹²¹O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (INEP/MEC, 2024).

O PNE foi construído com ampla participação da sociedade, formalizado pelo Congresso Nacional e sancionado sem vetos pela Presidência da República. No texto legal, a qualidade do ensino deve ser mensurada para efeito do cumprimento da meta 7 do PNE, em testes de larga escala a cada dois anos, estratégia que é tratada por autores como Barbosa e Mello (2021):

Há consideráveis discussões acerca da avaliação em larga escala e que, a cada ano, traz à tona a dinâmica que se instaura nas escolas, tanto para o monitoramento dos avanços do índice quanto no sentido de ser o meio principal para divulgação e execução das mudanças desejadas. Os reflexos desse acordo político influenciam a escola e por meio de monitoramento e de formas de regulação e de controle dos seus resultados, ampliou o discurso político que os testes padronizados e com respectivos resultados encontrados será possível identificar os pontos que merecem ser repensados e, a partir disso, realizar intervenções que possibilitem sanar as dificuldades apresentadas no contexto escolar e consequentemente buscar as mudanças necessárias na educação escolar, essas também tendem a reforçar a ideia de que é necessária a responsabilização nos resultados de avaliações de desempenho, mais diretamente sobre o aluno. Para Paschoalino (2017, p. 58), “as avaliações externas tomaram vulto e corroboram à lógica internacional de controle (p.445).

Controvérsias sobre as formas ou métodos de avaliação e a qualidade do ensino encontram fundamentos em autores como Ricci (2024) Patto (2015); Luckesi (2015); Alavarase, Machado e Chappaz (2024), de forma que o tema desperta importantes debates no âmbito acadêmico com repercussões na esfera da gestão educacional.

Soares (2023) apresenta outros desafios sobre a sistemática de avaliação, as trajetórias irregulares dos estudantes e a seletividade do indicador:

O Ideb possui metas de melhoria bianuais para o Brasil, os estados, os municípios e as escolas. O indicador tem como pressuposto uma “taxa de troca” entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão, de forma que os sistemas de ensino devem buscar melhorar o aprendizado sem aumentar as reprovações (Fernandes, 2007). O Ideb se tornou um dos principais componentes na formulação e monitoramento das políticas educacionais (Araújo; Codes; Uderman, 2019; Cavalcanti; Oliveira, 2019). No entanto, a literatura aponta algumas limitações relacionadas à sua métrica, fidedignidade, viabilidade de suas metas e associação de seus resultados ao nível socioeconômico das escolas (Alves; Soares, 2013; Soares; Xavier, 2013; Matos; Rodrigues, 2016; Pontes; Soares, 2016; Travitzki, 2020). Um tema ausente nessa discussão é a seletividade embutida no cálculo do Ideb. A evasão, o abandono ou a reprovação em anos-calendários anteriores àquele em que o Ideb é calculado não o

afetam. Dito de outro modo, os estudantes que saem da trajetória regular não impactam no valor do Ideb. Isso limita sua utilidade para a sugestão e o monitoramento do atendimento do direito à educação, que por definição é para todos. Além disso, o desempenho no Saeb não mede o aprendizado de uma coorte, mas sim daqueles que atingiram os anos finais das etapas escolares. Uma parte dos estudantes que ingressaram na escola aos seis/sete anos de idade fica para trás em função de reprovação, abandono ou evasão (p.3).

Ainda sobre a questão, Soares (2014)¹²² discute a educação, a desigualdade e a pobreza defendendo a criação de uma abordagem de estudos sobre as escolas que conseguem diminuir as desigualdades, aumentando o aprendizado

O objetivo educacional deve ser o sucesso para todos que, na situação da educação básica brasileira, significa aumentar o nível geral do aprendizado, cuidando para que nesse processo as desigualdades diminuam. Para isso é fundamental criar indicadores de desigualdade e divulgá-los ao lado dos indicadores de sucesso. Noutras palavras, é preciso criar um Ideb das desigualdades, reportar resultados por grupos sociais definidos pelas dimensões de desigualdade que precisam ser vencidas: socioeconômica, raça/cor, gênero, região. Nesse processo é preciso estar atento ao fato de que a presença de mais de um fator em um mesmo estudante o torna especialmente vulnerável. (p. 64)

De fato, torna-se relevante investigar como a busca pela qualidade tem ou não contribuído para diminuir as desigualdades educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos, regiões e raças; assim como as possíveis disparidades e a necessidade de políticas específicas para garantir a equidade no acesso e na aprendizagem de qualidade. Garantia que depende de financiamento, objeto da meta 20 do PNE.

3.1.3.4.10 O Financiamento da educação no PNE 2014 – 2024

A meta sobre o financiamento da educação para a década de 2014 - 2024 foi aprovada sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff na lei do Plano Nacional de Educação, fato inédito na história da república, e prevê:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno

¹²² Eitler e Brandão, 2014.

Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (PNE - 2014).

Dentre as 12 estratégias da meta 20 destacam-se: o desenvolvimento de estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades (20.5); implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi e o Custo Aluno Qualidade – CAQ, 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 (20.6 e 20.7).

A avaliação sobre o financiamento educacional no plano, tratada no relatório de 5º Ciclo de Monitoramento do PNE apresenta dois indicadores que são respectivamente:

Indicador 20A – Gasto público em educação pública em proporção ao PIB
Definição: despesas pagas e restos a pagar pagos do governo federal, dos governos estaduais e do Distrito Federal e dos governos municipais durante o respectivo exercício na realização de atividades educacionais em instituições públicas de ensino e pesquisa educacional em proporção ao PIB. – Indicador 20B – Gasto público em educação em proporção ao PIB
Definição: despesas pagas e restos a pagar pagos do governo federal, dos governos estaduais e do Distrito Federal e dos governos municipais e despesas com recursos de receitas parafiscais durante o respectivo exercício na realização de atividades educacionais em instituições públicas de ensino e pesquisa educacional, além dos 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 artigo 213 da Constituição Federal em proporção ao PIB (INEP/MEC, 2024. p.438).

O mesmo relatório apresenta ponderações sobre a viabilidade do cumprimento da relação PIB/Investimento educacional:

Considerando que a meta definida pelo PNE é de ampliação do investimento público em educação pública, atingindo 7% do (PIB) até 2019 e 10% do PIB até 2024, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, mesmo quando se considera o aumento da participação em 2022, para o gasto público em educação (5,9%), indicam que a meta intermediária não foi cumprida e que o esforço necessário para o atingimento da meta final é muito grande para ser cumprido (INEP/MEC, 2024. p. 467).

A avaliação sobre o investimento educacional em relação ao PIB deve levar em consideração o contexto econômico da década, incluindo-se a instabilidade econômica, as restrições orçamentárias (Teto de Gastos), a falta de prioridade política para o investimento em educação e as disputas em torno das fontes de financiamento. Amaral (2023) ao analisar os recursos aplicados na educação e as distorções em relação ao financiamento do setor privado, como também a política fiscal, destaca que:

O volume de recursos públicos que se dirigem ao setor privado, não só para o educacional, mas em todas as vertentes privadas presentes na sociedade, atingem valores impressionantes. Como foi examinado neste estudo, somente o Sistema S, como um todo, e as renúncias do IRPF associadas às despesas com educação atingiram valores médios anuais, no período de 2015 a 2020, da ordem de R\$ 26,3 bilhões, o que equivale a 28,1% dos valores aplicados na educação pública pela esfera federal, onde constam os recursos aplicados pelas 69 Universidades Federais e 38 Institutos Federais brasileiros. A renúncia tributária total no Brasil, no âmbito da União, atingiu o valor de R\$ 371,1 bilhões no ano de 2022 (BRASIL, 2022e). A parte relativa aos impostos, que possuem percentuais vinculados pela Constituição Brasileira para a educação, atingiu o montante de R\$ 190,8 bilhões (BRASIL, 2022e). Pode concluir que um valor entre R\$ 30,8 bilhões, 18% do montante de impostos, vinculação mínima na esfera federal, e R\$ 42,8 bilhões, 25% do montante de impostos, vinculação mínima nas esferas subnacionais, foi retirado da educação por esta enorme renúncia tributária. Conclui-se, portanto, que uma diminuição da renúncia tributária poderia elevar substancialmente o volume de recursos a serem aplicados em educação (p.17).

Oliveira (2023) fala em três desafios que devem ser enfrentados para que se possa construir políticas e financiamento mais consistentes para a educação brasileira:

Os 10% do PIB para a educação continuam como necessidade a ser efetivada para que se criem as condições para oferecer à população brasileira uma educação de qualidade. O segundo desafio, acentuado pela pandemia e pela penetração de plataformas digitais privadas na educação, reacende a necessidade de se preservar os recursos públicos para as escolas públicas. Nessa perspectiva, os últimos acontecimentos não são nada alvissareiros. A mudança nos arts. 19 e 20 da LDB e a proposta de ampliação das imunidades tributárias de igrejas e suas propriedades, (...) O terceiro é reduzir a desigualdade de recursos disponibilizadas às redes de ensino no país. A aprovação da EC 108/2020 foi um evidente avanço nessa perspectiva. (...) Mais recursos, melhor distribuídos e sem a sangria de recursos públicos para as escolas privadas permanecem como bandeiras de luta por uma educação de qualidade para todos (p.13).

Desta maneira, o subfinanciamento educacional impacta a implementação das 20 metas e 254 estratégias do PNE dentre elas a implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ; por outro lado, mesmo com a elevação do gasto para os patamares definidos em 10% do PIB o país ainda teria um gasto por aluno abaixo da maioria dos países da OCDE.

Os relatórios de monitoramento e a literatura consultada indicam que o PNE 2014-2024, apesar dos avanços, não apresentou desempenho satisfatório em grande parte das metas e estratégias pactuadas. Fatores como as crises econômicas e fiscais; a pandemia do COVID-19; a instabilidade e a descontinuidade das políticas; a falta de articulação e cooperação entre os entes federados, os desafios estruturais e as desigualdades sociais podem ter contribuído para o cenário atual.

Por outro lado, a experiência e os dados gerados na década da educação de 2014 a 2024, mediados pelo mais abrangente Plano Educacional da história do país, podem ser aproveitados para a formulação de novas políticas públicas em que se oportuniza discutir metas mais realistas e mecanismos de gestão¹²³, monitoramento e responsabilização mais eficazes.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Nesta seção, apresenta-se a revisão da literatura para este estudo que tratou de seis conceitos, a começar pela Educação Integral, buscando-se compreender a ideia da jornada escolar ampliada nos diversos contextos históricos e as questões mais atuais. O segundo conceito foi a das Políticas Públicas, entendidas, a princípio, como as ações do Estado na construção e implementação das soluções às demandas da sociedade. Outros dois constructos dizem respeito ao

¹²³ É no campo da gestão das redes e na gestão de cada unidade que se desenvolve a qualidade educacional. As secretarias de educação ‘não devem atrapalhar as escolas’ e por sua vez, as secretarias da educação devem orientar-se pelas boas práticas em gestão, com a autonomia conferida pela legislação, sem as tutelas das áreas meio da administração pública. A gestão educacional é, portanto, um importante campo de reflexão sobre a efetividade das políticas públicas na área, tendo mobilizado importantes estudos e debates, especialmente neste contexto de crise fiscal e de subfinanciamento da educação. (...) As demandas qualitativas impõem ainda, uma gestão com foco no financiamento do sistema educacional e na sua sustentabilidade, devendo-se buscar inspiração em diversas experiências que possam contribuir para a formulação de políticas mais efetivas na promoção do direito à educação de qualidade (Souza, 2024, p. 29).

Financiamento da Educação e aos problemas relacionados ao quadro fiscal, a sustentabilidade e por fim, a Qualidade do Ensino, conceito polêmico e polissêmico que envolve debater os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação. Concluindo a seção, serão tratados os temas referentes ao Capital Cultural e a Formação Integral.

3.2.1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando terminei o curso primário, meu pai me perguntou que ofício eu desejava aprender, uma vez que meu irmão Antônio já tinha escolhido o seu, que era o trabalho de marcenaria. Sem muita convicção, respondi-lhe que queria ser mecânico, depois que fizesse o propedêutico, estudo complementar este que sabia estar fora de qualquer cogitação para as minhas posses de filho de magarefe naquela época. Embora apreciando muito minha vontade de estudar, meu pai disse com a firmeza que lhe era peculiar, que eu teria de começar logo aprendendo a trabalhar, pois o ofício era acima de tudo o “pão da vida” – sentenciou. (Souza Lima, 2023. p. 86)

O lento processo de institucionalização dos espaços escolares para o ensino e a aprendizagem tem origens no ocidente entre as sociedades egípcias, mesopotâmicas e gregas, e no extremo oriente nas chamadas sociedades hidráulicas chinesas e indianas, no período Neolítico há cerca de 8 a 10 mil anos (Cambi, 1999).

Concomitante ao advento dos sistemas de escrita da antiguidade, surgiram os primeiros professores, “Os escribas que treinavam meninos (ou, raramente, meninas) em escolas especiais, como no Egito, assim introduzindo o primeiro sistema educacional formal do mundo” (Fischer, 2009, p.47). Os escribas tiveram muita influência nas sociedades hidráulicas:

(...) denominadas por Darcy Ribeiro (1985) de Impérios Teocráticos de Regadio e, por Marx (2011) de Formações Pré-capitalistas germânicas e asiáticas em que surge uma necessidade socioeconômica e cultural que exigirá a produção de um determinado tipo histórico de homem estatal, burocrático, sacerdotal e intelectual, a saber, o escriba. Responsável pela administração pública e pela transmissão educacional, os escribas, como já assinalado, são a prova cabal do acentuado desenvolvimento orgânico da sociedade antiga, em um curto espaço de tempo. Nunca na história educacional, um tipo específico de sujeito responsável pelo trabalho

didático de sua comunidade foi tão importante quanto o escriba. Régis Debray (1983, p. 11) vai afirmar: “O escriba é um Estado encerrado em um homem” e Gingras, Keating, Limoges (2007, p. VIII) considerarão como o “primeiro tipo de detentor do saber que codifica os conhecimentos através do uso de uma técnica nova: a escrita (Martins e Wingert, 2018. P.227).

Os primeiros dicionários e livros didáticos também foram elaborados no vale do Rio Nilo, dado que a educação para os egípcios era um importante pilar de desenvolvimento e manutenção da sua civilização; mesmo restrita a uma parcela minoritária da população, a escola se igualava aos templos religiosos em termos de importância. Na educação egípcia e nas civilizações assírio-babilônicas:

(...) O templo é o verdadeiro centro social dessa civilização, o lugar onde se condensa a tradição e onde se acumula o saber, mas é também o lugar onde organizam as competências técnicas, sobretudo as mais altas e complexas, como escrever, contar, medir, que dão vida à literatura, à matemática, à geometria, às quais se acrescenta a astronomia que estuda o céu para fins sobretudo práticos (elaborar um calendário). (...) Os sacerdotes eram os depositários da formação escolar (como também da tecnocrática, médica etc.) ligada a um “processo de iniciação” e conferida com “extrema seriedade”, segundo um sistema gradual: primeiro aprendia-se a língua oralmente, depois “de forma criptográfica”, por fim na dimensão da escrita comum” (Cambi, p.65).

Entre a Síria e a Palestina destacam-se os povos Fenícios cuja maior invenção para a cultura e a educação foi a consolidação do alfabeto com 22 consoantes (sem vogais), tomado emprestado pelos gregos antigos que chamavam o seu alfabeto de “letras fenícias”, conforme Fischer (2009).

O mediterrâneo funcionou como um estuário para aqueles povos diversos que habitando a geografia acidentada do sul da Europa Ocidental, produziram sua cosmogonia e estruturaram uma educação “heroica” destinada à juventude aristocrática e inspirada na mitologia poética da “Ilíada¹²⁴” e “Odisseia”. Dentre estes povos, os atenienses e espartanos se destacaram pela hegemonia política e comercial na “pólis grega”.

Segundo Cambi (1999), a cidade-estado grega, especialmente Atenas, teria a configuração de uma empresa educativa por garantir a integração, a coesão e a homogeneidade de base fundamentais para a segurança e a sobrevivência da

¹²⁴ Ilíada e Odisseia são poemas épicos compilados por Homero por volta do século VIII a.C. que formam uma unidade histórico-mítica e étnica dos povos da Grécia Clássica.

cidade. O teatro, a música e os jogos transformam a polis numa comunidade pedagógica.

A gênese do ideal de educação grega, a educação integral ou Paidéia se dá entre os séculos V e IV a.c. período em que Atenas e seus filósofos desenvolvem uma educação antropológica em que o homem é tratado como um ser racional com identidade cultural e histórica numa perspectiva ética, estética e política, por fim, o sujeito prenhe de cultura e de formação humanística superior.

O ideal de educação integral na Antiguidade Clássica inspirará diversos modelos ao longo da história humana. Já na Idade Média, a educação apresenta-se fortemente controlada pela Igreja e, ao mesmo tempo vivencia-se o surgimento e a convivência de diferentes abordagens pedagógicas e inovações no pensamento educacional.

Cambi (1999) apresenta três estruturas de ensino no período medieval: as escolas Monásticas; as escolas Palatinas e Catedrais e as Universidades. As Escolas Monásticas formavam clérigos e monges com um currículo clássico das Sete Artes Liberais. Trivium: gramática, retórica e dialética e Quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música ensinadas de maneira rigorosa e disciplinar pela memorização e a repetição.

As Escolas Palatinas e Catedrais a partir do século IX foram expandidas para as cortes reais e catedrais e tinham por objetivo formar as burocracias imperiais, o alto clero e os professores; por meio de uma abordagem das artes liberais do debate e da escolástica. Assim como as Universidades Medievais que se constituíam como corporações autônomas especializadas em Teologia, Medicina, Direito, Filosofia e que estabeleceram a hierarquização do saber com métodos de estudo e a busca do conhecimento sistemático.

Para Manacorda (1989) o período é caracterizado pelo dualismo educacional que reforçava a hierarquia social, sendo dividido entre a educação da elite feudal (formação da cavalaria e do clero) e a educação popular dos camponeses que não tinham acesso ao ensino formal. A universidade seria um espaço revolucionário em termos de organização do saber medieval e ao mesmo tempo, de circulação das nascentes ideias burguesas.

Nesta transição surgem pensadores como Erasmo de Roterdã (1466-1536) que criticava o formalismo e o dogmatismo da educação medieval defendendo a

integralidade entre a erudição (conhecimento das línguas e da cultura clássica) e a virtude cristã. O verdadeiro homem sábio seria aquele que, além de dominar as letras, cultivasse a piedade, a humildade e a ética.

Erasmus é da opinião de que se aprende com facilidade o que a natureza nos predispõe a aprendermos. Observar e respeitar as potencialidades da criança, ensinando-a por meio de uma educação moderada, misturada de alegria e variedades, com doçura e graça, leva o espírito humano à perfeição, facilitado pela atenção e pelo cuidado de seu preceptor. Ainda muito jovem, Erasmus vivencia uma dolorosa experiência no monastério de Steyn – o sofrimento por meio da duração monótona das cerimônias, regimes alimentares deficientes e das flagelações do corpo pelas penitências – um lugar lúgubre, abafado, com comida ruim, o que representou um perigo para a saúde frágil do adolescente Erasmus de Rotterdam (Nascimento, 2007. p.57).

Neste contexto de dominância religiosa e de reformas iminentes do pensamento e da cultura, outro importante pensador Montaigne (1533-1592), questiona a rigidez da educação, por tratar-se de uma prática social que deve ser continuamente repensada no que diz respeito aos seus princípios, fins e métodos, conforme esclarece Batista (2014):

Aprender a sabedoria pela dúvida, para elaborar uma idiossincrasia sólida e independente; aprender a cultivar a virtude, para construir uma índole inquebrantável e implacável no cumprimento das próprias obrigações, concernentes às condições nas quais o indivíduo pode se encontrar, a fim de que sua liberdade não se converta em irresponsabilidade libertina: esta é a mensagem do ensaísta e este é um dos múltiplos matizes do espírito de época da Renascença, a qual, reabilitando o ceticismo e o estoicismo (sendo Montaigne um exemplo capital de um e de outro), faz com que seus ideais ecoem até os presentes dias, com muita atualidade, considerando-se a urgência de uma formação intelectual e moral capaz de oferecer à sociedade indivíduos de conduta íntegra e de espírito indagador, pessoas valorosas dispostas a tornar o mundo em que vivem um lugar prazeroso e digno, tanto para si mesmas, quanto para seus semelhantes, promovendo, simultaneamente, um modo de viver em harmonia com o universo (p.507).

O Humanismo e o Renascimento ao valorizarem a antiguidade clássica, a visão antropocêntrica e romperem com a visão medieval, criaram as bases da educação moderna numa perspectiva de integralidade e de totalidade da pessoa humana. O saber não se limitaria mais à formação intelectual para a salvação da alma; a formação clássica, moral, artística e corporal (*mens sana in corpore sano*) ainda que elitizada impunha um novo modelo educacional e pedagógico.

Neste ambiente de inovações e de mudanças formam-se novos e revolucionários educadores como Comenius (1592-1670), considerado um clássico da pedagogia e um precursor de grande visão, conforme afirma Gasparin (1997):

(...) No campo educacional, ele é o mestre da escola ativa, pois aproximou a educação à natureza, fundou a instrução sobre o interesse da criança tendo como base a observação e o julgamento, valorizando como ponto de partida as coisas (e não as opiniões sobre elas); considerou os aspectos sociais da questão educativa, proclamando ser possível a todos a educação, e, mais do que isto, um direito de todos; proclamou os deveres do Estado e dos poderes públicos nas questões escolares (p.101/102).

A centralidade no homem como fundamento filosófico e a descoberta da infância como abordagem educacional encontrará em “Emílio, ou Da Educação” (romance e tratado filosófico) escrito por Rousseau (1712-1778), uma severa crítica à sociedade e suas instituições. Rousseau defende uma renovação na educação que deve seguir as fases de desenvolvimento da criança, do corpo à razão, o contato com a natureza e os sentimentos de forma global.

Maciel, Botelho e Silva (2020) revelam que Locke, por meio das dimensões física, moral e intelectual; Rousseau na defesa da educação natural ‘para o fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos, e da educação pública, para a formação moral, jurídica e política’; influenciam a concepção de educação da Revolução Francesa e os Planos Educacionais de Daunou, Condorcet e Lepelletier¹²⁵; destaca, porém:

Em Condorcet, pensa-se, ainda, numa educação universal, um sistema único para todos; em Lepelletier, a partir dos 12 anos, a educação se torna dual, reproduzindo o sistema de classes da sociedade: a educação física e moral caminha no sentido do trabalho manual e, portanto, para as classes subalternas; a educação intelectual, para as funções executivas e, portanto, para as classes dominantes. A partir de então, todo sistema educacional liberal será operacionalizado dessa forma, como sistema dual: educação pública para as classes subalternas e privada para as classes dominantes, ambas hierarquicamente distribuídas segundo o lugar e o papel desempenhado por elas na estrutura social (p.14).

¹²⁵ A partir da modernidade e do advento da era das revoluções (Hobsbawm, 2012 e Rangel, 2019), ganharam corpo as ideias de planos de educação como o “Plano Educacional Apresentado à Assembleia Nacional em Nome dos Professores das Escolas Públicas do Oratório” de Jean-Claude Daunou em 1790; o Plano de Condorcet de 1792 e o Plano de Lepeletier de 1793.

Por sua vez, as concepções, anarquista, socialista e marxista da educação em contraponto ao liberalismo propõem uma educação integral ou politécnica que associa os princípios gerais do processo produtivo à formação intelectual e corporal visando a emancipação dos trabalhadores. Emancipação que estabelece a crítica à divisão do trabalho, também reproduzida no ambiente da escola liberal, o que leva Marx,

(...) Admitindo a importância da educação intelectual e o desenvolvimento físico, substitui a moral pelo trabalho. Não pela concepção liberal de trabalho, já criticada por Proudhon, mas pelo trabalho politécnico, única forma, desde o processo produtivo, de reunificar o desenvolvimento das faculdades humanas e, nesse sentido, muito mais do que um dos fatores, o trabalho politécnico se torna o fundamento do desenvolvimento humano, na sociedade que tem por base a divisão técnica e social do trabalho. Embora Marx nunca tenha utilizado o termo educação integral, depreende-se da crítica à divisão do trabalho capitalista, força motriz da alienação, e da proposta educacional, com vistas à humanização e emancipação dos trabalhadores, que se trata de educação integral (Maciel, Mourão e Silva, 2020, p.14).

As diversas reformas educacionais no Ocidente durante o século XIX, vão aos poucos, preparando o terreno para as grandes transformações do século seguinte: a consolidação dos sistemas públicos de ensino, a ampliação das oportunidades e do tempo escolar, a concepção de educação integral em tempo integral, a educação científica, experimental e o movimento das escolas novas.

Nas primeiras décadas, pensadores como Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852) defendem a importância da observação, da experiência e do desenvolvimento integral da criança, incluindo o aspecto moral e manual. O conceito de jardim de infância (Kindergarten¹²⁶) deste último, é um clássico da educação.

No Reino Unido, o industrial e reformador social Robert Owen (1771-1858) foi um dos pioneiros da educação infantil, criou as escolas-fábrica integrando a educação às comunidades industriais, ampliando a jornada escolar para além do ensino tradicional, com um currículo que incluía dança, música e o desenvolvimento do caráter cooperativo. Segundo Vianna (2022):

¹²⁶ Ambiente onde as crianças pudessem crescer e se desenvolver como as plantas em um jardim, sob o cuidado de um jardineiro (o professor). O currículo priorizava a socialização e a expressão; canto, a dança e os jogos em grupo eram considerados fundamentais para a formação do senso de comunidade, da coordenação motora e da criatividade (Heiland, 2010).

Além de ter pregado a cooperação dos interesses individuais e não eventuais socialização dos meios privados de produção (*Marx & Engels*, 2008) ou funções sociais empresariais (*Durkheim*, 2016), Owen também não pode ser qualificado como utópico no sentido de alheamento político ou da realidade. Foi graças a cinco anos de seus esforços que, em 1819, foi aprovada a primeira lei de limitação ao trabalho do menor e da mulher; ao se engajar, sempre foi excelente articulador político de seus movimentos, tanto no meio da nobreza quanto dos trabalhadores britânicos; e seus cálculos econômicos dos projetos eram inatacáveis, mesmo pelos economistas que, por motivos estritamente ideológicos, a eles se opunham (p.197).

A revolução industrial irá demandar educação técnica profissionalizante e a necessária ampliação do tempo e do currículo escolar. Escolas na Alemanha, na Suíça e nos EUA começam a oferecer disciplinas e aulas práticas, desenho, trabalhos manuais e artes.

As últimas décadas do século testemunharam o avanço da psicologia infantil e da pedagógica científica. Destacam-se nesta perspectiva, dentre outros, o suíço Édouard Claparède (1873-1940) que organizou uma teoria científica da infância, considerando o estado de desenvolvimento, os processos mentais infantis, a origem do interesse, o uso de jogos e técnicas lúdicas; e a italiana Maria Montessori (1870-1952) que defendeu o princípio da autoeducação com base no espaço escolar e nos materiais adequados aos experimentos sensoriais da criança.

Os primeiros movimentos escolanovistas surgem na Inglaterra com Cecil Reddie (1858-1932) com a fundação da Abottsholme School, que busca uma educação completa para rapazes de 11 a 18 anos; com atividades ao ar livre, esportes e trabalhos manuais, em oposição ao academicismo tradicional. (Cambi, 1999).

Tais movimentos desencadeiam importantes transformações no período: a ampliação da jornada escolar primeiramente, por motivos de ordem social e econômica, para ocupar o tempo das crianças e oferecer-lhes formação técnica; e a pedagogia da Escola Nova que defende a educação integral em tempo integral e o espaço adequado ao desenvolvimento das dimensões física, social, manual artística e intelectual da criança.

Nos EUA a difusão do *pragmatismo*, termo elaborado por Charles Sanders Pierce (1839 – 1914) e popularizado por William James (1842 – 1910) teve em John Dewey (1859 – 1952) o seu maior interlocutor na área educacional. Para Dewey a

aprendizagem deve ser ativa e baseada na experiência e na resolução de problemas.

A educação centrada no aluno, na sua totalidade, preparando-o para viver de forma plena e consciente na sociedade, resultou no movimento escolanovista que propunha também a expansão da jornada escolar; em alguns casos como as escolas-internato, ou Country Day Schools que atendiam alunos das camadas elitizadas nos EUA e, que se contrapunham ao modelo de escola democrática para todos.

Na Europa o movimento da Escola Ativa desenvolveu-se em paralelo ao movimento escolanovista e reuniu nomes como Ovide Decroly¹²⁷ (1871–1932) com os *centros de interesse* e Célestin Freinet¹²⁸ com a *pedagogia do trabalho*, onde popularizou as técnicas como a *imprensa escolar*, a *correspondência entre escolas* e as *aulas-passeio*; com a jornada ampliada para que os alunos pudessem ter tempo para produzir, trabalhar em oficinas e desenvolver projetos cooperativos, integrando teoria e prática.

Na União Soviética a concepção de educação integral e politécnica teve em Nadia Krupskaia (1869–1939)¹²⁹ a defesa da superação da dualidade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, formando um homem novo capaz de combinar as duas habilidades, numa abordagem em jornada ampliada com integração entre o tempo das atividades teóricas e as práticas no mundo do trabalho.

¹²⁷O grande destaque da metodologia de ensino de Decroly quanto a atuação pedagógica do professor está em negar os métodos utilizados pela escola tradicional, fundamentados na transmissão de conteúdos descontextualizados e sem significado algum para a vida do aluno, para conceber uma práxis pedagógica voltada para o interesse do aprendente na intenção de complementar ou adquirir os conhecimentos. Para a efetivação do método decroliano, é necessário ao professor reformular seus conceitos de ensino, a didática, o parâmetro educacional, ou seja, mudar o foco educacional, adquirindo a postura de orientador da aprendizagem e o aluno o centro do processo educacional (Borges et al. 2023. p.14).

¹²⁸Para defender o caráter científico dessa pedagogia crítica, Freinet a explanou como uma teoria objetivamente formulada e baseada em um empirismo experimental a partir do trabalho de descoberta ou tateio experimental do educando, cujos fundamentos conceituais se assentam diretamente na construção da autonomia por meio do trabalho (Freinet, 1979). Esse processo constitui, para Freinet (1977), um método natural consoante às necessidades, intuições, interesses, impulsos e motivações do educando (Kanamaru, 2014. p.774).

¹²⁹N. Krupskaia se notabilizou pelas importantes contribuições no desenvolvimento da teoria pedagógica socialista, particularmente na questão do ensino politécnico. Seu interesse se dirigiu para o detalhamento da organização do processo pedagógico, discutindo o papel das relações interdisciplinares, as conexões entre os fenômenos naturais e sociais, a relevância da utilização da experiência pessoal dos alunos na assimilação crítica do conhecimento, a importância do trabalho desenvolvido fora da sala de aula, as características e condições para a realização de trabalho verdadeiramente coletivo no plano escolar (Machado, 2020. p.7).

A existência de experiências educacionais em diversos países, os conflitos armados do período entre guerras, o movimento de descolonização e a posterior criação de organismos multilaterais como a ONU¹³⁰ e o seu braço educacional, UNESCO¹³¹ proporcionaram o desenvolvimento de sistemas nacionais de educação.

Dessa forma, no século XX, a educação foi concebida como um direito e uma política pública fundamental para o desenvolvimento social e econômico; ao mesmo tempo, a jornada integral passou a ser compreendida como ferramenta capaz de mitigar as desigualdades sociais, principalmente por oferecer serviços essenciais como alimentação, cuidados de saúde e atividades extracurriculares para as famílias mais pobres.

3.2.1.1 Educação Integral no Brasil

No Brasil a questão da ampliação da jornada escolar e a educação integral se aproximam da experiência jesuítica no período colonial e dos colégios de internatos durante a fase imperial e republicana, ganhando expressão nos anos 20 e 30 do século XX com a mobilização de educadores e intelectuais de diversas orientações ideológicas.

Em linhas gerais, a educação integral em tempo integral deve ser capaz de promover a plena formação do indivíduo nos diversos aspectos socioemocionais, cognitivos, psicomotores e a sua preparação autônoma para a vida produtiva e solidária numa sociedade democrática e inclusiva.

A depender das orientações políticas liberais, socialistas e anarquistas a questão da formação integral e em tempo integral será um *campo* (Bourdieu, 2019 e Ribeiro, 1986) de disputa ideológica que se estenderá por todo século XX e experimentada em diversas regiões do país. A desigualdade de acesso e a qualidade do ensino, as leis e políticas implementadas ao longo desse período

¹³⁰ ONU- Organização das Nações Unidas criada em 1945 (em substituição a Liga das Nações) e tem por objetivo promover entre as nações, a cooperação, a paz e os direitos humanos dentre outros temas globais.

¹³¹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Agência especializada da ONU tem como objetivo a cooperação internacional nos campos da educação, ciência, cultura e comunicação.

refletem as disputas sobre os ideais de educação numa sociedade de classes, marcada por brutal desigualdade social, política e econômica.

Na perspectiva da superação das desigualdades, a política educacional de caráter emancipatória disputa programas, legislação e financiamento e reflete um movimento em direção a uma educação que considera o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a formação não apenas acadêmica, mas também social, emocional e cultural. O conceito de educação integral busca, assim, preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida plena em sociedade.

No Brasil, durante a Primeira República (1891 a 1930) o modelo de educação tradicional de caráter elitista e excludente mostrou-se anacrônico e não mais atendia aos desafios e mudanças estruturais da sociedade brasileira. Os processos de urbanização e industrialização demandavam uma escola abrangente na perspectiva do desenvolvimento dos indivíduos nas múltiplas dimensões.

Os ideais do movimento escolanovista introduzidos por Ruy Barbosa¹³² ainda em 1882, ganham especial mobilização nas décadas de 1920 e 1930. Embora o foco da política pública fosse a educação para o trabalho com forte conteúdo assistencialista e de controle social, o quadro de instabilidade política, econômica e social provoca as massas populares à insurgência e ao questionamento das desigualdades. A escola tradicional¹³³, a escola positivista¹³⁴, a educação anarquista¹³⁵ agora recebiam a contribuição e disputavam no *campo* das ideias com os liberais escolanovistas.

¹³² Sobre Ruy Barbosa e os esforços pela renovação da educação brasileira, Faria Filho e Inácio (2015) esclarecem, “(...) há informações biográficas básicas sobre Ruy Barbosa, em que este é considerado um “advogado, jurista, jurisconsulto, publicista, foi grande orador de causas liberais, parlamentar, ministro, senador, embaixador, jornalista, polemista, vernaculista”, e, junto “a todos estes troféus” deveria ser posto “o de educacionista, por algumas obras suas notáveis”, os pareceres e a tradução do Lições de Coisas. Os pareceres, segundo Afrânio Peixoto, “resumem a pedagogia mais nova e liberal do seu tempo, nos países mais adiantados, Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, com admirável lucidez e erudição (Faria Filho e Inácio, 2015, p.182).

¹³³ A escola tradicional caracteriza-se pelo papel do professor, figura central e a principal fonte de conhecimento; com o ensino rigidamente estruturado e hierárquico, o aluno assumindo uma posição passiva e de obediência. A memorização e a reprodução dos conteúdos eram os métodos predominantes para a transmissão do saber, sendo a disciplina mantida através de castigos físicos.

¹³⁴ A escola positivista buscou estabelecer a ordem social por meio da ciência e da moralidade cívica para garantir a expansão do projeto republicano de acordo com os interesses dos grupos dominantes.

¹³⁵ A educação anarquista opunha-se ao ensino público e gratuito por considerá-lo uma forma de dominação ideológica, e propunha a autogestão como o caminho para a emancipação. Antecipava alguns dos valores da escola nova, como o respeito à liberdade, à individualidade e o ensino misto onde meninos e meninas poderiam estudar juntos.

O movimento da escola nova incorporava os ideais da relação entre escolarização e democratização das sociedades. A educação não poderia continuar sendo um privilégio e o movimento dos pioneiros da educação nova no seu famoso Manifesto de 1932 incorporava ideias do filósofo norte-americano John Dewey¹³⁶ pelas mãos do educador baiano Anísio Teixeira.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova assinado por 26 importantes intelectuais e educadores brasileiros, incluindo Anísio Teixeira, defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos; com a centralidade na concepção de educação integral.

Anísio Teixeira é personagem icônico do movimento de educação integral no Brasil. Durante o século XX será o grande arquiteto da escola brasileira, segundo Souza (2022, p.9): “(...) Pensador e “fazedor” de escolas e sistemas educacionais, como descreve Darcy Ribeiro. São inúmeras e profundas as suas contribuições que guardam extraordinária atualidade.” Segundo Florestan Fernandes:

O que havia de fundamental na personalidade de Anísio era o fato de ele ser um filósofo da Educação nascido num país sem nenhuma tradição cultural, para que florescesse uma personalidade com essa envergadura e com tal vocação. Foi o nosso primeiro e último filósofo da Educação. E, devemos assinalar em primeiro lugar que, como pedagogo, ele reunia um saber teórico muito amplo (...). Apesar de sua experiência religiosa, não sobrou em sua mente espaço que estrangulasse a curiosidade agnóstica e profunda do filósofo que nega a Metafísica para afirmar a Ciência e para fazer da Pedagogia a rainha de todas as ciências (2002. p.52).

Ainda muito jovem, Anísio Teixeira assumiu a Inspeção Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia (1924). Posteriormente nomeado membro da Comissão do então Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país, foi ao Rio de Janeiro e implementou o conceito republicano de universidade pública.

Implantou a pioneira e revolucionária Universidade do Distrito Federal. Atraiu cientistas e artistas como Portinari, Cecília Meireles e Villa-Lobos; construiu

¹³⁶John Dewey (1859-1952), educador e filósofo do movimento pragmático, defendia que a escola não deveria ser uma preparação para a vida, mas a própria vida. Escola deveria ser democrática e contribuir para igualar as oportunidades para todos.

prédios escolares com bibliotecas e teatros, escolas experimentais e uma nova concepção de ensino superior no Brasil.

Nomeado secretário da Educação na Bahia entre 1947 e 1951, implementou o plano de edificações escolares no estado com o lema: “um teto para cada escola”. É o primeiro programa de expansão e edificações para as escolas dos municípios baianos. É desta safra a criação da admirável Escola Parque no Bairro da Liberdade em Salvador.

Anísio Teixeira é a figura central e a mais influente no Brasil, quando se discute educação integral e a jornada ampliada. De 1920 a 1970, sua trajetória foi a principal responsável por trazer, adaptar e tentar implementar as ideias progressistas que ligavam a formação completa do indivíduo à extensão do tempo escolar.

Entre os anos 1920 e 1930 Anísio iniciou a sua formação filosófica por influência de John Dewey, quando incorporou a ideia de escola como *microsistema social*, laboratório de aprendizagens e experimentos do estudante. Ao criticar a escola tradicional com a sua jornada reduzida, Anísio, fortemente influenciado pela escola *platoon*¹³⁷ nos EUA, afirma:

Em essência, a escola *platoon* é uma escola elementar que funciona simultaneamente em dois grupos, sendo ministrado, em determinado tempo, ensino das matérias fundamentais do curso elementar e um deles, enquanto o outro se ocupa com as matérias especiais (Teixeira, 1928. p.62).

O conceito de Escola-parque foi concretizado ainda na década de 1930 quando Anísio ocupou o cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública no Rio de Janeiro. A escola parque era um centro educacional que unia o ensino do currículo

¹³⁷ A partir de outubro de 1931, Anísio Teixeira também promoveu uma ampla reforma, privilegiando marcadamente a questão das edificações escolares. Ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, ele encontrou um cenário pouco favorável à educação pública. Anísio entendia que a educação não era apenas um fenômeno escolar, “mas um fenômeno social que se está a processar permanentemente em toda a sociedade” (Teixeira, 1997, p. 255). Ele tinha consciência de que, enquanto as demais instituições exerciam “ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados” (p. 255), a escola era, tão somente, “a instituição conscientemente planejada para educar” (p. 255). Em sua administração, foram projetados e construídos, de acordo com um plano diretor previamente estabelecido, diversos tipos de prédio escolar. Essas edificações incluíam desde o tipo Mínimo, com 3 classes; o tipo Nuclear, com 12 classes (essencialmente destinado à instrução); o tipo Platoon, com 12, 16 e 25 classes, que congregava as novas funções pedagógicas em uma mesma escola; e o tipo Playground, ou parque escolar, que deveria funcionar em conjunto com os outros tipos de escola, aliando aspectos da instrução à educação propriamente dita.” (Dórea, 2013, p.167/168)

formal com atividades práticas, artísticas e físicas em jornada escolar ampliada. A ampliação do tempo de experiência escolar proporcionaria ao estudante, uma formação integral.

O modelo arquitetônico e pedagógico da escola anisiana buscava superar em qualidade social o modelo americano das escolas platoon. Enquanto o modelo platoon enfatizava a otimização do uso do espaço, Anísio defendia a complementaridade pedagógica, sendo que a separação entre as salas de aula regulares e os espaços complementares era a solução arquitetônica para concretizar sua visão de educação integral, onde o aprendizado formal se uniria à experiência prática e artística.

A escola-parque implantada em Salvador e em Brasília superou o modelo da escola platoon (pelotão) norte-americana. O duo Escola-Parque e Escola-Classe articulava os espaços pedagógicos convencionais com os espaços especializados; reorganizando o trabalho pedagógico com o propósito filosófico mais amplo, na perspectiva do desenvolvimento do capital cultural, do combate à desigualdade educacional; constituindo-se em experiência concreta para responder ao caráter dual e elitista da escola brasileira.

Figura 1- Escola Parque Carneiro Ribeiro em Salvador: década de 1950.

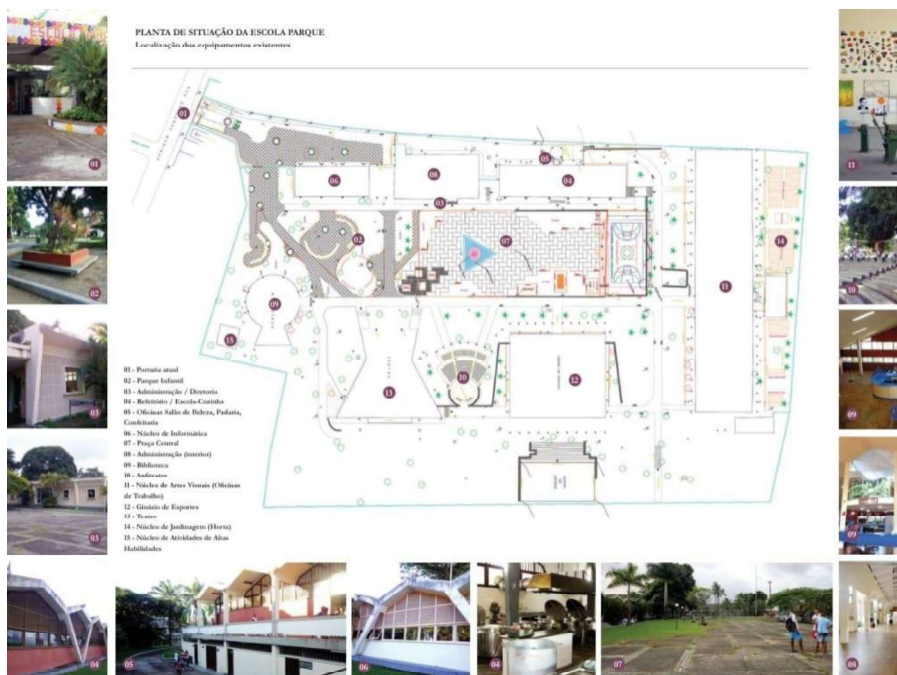


Fonte: IPAC. 2014.

O aprendizado das primeiras décadas do século XX possibilitou a Anísio Teixeira pensar um plano organizacional da escola de jornada ampliada na perspectiva da promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Na década de 1950, na condição de secretário de Educação na Bahia, pôs em prática um programa de edificações escolares que buscava dotar o estado de uma infraestrutura escolar pública.

No relatório ao governador da Bahia, Anísio apresentou um sistema de ensino elementar e de ensino secundário com a previsão da construção de 10 Centros Regionais de Educação com jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura e internatos.

Figura 2 - Escola Parque Carneiro Ribeiro em Salvador - BA



Fonte: IPAC. 2014, p.100/101.

Na capital baiana, além de um sofisticado sistema de escolas estava previsto também a construção de Centros de Educação Popular nas regiões periféricas que

funcionariam com núcleos de articulação do bairro com prédios escolares de educação física, social, artística e industrial.

Dos dez Centros Populares planejados inicialmente, só foi possível a construção de um deles: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Localizado no bairro da Liberdade, em Salvador, esse Centro ficou conhecido como "Escola Parque" e se transformou em obra máxima de seu idealizador. (...) Esse sistema, cujo projeto arquitetônico ficou a cargo dos arquitetos Diógenes Rebouças (da Bahia) e Hélio Duarte (de São Paulo), foi planejado para atender a um grupo de 4.000 alunos, em sua capacidade máxima. O conjunto foi constituído de quatro "escolas-classe", compostas tão somente de salas de aula e dependências para o professor, para atender a 1.000 alunos, cada uma, em dois turnos; e uma "escola-parque" para 2.000 alunos em cada turno, compreendendo salas de música, dança, teatro, educação artística e social, salas de desenho e artes industriais, ginásio de educação física, biblioteca, restaurante, serviços gerais e residência ou internato para as chamadas crianças abandonadas (DÓREA, 2013, p.156).

A experiência da Escola-Parque mostrou que a jornada ampliada era o meio pelo qual a educação integral podia combater as desigualdades sociais. O modelo sofreu duras críticas a partir do golpe militar de 1964, considerado de *alto custo e de cunho subversivo*. No entanto, o "alto custo" não foi parâmetro para a avaliação de obras faraônicas realizadas pelo regime militar¹³⁸.

Para Anísio Teixeira a educação integral ¹³⁹ era o instrumento que promoveria a democratização do país. Na década de 1960 com a inauguração de Brasília, a nova capital da república, foi possível aplicar o conceito da Escola-Parque em uma escala urbana, integrada ao próprio plano da cidade.

As Escolas-Parque de Brasília foram concebidas em um sistema em que as Escolas-Classe estariam espalhadas pelas superquadras residenciais, enquanto as Escolas-Parque seriam centros maiores, localizados em áreas centrais de cada setor da cidade, atendendo a várias escolas-classe. De acordo com Souza (2015), seguindo o mesmo modelo de Salvador.

¹³⁸ CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Estranhas catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil militar. Niterói: Eduff, 2014.

¹³⁹ O Plano Nacional de Educação Referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior apresenta na suas metas qualitativas: "(...) 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais. 6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas. 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral" (TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior (Documenta. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31).

(...)O sistema de ensino era composto pelas seguintes instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrados por Jardins de Infância, Escolas-Classe e Escolas-Parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (Teixeira, 1961, pp. 195-196). Quando da iniciação para o trabalho, visava a formação a partir dos 7 anos (oficinas de artes industriais), entendendo Anísio Teixeira as implicações da ciência moderna, do desenvolvimento industrial e da preparação para o trabalho na formação do homem comum para um mundo onde “tudo está a mudar e a se transformar” (Teixeira, 1930, p. 9). (...) Buscando a superação do dualismo vigente entre o saber e o agir, defendia-se a introdução do método científico na educação, “dar aos seus métodos, processos e materiais, a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade relativamente menos complexa” (Teixeira, 1955, p. 5). De modo a suplantar, inclusive, o individualismo da formação moderna, intensificada do processo tecnológico, criando-se a “cultura tecnológica” que representa, “mais do que tudo, o reino dos meios em contraposição ao reino dos fins e valores fundamentais da vida humana (...) (p.48/49).

A Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador e, as Escolas-Parque de Brasília constituem a síntese do projeto educacional de Anísio Teixeira com articulação progressista entre o pedagógico, o arquitetônico e a política social, numa abordagem integrada da formação básica.

As críticas sobre o custo, o currículo ampliado e rico para as crianças pobres e seu conteúdo democrático foram amplificados pelo projeto educacional da Ditadura Militar (1964 – 1985), que progressivamente desmantelou a experiência anisiana. Posteriormente, o modelo de escola de tempo integral foi retomado pelas iniciativas de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola no início da década de 1980.

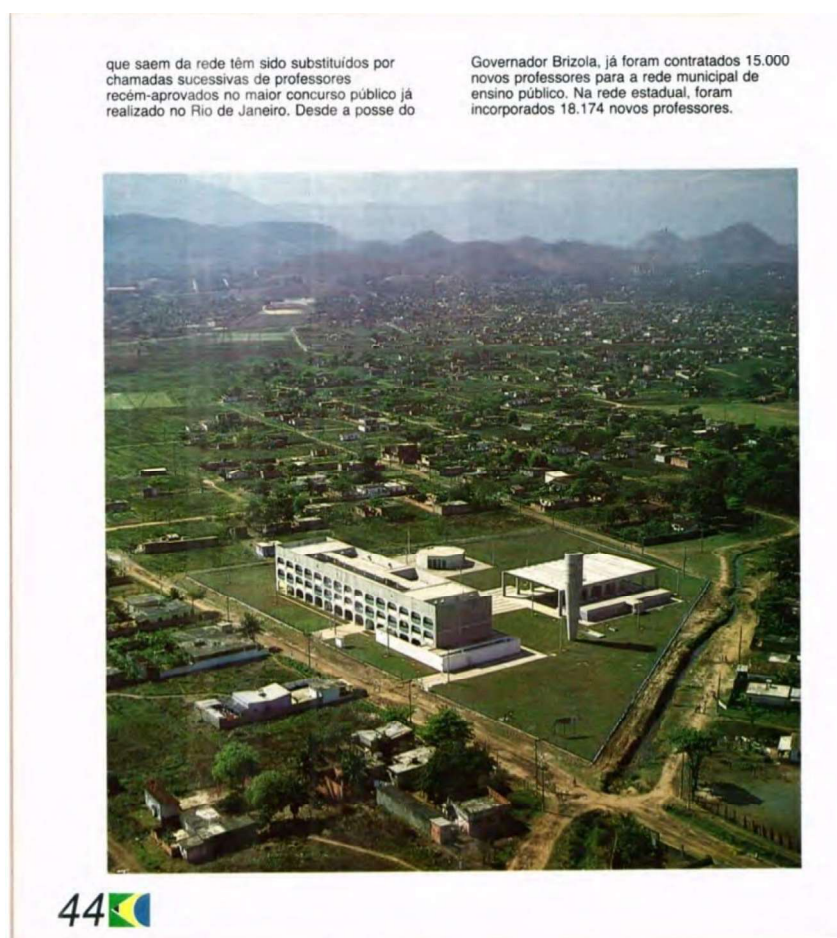
No ano de 1982, na primeira eleição direta para governadores, foi escolhida no Estado do Rio de Janeiro a chapa Brizola-Darcy, que dentre outros feitos administrativos, desenvolveu o maior programa de construção de grandes escolas até o presente: os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, arquitetados por Oscar Niemeyer.

O compromisso de Leonel Brizola com a construção da escola pública brasileira, remonta aos anos 50 no seu estado natal, Rio Grande do Sul. Segundo Frigotto (2023), Brizola é reconhecido:

(...) como governador que desenvolveu uma ampla cruzada na construção de escolas, aumentando o número de matrículas de forma

impressionante. (...) Multiplicou as salas de aula, criando uma rede de ensino primário e médio que atingiu os municípios mais distantes, inclusive nas zonas do pampa, de baixa densidade populacional, criando 5.902 escolas primárias, 278 escolas técnicas e 131 ginásios, colégios e escolas normais, totalizando 6.302 novos estabelecimentos de ensino. Abriu 688.209 novas matrículas e admitiu 42.153 novos professores. O efeito deste esforço foi decisivo para demarcar um enorme salto na educação pública no Rio Grande do Sul, tanto no plano quantitativo como no qualitativo (...) (p.113).

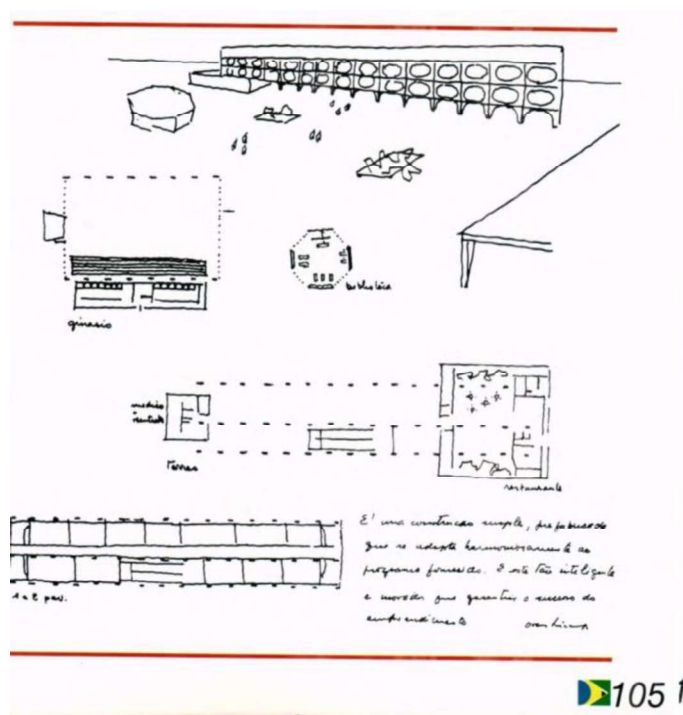
Figura 3 - Centro Integrado de Educação Popular: CIEP no Rio de Janeiro.



Fonte: Ribeiro, 1986

Agora governador do Rio de Janeiro, Brizola reuniu a experiência de Darcy Ribeiro e do arquiteto Oscar Niemeyer para construir no estado, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, popularizados como Brizolões nas gestões de (1983 a 1987 e de 1991 a 1994).

Figura 4 - Esboço do CIEP por Oscar Niemeyer



Fonte: Ribeiro, 1986

Os Cieps ofereciam ensino público em período integral na rede estadual do Rio de Janeiro, para formação integral dos estudantes em todas as dimensões, articulando-se como política intersetorial e integrada no plano social.

Cada Brizolão atendia em média a 1.000 alunos no período de 8 às 17 horas. O projeto educacional de Brizola e Darcy inspirou as políticas públicas das décadas seguintes, tendo a sua face federal com os Centros Integrados de Atenção à Criança - CAICs¹⁴⁰ e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CIACs¹⁴¹

O fracasso da escola pública que segundo Darcy Ribeiro, era um projeto de poder e exclusão, precisava ser enfrentado pelos democratas, liberais, socialistas e todas as forças progressistas do país. Não se tratava de um projeto político e de

¹⁴⁰ Implantado em 1990 a cargo da Legião Brasileira de Assistência, com a coordenação do Ministério da Criança. O programa consistia na construção de conjuntos compostos por uma creche, uma escola de 1º Grau, uma lavanderia e um lar para idosos. Cada estado brasileiro deveria receber dois CAICs.

¹⁴¹ No governo Itamar Franco (1993-1994), foram implantados os CIACs.

poder, mas uma resposta à desigualdade e à iniquidade da sociedade brasileira. Bomeny (2009), afirma:

A eleição da educação foi publicamente defendida por Darcy Ribeiro como chave para o desenvolvimento do País. De seu ponto de vista, seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no sentido de Elias) a um problema estrutural (p.114).

A ousadia de Brizola e Darcy não ficaria impune. A forte oposição das forças políticas conservadoras, impregnadas de preconceitos e de uma visão de criminalização da pobreza influenciam o plano da representação social sobre os Cieps. Veloso (2009) reconhece duas representações sociais e antagônicas do projeto:

(...) A primeira, centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola, é partilhada por professores e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos Cieps. Esta representação, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a ideia de escola para pobre e depósito de crianças e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. É esta representação que é explorada pelo jornal O Globo: a ideia de que esta escola termina sendo um depósito de crianças, sem efeitos positivos no desempenho escolar, tornando-se cara, já que produz mais marginalizados e subempregados que estudantes bem-sucedidos. A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/ prazer, sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a ideia de lazer que se relaciona com futuro e educação. A função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados (p.24).

Ao realizar uma análise das primeiras décadas de implantação dos CIEPs¹⁴², Cavaliere e Coelho (2003), destacam o problema crônico da descontinuidade das políticas públicas no país.

¹⁴²Nos dois governos de Brizola foram construídos e colocados em funcionamento 506 Cieps em tempo integral com concepção arquitetônica, pedagógica e administrativa inovadoras.

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho. Em seu depoimento escrito, a diretora do Ciep B, que funciona, hoje, com todas as turmas em horário integral afirma: "a filosofia dos Cieps é maravilhosa, uma pena que cada governo que entra, muda e descaracteriza esta escola que poderia realizar um trabalho brilhante em todos os sentidos (p.152).

E conclui destacando a importância da luta de Brizola e Darcy pela implementação do modelo disruptivo de educação popular em tempo integral, que embora alvo de descontinuidade e desmonte, permanece como uma experiência capaz de influenciar novos arranjos educativos, como os verificados nas décadas seguintes:

De positivo há o fato de que a ideia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. Segundo as informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pelas secretarias de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único. Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor (Cavaliere e Coelho, 2003, p.172).

Moreira (2019) afirma, por sua vez, que a resistência interna (dos professores) transformaram-se em duras críticas ao modelo dos Cieps. Deve-se considerar ainda, segundo Alves (2009), que a mudança entre a concepção de escola parcial e da escola de turno integral enfrenta resistências da cultura e do modelo cristalizado na tradicional escola brasileira, exigindo tempo e esforço com a consequente substituição de muitas crenças e valores de uma escola que determinadas vezes age por má-fé institucional¹⁴³

¹⁴³ Quando falamos em má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões em relação à alocação de recursos, quanto ao nível do micropoder, isto é, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que,

Desse modo, nossa primeira leitura sobre as fontes indica grande parte do professorado, representada pelo CEP¹⁴⁴, se tornou resistente e produziu retóricas contra à política dos CIEPs. O argumento utilizado pelo professorado afirmava que o governo Brizola abandonaria a rede estadual de ensino para investir nos CIEPs e estabeleceria diferenças de carga horária e salário provocando uma divisão na carreira do magistério. Outro ponto de discordância e desacordo, entre governo e magistério, foi gerado no discurso do governo em incluir os professores como também responsáveis pelo caráter discriminatório da escola pública e pelo fracasso escolar dos alunos pobres. As teses feitas pelo governo “não poupavam os professores como instrumento dessa discriminação, qualificando-os (sem usar esses termos) de incompetentes, cúmplices e até mesmo beneficiários do descaso para com a educação das crianças pobres” (Alves, 2009, p.60).

Críticas reforçadas, segundo Chagas (2023), por várias questões como: “(...) corte financeiro, erro na comunicação pública, enraizamento do turno único, desinteresse político pela educação de tempo integral, cisão administrativa entre o estado e o município” (p.14). Questões que demandam um esforço extra dos governos para implantar projetos inovadores que ultrapassem a ideia de *escolas modelo e se tornem modelos de escola democrática*, pública e rica em oportunidades formativas.

3.2.1.2 Educação integral no Brasil – atualidade e diversidade

Tais possibilidades ganham fôlego com as diversas experiências realizadas nas redes municipais e estaduais de educação, Brasil afora, com respaldo na nova legislação (LDB 9.394/96, FUNDEF e os debates em torno do PNE). Neste contexto, destaca-se o modelo dos Centros Educacionais Unificados – CEU, no âmbito da Prefeitura do Município de São Paulo, a maior e mais rica cidade do país.

No prefácio do livro *Educação, CEU e Cidade*, Dória e Perez (2007) esclarecem:

O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem com foco na inclusão social, como uma proposta intersetorial, articulando a ação de diversas áreas, como: meio ambiente, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Eles se inspiram na concepção de equipamento urbano agregador de comunidades, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Eles se constituem também em centros de experimentação educacional e

dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (Souza, 2022. p. 243).

¹⁴⁴Cep - Centro de Professores do Rio de Janeiro, organização sindical.

de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas e ambientais (p.6).

O projeto arquitetônico dos CEUs foi pensado de forma modular e adaptável aos diversos terrenos de São Paulo, buscando uma solução rápida e econômica em termos construtivos e, funcional em termos pedagógicos. As edificações seguem uma estrutura simples de concreto armado e grandes vãos para permitir ventilação e iluminação natural, com acabamento em concreto aparente e, tijolos com robustez e baixo custo de manutenção.

Figura 5 - Centro de Educação Unificado – CEU Parque Veredas



Fonte: Prefeitura de São Paulo. 2024

O projeto básico, prevê 13 mil metros quadrados de área construída, dividida em 3 blocos (didático, cultural e centro de educação infantil). O equipamento inclui também, de acordo com o terreno disponível: piscinas, parque infantil, quadras poliesportivas, campos de futebol e pista de skate.¹⁴⁵ Pensados como estruturas estatais para comunidades periféricas, conforme Israel, Caldana e Paulino (2025) os CEUs:

(...) Mais do que ocupar vazios urbanos, produzem lugares com densidade simbólica, performando interações entre políticas, sujeitos e territórios. Como fixos multivalentes, tornam-se operadores de redes de sociabilidade, saberes e afetos, atuando como nós de uma malha urbana

¹⁴⁵Os primeiros CEUs foram edificados em 2001, sendo 21 construídos na gestão da prefeita Marta Suplicy. Atualmente existem 58 unidades em funcionamento.

que escapa à lógica exclusivamente mercantil do solo e se orienta pela promoção de vínculos e justiça espacial. A partir da leitura proposta por Milton Santos, segundo a qual o território se constitui na articulação entre sistemas de objetos e de ações, o CEU configura-se como artefato que atualiza o espaço vivido e o densifica com práticas e sentidos. Sua presença não se limita a representar o Estado: ela opera como gesto urbanístico capaz de reconfigurar padrões de centralidade, rompendo com a lógica centro-periferia. Essa capacidade de intervenção simbólica se acentua quando o equipamento se conforma como hiper lugar — não apenas pela multiplicidade de funções, mas pelo grau de envolvimento simbólico e cotidiano que estabelece com seus usuários (p.14/15).

O conceito de cidade educadora¹⁴⁶ está presente na concepção dos CEUs, na perspectiva da vivência dos cidadãos no espaço urbano, que por sua vez funciona como ambiente integrador de aprendizagens e educação. A modelagem territorial do CEU integra-se às iniciativas de assistência social, saúde, cultura e, a articulação do equipamento com outras instalações públicas e comunitárias potencializa as oportunidades educacionais.

Figura 6 - Centro de Educação Unificado – CEU Paz.



Fonte: Prefeitura de São Paulo, 2024.

¹⁴⁶ As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

A primeira década dos anos 2000 testemunhou a expansão e a consolidação das políticas de educação integral no Brasil. Além dos CEUs em São Paulo (2002), Apucarana no Paraná (2002), ETIs em Palmas no Tocantins (2005) Programa Mais Tempo na Escola no Espírito Santo (2006), Programa Federal Mais Educação (2007), Bairro Escola em Nova Iguaçu no Rio de Janeiro (2006), foram inúmeras as iniciativas na perspectiva da construção de uma nova escola brasileira.

O Programa Mais Educação foi instituído por meio de uma portaria interministerial e tinha como objetivo fomentar a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social, oferecendo apoio técnico e financeiro para que as escolas implementassem atividades extracurriculares em diversas áreas, como: Acompanhamento pedagógico, Esporte e lazer, Cultura e artes, Educação ambiental e Cultura digital, dentre outras.

O Mais Educação desde sua implantação como primeiro programa nacional de indução das políticas de educação integral e de expansão da jornada escolar, tem sido uma iniciativa estruturante e fundamental para a consolidação da agenda. Apesar dos obstáculos e da redução de investimentos no período de 2016 a 2022, consolidou-se de forma a contribuir com a meta 6 do PNE.

Leclerc e Moll (2012) argumentam que o Programa Mais Educação foi uma política de Estado, sendo capaz de induzir, dar suporte, apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com investimento direto nas escolas estaduais e municipais em todo o território nacional.

Segundo as autoras, o Mais Educação contribuiu para a discussão sobre o enriquecimento curricular e a diversificação dos saberes, ampliando o currículo tradicional e valorizando outras formas de aprendizado. Outra importante contribuição foi a ampliação da participação comunitária com a presença dos saberes locais e as trocas culturais comicineiros e monitores de cada território cultural.

Ainda segundo Leclerc e Moll (2012), o programa apresentou desafios como a fragmentação das ações, pela falta de articulação entre as atividades do Mais Educação (em diversos momentos, consideradas como contraturno) e do currículo formal. Assim como a própria limitação do conceito de educação integral que para uma parte das escolas estava mais resumida ao aumento da jornada, com pouca

reflexão sobre as oportunidades da expansão do tempo e a melhoria das aprendizagens escolares.

Pesa também o financiamento limitado e a dependência dos recursos federais, gerando incertezas e descontinuidade. O outro ponto sensível diz respeito à formação dos profissionais da educação, considerando-se que a especificidade do modelo educativo em tempo integral requer um professor com melhor formação inicial e continuada.

As autoras consideram que o Mais Educação, apesar dos obstáculos, consolidou a agenda da Educação Integral no Brasil que poderá ser política de Estado à medida que se possa superar a fragmentação pedagógica e garantir o efetivo financiamento.

Em tese sobre as tensões e disputas no Programa Mais Educação - PME, Moulin (2017) destaca as ambiguidades e os paradigmas da igualdade universalista e o do direito à diferença.

A base universalista está presente quando o Programa aponta como finalidade a elevação dos índices do IDEB e considera como público-alvo alunos com baixo desempenho ou estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência. (...) A igualdade universal formulada na modernidade é uma igualdade de dimensão simbólica propagada na formalidade da lei. Simbólica porque ela em si é um funil, pelo qual só passam pessoas que se enquadram em um determinado perfil. Nessa perspectiva, “os que estão de fora” precisam entrar, tornarem-se iguais, terem acesso ao conhecimento universalmente acumulado, desde que passem pelo funil. Essa igualdade, se não consideradas as diferenças, reforçam a ideia da construção de identidades homogêneas. Entretanto, essa não é a única premissa trazida pelo Programa Mais Educação. Ao propor o paradigma da diferença aborda que “faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças” (MEC, 2009a, p.10). Essa agenda precisa ser pactuada porque é conflitiva, uma vez que a qualidade da educação carrega os valores e os princípios da igualdade liberal, que requer identidades homogêneas e subalternizadas (p.167).

Na agenda desencadeada pelo Mais Educação, vários sistemas de ensino se destacaram nos anos 2000 por programas inovadores, dentre eles Apucarana no Estado do Paraná. Silva (2012) fala que para efetivar a política de educação integral no município, foram firmados 4 pactos com a sociedade: “pacto pela educação (2001); pacto pela responsabilidade social (2005); pacto pela vida (2007) e pacto por uma cidade saudável (2007).”

Desde então, o município vem se destacando no âmbito estadual e nacional pelos elevados índices de alunos em tempo integral durante os anos de 2000 a 2012. A política de educação integral em Apucarana apresentava uma visão articulada da expansão da jornada escolar, com uma abordagem intersetorial, currículo interdisciplinar, sendo referência nacional pelo pioneirismo de sua implantação de forma ampliada em toda a rede municipal.

Outra experiência municipal de referência em educação integral tem sido desenvolvida na cidade de Palmas, capital do Estado do Tocantins desde 2005. Conforme Souza (2024), a política de educação integral na cidade se desenvolveu a partir de oito diretrizes e de cinco modalidades intercomplementares.

Figura 7 - ETI - Escola de Tempo Integral em Palmas – TO



Foto: arquivo da SEMED Palmas, 2007.

Em termos de diretrizes foram estabelecidas: a ampliação das matrículas na educação infantil; a implantação da política de educação integral; a autonomia administrativa da gestão educacional; a reformulação do gasto público em educação; a descentralização dos recursos para as escolas; a implantação dos

padrões mínimos educacionais; a profissionalização e valorização do magistério e a democratização e controle social das políticas educacionais.

Em relação às modalidades, a primeira se concretizou nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs com até 11 horas de atendimento integral, com um currículo ampliado e inovações como a implantação do projeto de educação precoce, serviço de coordenação pedagógica e orientação educacional, inclusão de profissionais de educação física escolar infantil e projeto arquitetônico próprio com financiamento sustentável.

A segunda modalidade é a da Escola Integral no Campo com 6 unidades escolares, todas funcionando em tempo integral com 4 dias presenciais de atividades escolares em 8 horas (tempo escola) e 1 dia de atividade extraescolar (tempo comunidade). O currículo da educação integral no campo amplia-se com o fortalecimento das práticas e saberes do campo, das atividades esportivas e culturais e pelo combate ao trabalho infantil.

A terceira modelagem foi o Salas Integradas – SIN, iniciado em 2005, e reformulado em 2008 para aproveitar a política indutora do Programa Mais Educação do MEC com os mesmos objetivos e abordagem. O Jornada Ampliada – JA que foi iniciado em 2007 e funcionou até 2012, sendo também absorvido pela estratégia do PME/MEC, foi o quarto modelo.

O quinto modelo, a Escola de Tempo Integral – ETI é o mais abrangente da política de educação em Palmas. O projeto pedagógico e arquitetônico foi construído a partir dos debates e mediação da comunidade escolar, configurando-se como uma proposta inovadora (não partiu dos gabinetes, nem das pranchas dos arquitetos e engenheiros), emergiu dos debates do grupo de trabalho ¹⁴⁷ interdisciplinar que envolveu escolas, comunidades e instituições de ensino superior local.

¹⁴⁷ O projeto pedagógico inicial foi concluído em abril de 2005, junto ao subprojeto arquitetônico padrão com 8 mil e duzentos metros quadrados de área a ser construída. A concepção destacava o caráter lúdico e polifônico da educação com ambientes diversos e articulados, de forma a promover práticas educacionais, culturais e esportivas interdisciplinares (Souza, 2024, p.73).

Figura 8 - ETI Escola de Tempo Integral em Palmas - Imagem ilustrativa



Fonte: arquivo da SEMED Palmas, 2017.

O projeto das ETIs de Palmas, posteriormente levado para a rede estadual de ensino do Tocantins é uma política de forte conteúdo formativo e social, com currículo inovador enfatizando as competências básicas do currículo, as práticas artísticas, culturais, desporto escolar e o trabalho como princípio educativo.

A autonomia escolar e a descentralização dos recursos para as escolas são parte de um processo que contribui para maior atendimento às diversas necessidades das atividades, sendo um instrumento estratégico na execução das oficinas curriculares, na manutenção dos diversos ambientes pedagógicos e nas diversas atividades propostas, além de proporcionar o maior envolvimento da comunidade escolar no debate sobre a aplicação dos recursos financeiros.

As experiências destacadas demonstram que a luta pela escola pública de qualidade e inclusiva tem sido uma constante no Brasil, especialmente com o advento da Nova República e ampliadas no âmbito do atual PNE. Neste contexto, a expansão da jornada escolar integral se configura como política pública nas diversas dimensões formativas em alinhamento aos princípios da equidade educacional e às demandas do século XXI.

3.2.1.3 A Educação Integral na década do PNE

O Plano Nacional de Educação – PNE iniciado em 2014, cuja vigência foi prorrogada até 2025, estabeleceu o desafio da consolidação da educação integral a partir da Meta 6; cujo objetivo é atender a 50% das escolas públicas e 25% dos alunos em tempo integral com jornada de 7 horas ou mais. A educação integral na mesma perspectiva da inclusão (meta 4), da qualidade (meta 7) e do financiamento (meta 20) e as demais metas do PNE, apresentam-se interconectadas, se entendermos a política de educação de forma sistêmica e estruturada.

Os Relatórios de monitoramento do INEP, do Conselho Nacional de Educação – CNE; das Comissões do Congresso Nacional; do Fórum Nacional de Educação – FNE; das entidades da sociedade civil organizada como o Todos Pela Educação, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e de sindicatos e associações, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE apresentam importantes reflexões sobre os desafios no que diz respeito ao cumprimento das metas do PNE.

A maior parte das metas do PNE apresentam avanços limitados, descontinuidade de programas e fragilidade do financiamento. No caso específico da educação integral e da educação especial inclusiva fica patente a divergência conceitual sobre a expansão da jornada e a educação integral. São destacadas também, e as polêmicas em torno da política de inclusão, a integração e a segregação dos estudantes com deficiências.

Do ponto de vista da legislação educacional e das ações convergentes à demanda da educação integral, o Ministério da Educação implementou o Programa Mais Educação – PME (2007 – 2016), criado por meio de portarias e resoluções, sendo o principal instrumento de fomento à educação integral no início da década; financiando e apoiando tecnicamente atividades de expansão da jornada escolar.

O PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144/2016), que se concentrou no reforço escolar (especialmente em língua portuguesa e matemática) com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais, reduzindo o escopo do programa anterior que apresentava uma abordagem ampla e integral.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) impactou a política de educação integral pela ampliação da carga horária mínima do ensino médio para amplificar os objetivos da educação integral no aprofundamento de estudos nas áreas de interesse dos estudantes com a implementação dos itinerários formativos. O MEC também criou o programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, com a oferta de apoio técnico e financeiro.

A atual política de educação integral está ancorada no Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023) que objetiva fomentar novas matrículas em tempo integral, estabelecendo mecanismos de apoio financeiro para os Estados, Municípios e para o Distrito Federal. O novo programa prevê ações para aprimorar a eficiência das redes na oferta da educação integral e reorientar os currículos.

A década do PNE proporcionou um novo foco para a questão da educação integral, observou-se uma forte intenção de expandir a oferta e a sua qualidade, além da inclusão e equidade. Os debates sobre os programas ministeriais e a efetiva construção de uma agenda sobre o tema, depara-se agora com uma nova e mais ampla legislação, relacionada a seguir.

Quadro 9 - Educação Integral: política e legislação no Brasil – 2014 a 2024

Ano	Política e legislação	Descrição
2014	Lei nº 13.005 de 25/06	Plano Nacional de Educação
2013	Resolução FNDE nº 26 de 17/06	Execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE
2017	Lei nº 13.415 de 16/02	Política de Fomento - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
2023	Lei nº 14.640 de 31/07	Programa Escola em Tempo Integral
2023	Resolução nº 18, de 27/09	Resolução do FNDE – critérios para distribuição e repasses financeiros
2023	Portaria nº 2.036 de 23/11	Diretrizes para educação em Tempo Integral
2023	Resolução nº 25 de 24/11	Critérios de seleção de projetos da ação PAR-Portfólio. Escola em Tempo Integral
2024	Portaria nº 748 de 29/07	Estratégias, eixos estruturantes e ações complementares - Escola Integral
2024	Portaria nº 777 de 09/08	Adesão e pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral
2024	Portaria nº 1.168 de 02/12	Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (RENAPETI)

Fonte: elaborado pelo autor.

O aparato legislativo da última década ganha maior relevo a partir de 2023. Entretanto, observa-se que do ponto de vista do investimento e do gasto

educacional,¹⁴⁸ o Brasil não tem feito o investimento necessário para a implementação de um sistema de educação democrático e inclusivo.

Convém lembrar que em 2024 o gasto em relação ao PIB foi de 5,5% no Brasil contra 5,6% na OCDE e o valor per capita de US\$ 3,668 para o estudante brasileiro, enquanto o investimento médio por estudante na OCDE foi de US\$ 11.914. Acrescente-se a isso, o fato de o Brasil não ter ainda, consolidado os padrões mínimos de infraestrutura escolar, as escolas são insuficientes (faltam vagas na educação infantil) e os profissionais do ensino, necessitam de políticas mais efetivas de profissionalização e de valorização.

O Brasil é um dos países com maior desigualdade social do mundo (Boff, 2023) e o investimento público em educação ainda se encontra fortemente vinculado ao ensino superior. A desigualdade social e educacional tem sido um motor de reprodução das iniquidades na sociedade brasileira em comparação ao mundo ocidental.

Entre os países da OCDE não é usual a utilização do termo educação integral no mesmo sentido em que é utilizado no Brasil. Para aqueles países a ideia de tempo estendido com jornada escolares de até 7:30 horas, como no caso dinamarquês é complementado com atividades diversificadas esportivas, artísticas e culturais, tutoria e apoio psicológico, além da integração com a comunidade.

Segundo o Relatório Education at a Glance (2023) a média de horas anuais para os estudantes da educação básica era de 800 em média na OCDE, enquanto no Brasil foi de 600 horas. O gasto público com atividades extracurriculares na OCDE foi de 1,2% do PIB, enquanto no Brasil, 0,3%. Para os países da OCDE, a ampliação da jornada escolar promove a redução das desigualdades, contribui para a melhoria do desempenho escolar ao mesmo tempo em que são desenvolvidas as habilidades e competências relacionadas à criatividade, ao trabalho colaborativo e as competências socioemocionais.

¹⁴⁸ Existem elementos que aparecem ao longo da atuação das políticas públicas e que merecem ser abordados: são os atores, os recursos de poder, os jogos de interesses e as arenas políticas. Segundo Rua (1998), atores são os envolvidos nos conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Eles podem ser diversos e possuírem variadas características a depender da situação em que se inserem em relação à política. Basicamente, eles podem ser divididos em atores públicos (estatais) ou privados (sociais). Conforme explica a autora, atores públicos são aqueles que exercem função pública e que mobilizam recursos associados a essa função. (Silva, 2015. p.49)

O relatório Glance (2023) recomenda a alocação de recursos nas áreas mais vulneráveis, a ênfase na formação docente, o engajamento das famílias, a implantação de sistemas de avaliação e a melhor estruturação do currículo com atividades que enriqueçam a vivência escolar dos alunos.

A educação integral diz respeito à formação plena do sujeito (Constituição de 1988); ao ampliar os horizontes culturais, sociais, econômicos, não se reduz à lógica utilitarista do ensino. Trata-se de potencializar o acesso cidadão ao conhecimento universal, ao autoconhecimento e ao conhecimento das relações sociais que se traduzem na transformação da sociedade.

A Educação Integral como política pública enfrenta a disputa por espaço político devendo se inscrever no horizonte das demandas sociais e consolidar a tese de que a formação integral do cidadão é investimento no desenvolvimento social e produtivo; para disputar com clareza e objetividade o orçamento estatal que nesta quadra, está (em parte) sequestrado pela agenda fiscal.

3.2.2 - POLÍTICAS PÚBLICAS

É preciso que haja alguma coisa/ alimentando meu povo: Uma vontade/ Uma certeza/ Uma qualquer esperança/ (...). É preciso que haja algum respeito/ Ao menos um esboço/ Ou a dignidade humana se firmará/ A machadadas (Torquato Neto, 1974, p.44).

A ideia de *política e política pública* é uma construção histórica que remota a questão da consolidação de uma instituição política organizada, o *Estado soberano*, que governa sobre um território e a sua população. Nas sociedades ocidentais do final da Idade Moderna o Estado se organizará a partir de um arcabouço legal com um aparato dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

No Ocidente o conceito de política pública tem raízes na Grécia Clássica com as reflexões de Sócrates e Platão (A República) e nas políticas de distribuição de grãos em Atenas; em Roma com as políticas de “pão e circo” e a construção de estruturas públicas como estradas e aquedutos e, ainda na Idade Média em que a

Igreja Católica no ocidente gerenciava hospitais e escolas ao mesmo tempo em que os Reis implementavam políticas de recolhimento de impostos e de defesa.

Já nos séculos XVI a XVIII observa-se a transição do Estado Absoluto, em que os Reis centralizavam o poder e implantavam políticas de defesa, economia e obras públicas, para o Estado Moderno. Este último estágio, caracterizado pelo “contrato social” e a promoção de direitos, exemplificado pelas políticas sociais pioneiras como a educação pública na Prússia em 1763 (Cambi, 1999, p.338).

No período revolucionário francês aparecem os primeiros esboços de Planos Nacionais de Educação, dentre eles o Relatório e Projeto de Decreto de Condorcet de 1792, que propunha a organização da educação nos níveis primário, secundário, institutos e liceus; defendia a laicidade e a gratuidade, além da liberdade de pensamento. Segundo Boto (2003):

A ideia motriz do plano que teve redação de Condorcet era a de buscar, pela arquitetura institucional de um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais. A preparação cultural acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança (p.742).

Outro importante documento do período foi o Plano de Educação Comum de Lepeletier de Saint-Fargeau (1793), apresentado por Robespierre, que partia da defesa da educação estatal para crianças dos 5 aos 12 anos, com o objetivo de moldar o caráter republicano de forma mais intensa. Embora o plano tenha sido aprovado, não foi implementado, devido à instabilidade política da época (Zambon e Lopes, 2018).

Neste contexto, a Revolução Industrial acabaria por fortalecer o processo de escolarização nas sociedades europeias (p.494):

(...) Na Prússia, já em 1810, eram obrigatórias as Volksschulen, de três anos, para 90% da população (elevada a oito anos em 1868). Quanto à organização, cria-se um verdadeiro e próprio sistema escolar dividido em vários graus (ou níveis) e em diversas ordens (para os graus superiores), coordenado pela administração pública, às vezes (como na França) fortemente centralizado e controlado pela burocracia de Estado, outras vezes baseados na autonomia dos condados e das próprias escolas, com

seus programas, suas tradições e regras (como ocorre na Inglaterra) (Cambi, 1999).

No século XX as Políticas Públicas tornam-se campo de estudo interdisciplinar na economia, no direito e na ciência política. O Estado contemporâneo viveu o dilema de intervir e regular a economia, promovendo ora o bem-estar e a redução das desigualdades, ora concentrando renda e políticas focalizadas em benefício das oligarquias financeiras internacionais; ao mesmo tempo em que se discutia o equilíbrio entre a intervenção/coerção estatal e as liberdades individuais.

Retornando ao problema da educação, ela se constituiu como privilégio em toda a Antiguidade Clássica até a Idade Moderna, quando foram lançadas as bases da educação pública consolidadas nas Leis francesas de 1881 que tornaram a escola gratuita, laica e obrigatória e nas iniciativas norte-americanas entre as décadas de 1830 a 1900 com a criação de escolas públicas para integração nacional.

A defesa da Educação como direito humano universal apresenta-se no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada e adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Art. 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, resolução 217 A III).

Em todo o século XX consolida-se o papel estratégico do Estado na garantia do direito universal à educação. Nesta perspectiva a questão educacional torna-se uma Política Pública cuja implementação depende da formulação do projeto de educação nacional, legislação, financiamento e gestão.

3.2.2.1 O pensamento político clássico e a política educacional

Para compreender o sentido de política pública conforme tratado anteriormente, retomamos ao contexto histórico e aos pensadores que discutiram o que hoje entendemos por Estado e Políticas Públicas no Ocidente Cristão¹⁴⁹ e na América Latina, e a sua construção teórica no período correspondente entre a Modernidade e a era das Revoluções¹⁵⁰:

Como revolução política, a Modernidade gira em torno do Estado Moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos do soberano. Assim, muda também a concepção de poder: embora ancorada numa visão social da figura do rei, o exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade em seu conjunto (Cambi, 1999, p. 197).

O pensamento e a ação que constitui a ideia de Estado enquanto ente soberano que governa (*ora sobre súditos, ora sobre cidadãos*), receberá de pensadores clássicos da política como: Hobbes (1588 – 1679); Locke (1632 – 1704); Rousseau (1712 – 1788); Marx (1818 – 1883) Durkheim (1858 – 1917) e Weber (1864 – 1920), significativa contribuição, como será sintetizado a seguir.

Thomas Hobbes nascido na Inglaterra, formou-se em Oxford e viveu intensa atividade intelectual no continente europeu, sendo preceptor de nobres e um defensor do poder absoluto na Europa Renascentista. A sua mais importante obra, “Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil”, escrita durante a Guerra Civil Inglesa (1642 – 1651) foi publicada inicialmente em 1651 e revisada em 1668.

Hobbes utiliza-se de reflexões sobre as leis da mecânica para explicar a moral e a política da sua época. Na sua tese sobre a condição natural, definia que

¹⁴⁹ Refere-se ao espaço geográfico e cultural onde o cristianismo, especialmente o catolicismo e o protestantismo, estiveram e continuam a ter uma influência significativa na formação de valores, instituições e identidades; inclui a Europa Ocidental e os países de influência colonial como os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

¹⁵⁰ Hobsbawm (2012) analisa as interconexões entre os movimentos revolucionários de 1789 e 1848, as repercussões e consequências para a ordem sociopolítica e econômica mundial.

todos os homens viviam em guerra entre si e em completa anomia, condição que somente pode ser superada pela existência do Estado com poder forte e unificado em torno do soberano. Ao reportar-se sobre a necessidade da superação do caos e da subsequente consolidação do Estado, Hobbes afirma:

Porque as leis de natureza (como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder que as faça ser respeitadas, são contrárias às nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar segurança a ninguém. Portanto, apesar das leis de natureza (que cada um respeita quando tem vontade de as respeitar e quando o puder fazer com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para a nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas na sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros (1997, p. 143/144).

O *poder suficientemente grande* é o Estado ou o vultoso *Leviatã* monstro que emprestado da mitologia judaica, incorpora uma entidade soberana a concentrar todo o poder em torno de si e a produzir o ordenamento racional de todas as decisões que envolvem a sociedade. Conforme Hobbes (1997):

Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama República¹⁵¹, em latim CIVITAS. É esta a geração daquele grande LEVIATÃ, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus imortal, a nossa paz e defesa. Pois, graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo na república, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz no seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste na essência da república, a qual pode ser assim definida: uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por todos como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns. Àquele que é portador dessa pessoa chama-se SOBERANO, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os demais são SÚDITOS (p. 147/148).

Vivendo o contexto de guerras civis e religiosas na Europa, Hobbes passa a considerar a paz e a segurança como os objetivos fundamentais de um governo, a serem alcançados por todos os meios empregados pelo Soberano. O déspota, aquele que concentra todo o poder e toda a honra para si mesmo, exercendo o

¹⁵¹ Considerar como sinônimo de Estado.

poder com uma ou outra incomodidade e dotado da única racionalidade capaz de evitar o caos do estado da natureza e consequentemente da guerra fratricida entre os súditos.

O Leviatã estruturado no pensamento hobbesiano é contraditado por John Locke, filósofo inglês considerado o “pai do liberalismo” e um dos principais teóricos do contrato social, fundador do empirismo¹⁵² e defensor da liberdade e da tolerância religiosa; contraditoriamente, empreendedor escravista¹⁵³.

A base do pensamento de Locke é o conceito de direito natural e a relação entre propriedade e liberdade. O poder político legítimo se expressa pelo consentimento ao invés da força ou da tradição. Em oposição a Hobbes ele defendia que no Estado de natureza, os homens não vivem de forma bárbara ou primitiva, mas de forma pacífica pelo mútuo reconhecimento da igualdade e liberdade entre si.

O Estado em Locke é uma criação humana, um contrato social para proteger os direitos naturais dos indivíduos, especialmente a vida, a liberdade e a propriedade. Segundo Martins (2015):

Locke utiliza também a noção de propriedade numa segunda acepção que, em sentido estrito, significa especificamente a posse de bens móveis ou imóveis. A teoria da propriedade de Locke, que é muito inovadora para sua época, também difere bastante da de Hobbes. Para Hobbes, a propriedade inexiste no estado de natureza e foi instituída pelo Estado-Leviatã após a formação da sociedade civil. Assim como a criou, o Estado pode também suprimir a propriedade dos súditos. Já para Locke a propriedade já teria existência no próprio estado de natureza e, sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não poderia ser violado pelo Estado. (...) Partia-se da seguinte premissa: como a terra fora dada por Deus em comum a todos os homens, ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural o homem tornava-a sua propriedade privada, estabelecendo sobre ela um direito próprio do qual estavam excluídos todos os outros homens (Cf. Tully, 1993, p. 120). O trabalho era, pois, na concepção de Locke, o fundamento originário da propriedade (p. 318 e 319).

O pensamento liberal de Locke influenciou as revoluções norte-americana e francesa. Ele defendia a capacidade do povo de exercer o governo a partir da

¹⁵² Para esta corrente filosófica o conhecimento humano se origina da experiência sensorial, ou seja, através dos sentidos. Tem como expoentes: John Locke; David Hume e Francis Bacon.

¹⁵³ John Locke, pensador humanista responsável pelo conceito de liberdade na história moderna, era acionista da Royal African Company, criada com o único propósito de traficar escravos (Gomes, 2019, p.52).

racionalidade dos indivíduos livres e proprietários. No campo da educação, Locke defendia o modelo dual de escola: aos trabalhadores a formação para o trabalho e a disciplina enquanto as camadas proprietárias deveriam receber uma educação para a formação autônoma e crítica.

Thomas Hobbes e John Locke (século XVII), vão encontrar no século XVIII em Rousseau, importante confluência da sua teoria política, fundamentada na ideia de um direito natural que antecede o direito positivo, que é o arcabouço jurídico do Estado moderno. Rousseau acrescenta que no estado da natureza os indivíduos são naturalmente bons, mas a sociedade os corrompe, e para restaurar a liberdade e a igualdade deve-se propor um contrato social que estabeleça a soberania popular e a vontade geral.

Nascido em Genebra, Rousseau tornou-se um importante nome do movimento iluminista europeu pela amplitude e representatividade de obras fundamentais no período como: “Do Contrato Social” (1762) em que defende a legitimidade de um governo derivada do consentimento dos governados, expresso no contrato social guiado pela vontade geral, esta última, o interesse coletivo e a busca do bem comum.

Como pensador da educação, Rousseau publicou o romance e ao mesmo tempo, tratado filosófico, “Emílio, ou Da Educação” (1762) que se tornou uma das obras mais lidas e influentes para os sistemas educacionais, revolucionando o pensamento pedagógico, ao situar a infância como momento específico da condição humana e a criança, no centro do processo educacional como um sujeito a ser educado em liberdade e de acordo com a natureza.

Se para Hobbes a educação era um meio para controlar a natureza humana e para Locke, instrumento da formação de cidadãos racionais e virtuosos; Rousseau estabelecia uma nova concepção do ensino baseada no desenvolvimento natural da criança, longe da influência corruptora da sociedade. Neste contexto de inovações na forma de pensar a Educação e de debates em torno do bem comum e da política, Manacorda (1996) esclarece:

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos

ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores (p.249).

O período revolucionário contribuirá para a progressiva consolidação das estruturas estatais na Europa e provocará rupturas políticas, sociais e econômicas. Dentre elas, a luta pela superação do Estado Absolutista e o estabelecimento dos Estados Modernos cada vez mais alinhados às novas classes dominantes, no contexto da nascente ordem capitalista.

Neste ciclo histórico surgem interpretações e teorias sobre o Estado e os novos desafios da organização política, econômica e as demandas da sociedade. Destacam-se, dentre elas, as importantes contribuições de Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber, considerados arquitetos da ciência social moderna.

Karl Marx apresenta-se como filósofo, economista, político e revolucionário alemão, autor de uma das mais importantes obras da ciência política e econômica, “O Capital”. A teoria crítica de Marx sustenta que as sociedades humanas se desenvolvem por meio da luta de classes¹⁵⁴, sendo que no modo capitalista de produção a classe burguesa controla os meios de produção e explora as classes trabalhadoras pela mais-valia¹⁵⁵.

Para Marx, ao contrário dos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau), o Estado não é uma entidade neutra que representa o bem comum, ao contrário, o Estado surge com a desigualdade e a propriedade privada e serve de instrumento de dominação da burguesia. O Estado tem como principal função a preservação da propriedade privada dos meios de produção e a garantia da acumulação do capital pela burguesia.

Nesta abordagem, a educação na sociedade capitalista é um instrumento de reprodução da ordem social, moldando consciências pela inculcação de valores burgueses e a consequente alienação das classes trabalhadoras. A escola reforça

¹⁵⁴ Mas Marx afirma enfaticamente que “o proletariado *pode* e *deve* libertar-se a si mesmo” (MARX e ENGELS, 2009, p.49, os grifos são nossos). Tal *possibilidade* se deve ao fato de que a classe trabalhadora é a classe que efetivamente produz, a classe que garante as condições materiais objetivas da sociedade como um todo (Antunes, 2016, p. 118).

¹⁵⁵ Para Marx, a mais-valia é a diferença entre o valor criado pelo trabalho do operário e o salário que ele recebe. Essa diferença é apropriada pelo capitalista como lucro, sendo a base da acumulação de capital no sistema capitalista.

a divisão social do trabalho pela especialização do indivíduo em funções específicas, impedindo o seu desenvolvimento pleno e integral.

Embora não tenha formulado uma teoria educacional completa e sistemática, Marx e o seu colaborador Engels, apresentaram a ideia de educação politécnica que combina a educação intelectual com o trabalho produtivo de forma a superar a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual para garantir uma formação emancipatória e integral ou omnilateral¹⁵⁶.

Diferente do pensamento revolucionário de Marx que via a educação como uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais, o sociólogo Emile Durkheim entendia a educação como meio de promoção da coesão social, da transmissão de valores e da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Emile Durkheim, cientista político, psicólogo e filósofo francês, considerado o pai da sociologia, na obra “As Regras do Método Sociológico” (1895) estabelece as bases da sociologia, define fato social¹⁵⁷ como objeto de estudo e defende a objetividade e a análise empírica da pesquisa sociológica.

Para Durkheim, o Estado é uma instituição social fundamental para a organização, o funcionamento, a manutenção e o desenvolvimento da sociedade; pelo exercício da coordenação e controle social e a promoção da solidariedade e coesão social. A educação em Durkheim é entendida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, com o objetivo de desenvolver suas características físicas, intelectuais e morais exigidas pela sociedade. A educação é entendida com o principal meio de socialização, integração societária e de internalização dos valores, normas e costumes.

A transmissão do legado sociocultural, o desenvolvimento do ser social¹⁵⁸ e a continua adaptação do indivíduo à sociedade são tarefas da escola. Neste sentido, o Estado deve definir os princípios gerais e os valores morais que a educação deve seguir; promovendo a homogeneidade a partir da formação de uma

¹⁵⁶ Abrange todas as dimensões da existência humana, as capacidades intelectuais e manuais, permitindo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

¹⁵⁷ É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2004. p.47).

¹⁵⁸ Ser social é a capacidade de agir de acordo com as expectativas sociais e de contribuir para a vida em comunidade.

consciência coletiva¹⁵⁹ e a diversidade dos papéis dos indivíduos na divisão do trabalho.

A escola do Estado deveria substituir a autoridade confessional da igreja na educação. Para Durkheim o Estado não deveria deter o monopólio da oferta educacional, mas submeter as escolas privadas à sua influência, fiscalização e supervisão, para garantia dos princípios morais e cívicos da sociedade como um todo.

Assim como Durkheim, Max Weber buscou compreender a sociedade moderna e os seus desafios. O primeiro se concentrava na coesão social e na solidariedade para a ordem social, o segundo buscava compreender a ação social dos indivíduos e a racionalização da sociedade, sendo a educação um fator de racionalização e profissionalização.

Maximilian Karl Emil Weber, jurista, economista e sociólogo nasceu na Alemanha na segunda metade do século XIX. Dentre as suas principais obras destaca-se “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (1904), em que é investigada a relação entre religião e as condutas econômicas e culturais e a sua influência no desenvolvimento de sistemas econômicos e sociais.

No que diz respeito à concepção de Estado Moderno em Weber, este é definido como uma criação humana em determinado território, com organização política, podendo fazer uso legítimo da força, por meio da dominação racional-legal garantindo a estabilidade e a ordem.

O Estado, do mesmo modo que as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de *dominação* de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima). Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeter à autoridade invocada pelas que dominam no momento dado. Quando e por que fazem isto, somente poderemos compreender conhecendo os fundamentos justificativos internos e os meios externos nos quais se apoia a dominação (Weber, 1992. p.526).

¹⁵⁹ (...)Uma sociedade é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos: ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais). Essa “consciência coletiva” traduz-se em fenômenos coletivos, que vão do nível propriamente psíquico das representações coletivas ao das instituições e ao de um substrato material (volume e densidade da população, vias de comunicação, edifícios etc.) (Filloux, 2010, p.17).

A questão da educação em Weber também aparece como uma tarefa do Estado Moderno, conforme Silva (2012):

A Educação, para Weber, na medida em que a sociedade se racionaliza historicamente, não é mais, a preparação para que o indivíduo compreenda seu papel no conjunto harmônico do contexto social. E nem é vista como meio de libertação. Torna-se o meio determinante de estratificação social, uma forma distinta onde busca-se obter privilégios sociais. A Educação sistemática, na análise de Weber, tornou-se um “conjunto” de conteúdos e regras direcionadas para a qualificação de pessoas que demonstrassem reais possibilidades de gerenciar o Estado, as empresas e a política, de maneira “Racional”. Um dos pressupostos básicos na formação do Estado moderno é a constituição de uma administração burocrática racional (p.4).

Pode-se afirmar que Marx, Durkheim e Weber, apesar de suas diferenças fundamentais, compreendiam que a Educação cumpriria um importante papel na sociedade e no Estado Moderno. No entanto, a natureza e o propósito dessa responsabilização eram interpretados de maneiras radicalmente distintas por cada um deles. Para Marx, a Educação deveria promover a emancipação das classes trabalhadoras; em Durkheim, a coesão social e a integração social enquanto para Weber, a educação deveria estar voltada para a especialização e a burocratização da sociedade.

Marx ao questionar o planejamento estatal na sociedade burguesa apresenta o seu caráter de dominação de classe; ao mesmo tempo defendia outra forma de planejar as políticas de Estado, dentre elas a educacional numa perspectiva emancipatória, politécnica, gratuita, universal e omnilateral.

As três vertentes sobre o papel do Estado em relação às políticas educacionais (Marx, Durkheim e Weber) podem ser encontradas quando da formulação da ação estatal hodiernamente nos diversos países, como no caso brasileiro.

3.2.2.2 Política pública de educação integral no Brasil

Uma política pública constitui-se como uma diretriz para a resolução de um problema público. A questão da formação integral no contexto da sociedade brasileira contemporânea, se reveste de uma intencionalidade pública: promover a

democratização da escola pública de forma quantitativa, qualitativa e equitativa para o conjunto dos cidadãos em idade de escolarização regular.

Segundo Secchi (2013), política pública de acordo com autores contemporâneos, pode ser “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”; e considera duas formas de políticas públicas: uma *estadocêntrica* cujo monopólio é dos atores estatais e outra *multicêntrica* que considera as organizações privadas, não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas e movimentos sociais e culturais que se articulam para atender determinados problemas públicos.

Para Dias e Matos (2012) as políticas públicas são o resultado da atividade política e demandam ações estratégicas para sua implementação. Eles enfatizam a importância de se compreender que o conceito de políticas públicas abrange tanto temas do governo quanto do Estado; entendido como um programa de ação governamental, a ser executado por órgãos do próprio governo ou por organizações não estatais que atuam em parceria com o Estado.

Para esses autores deve-se distinguir as terminologias: Política (Politics) em sua dimensão de poder, conflito, negociação e busca por apoio, a exemplo das eleições, disputas partidárias e grupos de pressão; Política Pública (Policy) na dimensão governamental do enfrentamento a um problema público, sendo aquilo que o Estado “faz ou deixa de fazer”.

Por fim o Sistema Político (Polity) que diz respeito a dimensão estrutural e institucional articuladas com a legislação, a forma de governo, as instituições e a cultura política que enquadram tanto a politics quanto a policy.

Uma política pública se reveste de autoridade soberana do poder público (Estado) para enfrentar um problema público (não particular) que afeta significativo contingente populacional. Ao ser demandado, o Estado materializa uma agenda que pode se organizar com base legal e programática para promover a entrega de bens ou serviços reclamados pela coletividade.

Ao identificar o problema e formular alternativas e soluções, o aparelho estatal pode tomar decisão e implementar a política, que ao final da intervenção, pode ser avaliada e posteriormente, extinta ou reformulada. As políticas pontuais de ação para solução de um problema específico são consideradas políticas de

governo; já as políticas que transcendem governos e que envolvem diversos poderes e soluções de médio e longo prazos, são consideradas políticas de Estado.

A política de educação integral em tempo integral requer uma solução de Estado e para tanto, se insere no contexto do PNE como uma política estruturante capaz de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e a consequente redução da desigualdade educacional.

O desdobramento da política de educação integral nos Planos Decenais do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios é marcada pela complexidade do Federalismo Brasileiro, pelas distorções em termos fiscais, pela descontinuidade e pela limitada capacidade do orçamento público.

Nesse sentido, por ser uma intervenção política redistributiva ao promover a garantia das oportunidades para todos os estudantes nas redes de ensino subnacionais, o cumprimento da meta 6 do PNE exige, portanto, a visão multicêntrica (Secchi, 2013), reconhecendo a complexa interação de atores em todos os níveis federativos.

Retomando a crítica do pensamento clássico sobre o papel do Estado e das políticas públicas, a partir do pensamento de Karl Marx, a "educação integral" do PNE seria vista com profunda suspeita. Para Marx, a educação em uma sociedade capitalista não é neutra; ela serve para reproduzir as desigualdades sociais e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. O aumento da jornada escolar por si só não garante uma formação omnilateral, a educação integral poderia capacitar o estudante a transformar a sociedade, ou apenas adaptar-se, servindo aos interesses do capital.

A educação integral do PNE poderia, na visão de Marx, acentuar ainda mais a dualidade entre a educação para a elite e para as classes trabalhadoras. Enquanto as escolas da elite já oferecem uma educação de alta qualidade, a educação integral para os mais pobres poderia ser instrumentalizada para mantê-los sob controle ideológico e social, sem oferecer um verdadeiro desenvolvimento crítico e emancipatório.

Para Max Weber, com sua defesa da racionalização da sociedade moderna, a educação integral do PNE seria um reflexo do processo de burocratização. Weber veria a educação integral como uma manifestação da busca por maior racionalidade e eficiência.

A escola de tempo integral seria um sistema mais organizado e controlado, onde o Estado planejaria e distribuiria o tempo e as atividades de forma calculada para atingir metas predeterminadas, como melhorar o IDEB, por exemplo. A extensão da jornada seria uma estratégia racional para maximizar o desenvolvimento dos estudantes dentro do sistema educacional.

A educação integral, ao oferecer mais atividades e um currículo expandido, poderia ser vista como uma estratégia do Estado, para criar novas credenciais e formas de especialização, diferenciando ainda mais os indivíduos no mercado de trabalho. As atividades complementares não seriam para a formação omnilateral como preconizada em Marx, mas sim para a formação de um tipo específico de conduta de vida que o Estado e o mercado valorizam.

Enquanto Marx veria a educação integral do PNE com um olhar crítico sobre sua capacidade de reproduzir a ideologia capitalista e a exploração do trabalho, Weber a enxergaria como um reflexo da racionalização e da burocratização da sociedade moderna, onde a educação se tornaria um instrumento de controle e diferenciação social, mas de forma tecnicamente eficiente.

Entendendo-se por política pública, uma ação intencional de governo que envolve momentos de planejamento com a definição de objetivos, metas e estratégias; e de execução em que são alocados recursos materiais e humanos para colocar em prática soluções que atenderão a uma determinada demanda da sociedade, torna-se fundamental medir o seu impacto.

Nesta perspectiva, a avaliação da política deve ser realizada de várias maneiras e em diversos momentos. Antes de implementar determinada política, o gestor deve certificar-se da viabilidade, dos custos e dos impactos potenciais, para tanto, pode levar em consideração estudos e modelos testados e com resultados satisfatórios. Porém, torna-se necessário indagar sobre as finalidades da política, e que tipo de sujeito deseja-se educar.

Durante o processo de implementação é possível avaliar a trajetória da ação, o nível de execução e a necessidade de corrigir o percurso. Medir a quantidade e a qualidade dos recursos investidos buscando a racionalização e a melhoria do gasto ou esforço empreendido; para formar determinado tipo de sujeito: o cidadão ou o consumidor.

Em outro momento pode-se avaliar os resultados imediatamente tangíveis, o produto, os custos e os resultados da ação implementada. Para tanto, torna-se importante sistematizar indicadores baseados em evidências estatísticas, que traduzem de maneira confiável e mensurável os resultados da intervenção estatal.

Num contexto de disputa por recursos na esfera pública, as políticas educacionais devem ser continuamente monitoradas em busca do melhor atendimento ao cidadão, utilizando-se dos dados de atendimento quantitativo, qualitativo e da reflexão sobre o seu custo e o gasto. O que será tratado especificamente no próximo tópico, cuja abordagem é o financiamento da educação.

3.2.3 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta. Melancolias, mercadorias espreitam-me. Devo seguir até o enjoo? Posso, sem armas, revoltar-me? Em vão me tento explicar, os muros são surdos. Sob a pele das palavras há cifras e códigos. O sol consola os doentes e não os renova. As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase. (Carlos Drummond, 2012)

No ambiente da ciência política e da administração pública as questões referentes ao planejamento, a gestão, financiamento e governança são pilares das políticas públicas para ação governamental eficaz. Autores como Lasswell (1951) defendem a aplicação de métodos científicos para resolver problemas públicos e estruturar o ciclo de políticas públicas: agenda, formulação, implementação, avaliação.

Parra, Colombo e Zaparolli (2022) atestam que o campo das políticas públicas tem a sua gênese nos EUA com forte influência da visão multidisciplinar, e esclarecem que:

Lasswell (1951) é o autor que inaugura e nomeia a disciplina de policy science (ciência da política pública) como uma subárea da ciência política. Nesse contexto, o campo nasce com a intenção de entender como e por

que os governos optam por determinadas ações, em discussões desvinculadas dos debates sobre o Estado, mais comuns na tradição da ciência política europeia (...). Desde então, o campo das public policies é desenvolvido e fortalecido, constituindo-se como uma disciplina bastante consolidada na literatura internacional, objetivando explicar os fenômenos em políticas públicas destacando o papel dos atores, das instituições e das ideias (p.1).

Entendendo-se a questão educacional como política social no contexto das políticas públicas, observa-se o seu caráter multidisciplinar, e a sua interrelação com diversas disciplinas como a economia, ciência política, sociologia, planejamento, gestão e outras áreas do conhecimento científico com repercussão na economia e na sociedade como um todo.

A ideia de planejamento racional para atender às demandas da sociedade encontra na prática social efetiva, cenários que se relacionam com fatores específicos em cada contexto. Atingir os propósitos formulados, alcançar de maneira satisfatória os resultados desejados encontra a dimensão concreta, os limites e oportunidades em cada momento histórico e social.

Conforme discutido por Bourdieu (2019), há limites e oportunidades no complexo cenário que envolve atores diversos, grupos de interesse, burocratas e sujeitos em certame; alterando, revisando, ampliando ou até mesmo distorcendo o conteúdo e as intenções originais de uma política em curso.

Dessa forma, torna-se imperativo compreender que a política pública se realiza na arena de debate sobre prioridades e possibilidades; sendo o seu financiamento, definido em peça orçamentária, um instrumento político que reflete a primazia dos recursos públicos; e conseqüentemente, os conflitos entre os atores sociais e políticos. Como explica Schick (2007):

A elaboração orçamentária possui duas características que lhe são inerentes – uma, que amplia a abrangência do conflito; e outra, que a restringe. O conflito é ampliado pelo atrito a respeito de quem paga e de quem se beneficia, a respeito de como será a distribuição do ônus tributário, quais programas serão expandidos e quais serão reduzidos. O orçamento é um processo alocativo, no qual nunca há recursos suficientes para serem distribuídos. É também um processo de redistribuição, em que alguns ganham porque outros perdem, alguns recebem do governo mais do que contribuem na forma de impostos e outros recebem menos. É um processo de escolha entre as diversas reivindicações de recursos públicos, que, mesmo nas melhores épocas, não são suficientes para cobrir todas as demandas. É um processo de racionamento em que se soluciona o orçamento pela exclusão de alguns daqueles que reivindicam.

É um processo em que, de forma expressa ou indireta, o governo decide sobre o papel que deve desempenhar e define prioridades (p.82).

No campo educacional e mais especificamente no caso brasileiro, o legislador ao votar o Plano Nacional de Educação arbitrou sobre a política e o seu correspondente financiamento, estabelecendo para a última década, determinados investimentos na área e, campo de disputa entre os segmentos sociais, com recursos vinculados constitucionalmente e, os interesses do rentismo e da austeridade fiscal (Mattei, 2023, Freitas, 2018 e Dourado¹⁶⁰, 2007).

Neste contexto de competição pelos recursos públicos são destacadas as concepções sobre a governança pública e o equilíbrio entre a eficiência da gestão, a legitimidade e o propósito social do investimento/gasto público. Processo que requer avaliação necessária para o aprimoramento e a reformulação da política pública.

A Avaliação deve extrapolar o *gerencialismo* educacional que estabelece um foco excessivo na eficiência, nos resultados mensuráveis e na competição, esvaziando o processo educacional da sua complexidade, da sua multidimensionalidade e do seu caráter emancipatório e democratizante, conforme (Freitas, 2018, Frigotto e Ciavatta, 2006).

A qualidade da oferta da educação pública segundo os autores, não pode ser reduzida à performance nas avaliações em larga escala. O foco excessivo em resultados (accountability), pode reduzir o currículo aos conteúdos avaliados, responsabilizando-se a comunidade escolar pelo desempenho e a mera execução de metas educacionais.

Ao não avaliar os contextos, as disputas pelas prioridades das políticas públicas, o gerencialismo¹⁶¹ despolitiza o debate sobre a questão do direito

¹⁶⁰ O autor, tratando do PNE 2001 – 2010 destaca: “Quanto ao PNE, é importante ressaltar que, aliado às metas vetadas, ele não foi integrado efetivamente ao processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e suas revisões. Considerando que o PPA é um instrumento fundamental do orçamento público, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual, esse processo não resultou em organicidade orçamentária que viesse dar efetividade às metas do PNE (p.929).

¹⁶¹ A partir da influência do que se convencionou chamar de “novo gerencialismo público” e da política fiscal restritiva de gasto, adotada por vários governos, novos formatos foram introduzidos nas políticas públicas, todos voltados para a busca de eficiência. Assim, a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com “independência” política. Estes novos formatos, que guiam hoje o desenho das políticas públicas mais recentes, ainda são pouco incorporados nas pesquisas empíricas (Souza, 2006. p. 34).

educacional e reduz o problema ao seu aspecto técnico-administrativo a ser resolvido com métricas e gestão de desempenho, desconsiderando a desigualdade social e educacional.

Dentro de uma política pública é fundamental compreender a sua complexidade no campo fiscal: quantos recursos estão disponibilizados; como os recursos públicos são coletados e distribuídos e de que forma são geridos. O financiamento e a sua abrangência são elementos indispensáveis para a eficiência, eficácia e efetividade de qualquer política pública, transformando a intenção/anúncio de governo em ação e resultados concretos.

Sendo indispensável em uma política pública, o financiamento deve levar em consideração a viabilidade e a escala apresentada pela demanda. No caso da ampliação da jornada escolar para todas as redes de ensino é requerido um montante de recursos expressivos se comparados por exemplo, a programas com o PNLD ou o PDDE.

A qualidade do investimento está diretamente ligada à suficiência de recursos e, a sustentabilidade do financiamento é um fator a ser perseguido, para que se garanta a continuidade da política, para que não seja interrompida ou descontinuada a cada mudança de governo; desafio a ser enfrentado em termos de cultura política no país.

A eficiência do gasto público deve ponderar sobre a quantidade do gasto e a forma de sua alocação, com critérios de transparência e detalhamento da despesa pública, para que se possa fazer o máximo em termos de resultados com o melhor aproveitamento e menor desperdício. Por sua vez, deve-se atentar para questão do foco como mecanismo de promoção da equidade (tratar desigualmente os desiguais), para que seja possível repercutir na redução da iniquidade social.

O financiamento educacional nesta perspectiva é um ato político, não é neutro e reflete as prioridades dos governos, ancorado nos instrumentos legais como a Lei Orçamentária Anual – LOA, com fontes orçamentárias adequadas e garantidas.

Os Planos Decenais de Educação devem incorporar esta lógica quando se compreende a necessidade de disputar o investimento educacional, não na perspectiva da viabilização de um *serviço* destinado aos sujeitos demandantes, mas na *garantia de um direito* fundamental da cidadania brasileira.

Para tanto, alguns instrumentos são indispensáveis como: a valorização dos profissionais da educação com a garantia de salários dignos e planos de carreira atrativos; infraestrutura adequada e padrões de qualidade, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas e acessibilidade; materiais didáticos, insumos e tecnologia para modernizar o ensino; gestão democrática e planejamento dos recursos necessários, bem como a implementação de programas de apoio aos estudantes como transporte, alimentação escolar e transferência de renda.

3.2.3.1 Financiamento: concepções e políticas

Ao discutir sobre o custo da educação de qualidade, Anísio Teixeira argumenta que o maior custo é o da ignorância, trazendo para o debate político uma máxima que está presente em diversos pensadores e contextos históricos distintos, desde a antiguidade (Manacorda, 1989 e Cambi, 1999). Hodiernamente, nas sociedades grafocêntricas, o analfabetismo formal e absoluto limita as possibilidades de desenvolvimento social, cultural e econômico das comunidades.

Na perspectiva do pensamento liberal do século XX o debate sobre os benefícios da educação para as sociedades, teve em Schultz (1964 e 1973) um importante colaborador, a partir da Teoria do Capital Humano, que propõe considerar os gastos em educação, treinamento e saúde como investimentos e não como simples custos.

Para Schultz, o homem educado torna-se mais produtivo e mais valorizado em termos de renda, contribuindo para o crescimento econômico de uma nação. A teoria do Capital Humano será importante instrumento do planejamento educacional no período da ditadura militar no Brasil e suscitará importantes críticas:

Assim, entre as diversas críticas sobre essa teoria, as principais consideram-na sob duas formas: a primeira seria que a educação significa somente uma forma de qualificação da mão-de-obra para inserção no mercado de trabalho, servindo como uma ferramenta para aproveitar o excedente do trabalhador ao sistema capitalista; a outra considera que existem outros fatores que influenciam na renda dos indivíduos, além da escolaridade, como sua própria inteligência individual, seu nível social e, até mesmo, a segmentação dos mercados (LIMA, 1980; ALMEIDA e PEREIRA, 2000). Becker (1993) menciona que, mesmo havendo diversas

pesquisas que evidenciam as contribuições positivas do capital humano ao indivíduo e à população, alguns autores argumentam que a teoria do capital humano não é concisa, uma vez que essa forma de capital também é um mecanismo de exploração do trabalho pelo capital (Viana e Lima, 2010, p. 144).

Na senda do debate sobre a relação entre a renda de um indivíduo, os anos de escolaridade e os anos de experiência profissional, teóricos influenciados pela tese do Capital Humano têm buscado compreender como a educação e o aprimoramento individual são vistos, transformando-os de meros fatores sociais em ativos econômicos passíveis de investimento e de análise de custo-benefício.

James Heckman, economista vencedor do Prêmio Nobel de 2000, estuda o alto retorno dos investimentos educacionais, especialmente na primeira infância. Para Heckman os Programas de Desenvolvimento da Primeira Infância – DPI de alta qualidade geram retornos sociais e econômicos substanciais, como a menor criminalidade e maior produtividade na vida adulta¹⁶². Fontgalland e Lima (2022) destacam que:

Heckman (2005) também traz à baila a importância das habilidades não-cognitivas, ou como muitos autores intitulam – habilidades socioemocionais -, alertando para o fato de como os testes de desempenho utilizados para aferir a qualidade da educação, muitas vezes enfoca apenas na variação da pontuação, como ocorre no Brasil, por exemplo, com a Prova Brasil. Deixando de lado o quadro geral do desenvolvimento infantil, não levando em consideração habilidades comportamentais que são cruciais para o sucesso, como: motivação, perseverança, confiabilidade e consistência. O autor afirma que, reformas propostas para a educação devem abranger avaliações que levem em conta as características não-cognitivas (p.31).

A Teoria do Capital Humano popularizada por Gary Becker e Theodore Schultz, analisa a educação como um investimento que pode aumentar o capital humano de um indivíduo e, conseqüentemente, sua produtividade e renda. A tese contribuiu para os estudos sobre as taxas de retorno do investimento educacional para a vida adulta¹⁶³.

¹⁶² Apenas um ano de pré-escola aumenta potencialmente, em 7% a 12%, a capacidade de ganho e renda de uma criança quando adulto (Young e Richardson, 2010, p.3).

¹⁶³ Embora seja conhecido o fato de que a escolaridade média da população ocupada no Brasil cresceu nas últimas décadas, a queda do retorno da educação verificada no mesmo período, possivelmente relacionada à baixa qualidade da educação ou a ineficiências no processo de alocação da mão de obra em empresas ou setores (misallocation), poderia ter reduzido significativamente ou mesmo eliminado o impacto positivo da educação sobre o crescimento econômico. No entanto, nossos resultados revelam que, mesmo levando em consideração

Na chamada educação corporativa foi desenvolvido o Modelo de ROI de Phillips, metodologia de avaliação de treinamento que busca calcular o Retorno sobre o Investimento (ROI)¹⁶⁴ financeiro de um programa de treinamento. Abordagem que ignora as desigualdades de acesso à educação e aos demais bens de cultura.

Dentre os países que apresentam elevadas taxas de desenvolvimento econômico e social, o financiamento educacional é tratado como política de Estado, com benefícios que extrapolam a melhoria da renda dos indivíduos. Benefícios sociais indiretos também são observados como a melhoria da saúde pública, a redução da criminalidade e o aumento da sensação de bem-estar-social.

No Brasil, as tentativas de ampliar o investimento educacional enfrentam os dilemas da equidade e da eficiência. O debate recente sobre as cotas raciais¹⁶⁵ é um dos exemplos claros desta questão. O novo modelo de financiamento do FUNDEB traz em seu bojo a prioridade de investimento na educação básica, com redistribuição garantida às regiões mais pobres. Na mesma perspectiva políticas de transferência de renda a exemplo do *Pé de meia e da Bolsa Escola* apresentam condicionantes de frequência e conclusão da escolaridade obrigatória.

No período do PNE 2014 – 2024 embora o percentual do PIB tenha se mantido próximo aos padrões da OCDE, pode-se afirmar que o país vive uma situação de subfinanciamento crônico com escolas sem os padrões mínimos de funcionamento, carreira docente pouco atrativa e com baixa remuneração.

No debate sobre o investimento, (custo ou o gasto educacional), setores liberais da sociedade brasileira apresentam soluções exógenas como os voucher escolar (bolsas de estudos para alunos em escolas privadas) e as charter Schools (escolas públicas financiadas pelo governo com gestão privada). São soluções que

a queda do retorno da educação, o capital humano foi o principal determinante do crescimento da produtividade do trabalho no Brasil entre 1995 e 2022. Isso sugere que políticas de melhoria do capital humano são fundamentais para o crescimento de longo prazo da economia brasileira (Veloso, Feijó, Barbosa Filho e Ruhe, 2024. p.4).

¹⁶⁴ PALMEIRA, Cristina Gomes. Sistemas de mensuração do retorno do investimento em treinamento nas organizações brasileiras. Dissertação (Mestrado em Administração) - PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

¹⁶⁵ Política de ação afirmativa que garante maior acesso e inclusão de negros (pretos, pardos e quilombolas) e indígenas, no ensino superior público com reserva de 50% das vagas para egressos de escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); revisada e aprimorada pela Lei nº 14.723/2023 com redução de limite de renda, avaliação e monitoramento. Enfatiza-se que os estudantes cotistas apresentam desempenho acadêmico igual ou superior ao dos estudantes da ampla concorrência e maiores taxas de permanência e de conclusão de curso.

prometem eficiência na alocação dos recursos, porém, criticadas por promover a privatização e ampliação das desigualdades educacionais.

Os desafios estruturais e o problema do subfinanciamento educacional instigam a discussão sobre as responsabilidades do Estado Brasileiro. Debate que passa pela elucidação de conceitos como *custo* e *gasto*.

Os gastos educacionais são a totalidade dos recursos financeiros despendidos em manutenção e desenvolvimento do ensino sem a análise de eficiência ou de retorno. Os gastos incluem os insumos como salários, infraestrutura, materiais e alimentação escolar; não avaliando a qualidade e os possíveis desperdícios ou má alocação.

De acordo com a OCDE (Education at a Glance 2024, p.5) a média de investimento no ensino fundamental ou primário por estudante foi de US\$ 3,668 no Brasil contra US\$ 11,914 nos países da OCDE. No ensino médio/secundário o gasto de US\$ 3,745 e US\$ 13,260 e no nível superior, US\$ 13,569 e US\$ 17,138 respectivamente.

Considerando-se que o gasto por aluno no ensino fundamental no Brasil é cerca de um terço em relação à média dos países da OCDE, e que a maioria destes países contam com sistema de ensino com melhor estrutura, além de uma população com maior e melhor escolarização, faz sentido discutir o custo educacional.

Por custo educacional entende-se o valor necessário para produzir um resultado educacional específico de forma eficiente e qualitativa. Perguntas sobre quanto custa alfabetizar uma criança, ou quanto custa atingir determinado objetivo educacional, podem esclarecer sobre os desafios do investimento em educação no país.

Se o gasto mostra onde o dinheiro é investido, o custo pode revelar se ele é suficiente e se está sendo bem aplicado, ou de outra forma: o gasto trata do quanto é investido enquanto o custo trata do quanto é necessário investir para atingir os resultados. Neste sentido, pode-se readequar os custos em formação docente

quando for observado déficit na formação inicial e continuada de professores e reduzir gastos pela supressão do desperdício em atividades meio.¹⁶⁶

Há evidências de que a estrutura administrativa central de algumas secretarias de educação é mal dimensionada, resultando no desperdício significativo de recursos que deveriam ser destinados às atividades finalísticas como: melhor alocação de pessoal, materiais e insumos diversos, diretamente nas unidades escolares.

O debate sobre o custo da educação no Brasil, possibilitou a construção de um conceito de qualidade parametrizável em termos financeiros, levou o legislador a discutir o conceito de padrões mínimos de qualidade do ensino para a Educação Básica Pública (inciso IX do artigo 4º da LDB 9394/96). Tendo o Conselho Nacional de Educação estabelecido normas para a sua aplicação em Parecer CNE/CEB nº 08/2010. Reformulado pelo parecer CNE/CEB nº 03/2019 que aprofundou a questão e tornou mais objetivo o conceito de padrão de qualidade, entendido com o conjunto de condições e insumos indispensáveis para o pleno funcionamento das escolas brasileiras com qualidade e equidade.

Com a aprovação do PNE – 2014/2024 e do novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020) foram instituídos o Custo Aluno Qualidade – CAQ e o Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi que traduzem a ideia de um investimento por aluno capaz de garantir o padrão mínimo de qualidade para todas as escolas.

O CAQi é o padrão mínimo para a garantia da qualidade e deve estabelecer parâmetros que consideram questões sobre o número adequado de alunos por turma, valorização e profissionalização do magistério, infraestrutura básica como biblioteca, quadra, laboratório, conforto ambiental, equipamentos e insumos diversos para o processo do ensino aprendizagem, dentre outros.

Já o CAQ¹⁶⁷ corresponde ao padrão ideal de investimento por aluno em qualquer escola pública do país para que se garanta progressivamente a melhoria

¹⁶⁶ BEGNINI, S., & TOSTA, H. T. (2017). A Eficiência dos Gastos Públicos com a Educação Fundamental no Brasil: Uma Aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA). **Revista Economia & Gestão**. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n46p43>

¹⁶⁷ (...) temos hoje uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade. São perspectivas distintas, nas quais a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias. Por isso, é muito importante termos consciência de que, quando utilizamos a palavra “qualidade”, estamos num campo de disputa (Pinto e Carreira, 2007, p.21).

das condições de manutenção e desenvolvimento do ensino e a equiparação aos investimentos e custos dos sistemas educacionais dos países mais desenvolvidos.

Apesar da previsão legal e da luta de diversas entidades como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁶⁸ a implementação efetiva do CAQi e posteriormente, do CAQ é um desafio que envolve a sua regulamentação com a definição da metodologia de cálculo do Custo Aluno Anual – VAA do atual FUNDEB.

Para uma melhor compreensão do subfinanciamento educacional no Brasil, destaca-se os dados comparativos do investimento educacional em relação à média dos países membros da OCDE, conforme o Documento Diagnóstico da Educação Nacional – PNE (2025)

Enquanto o Brasil investe US\$ 3.105 PPC por matrícula/ano, praticamente o mesmo que a Colômbia, os outros dois países, como Canadá e Áustria, investem valores por aluno quatro e cinco vezes maiores, respectivamente. Isso se deve, fundamentalmente, ao fato de que, embora tenham PIB menor que o do Brasil, os seus PIB per capita são bem maiores. Enquanto em 2020 o Brasil tinha um PIB per capita de US\$ 15.000, Canadá e Áustria tinham PIB per capita de US\$ 48.618 e US\$ 58.611, respectivamente, ou seja, cerca de três e quatro vezes maiores que o do Brasil. Por essa razão, apesar do investimento como percentual do PIB ser comparável ao de outros países da OCDE, o Brasil se situa bem abaixo dos demais países em relação ao valor investido por aluno, (...) estando próximo dos países que possuem PIB per capita próximo ao seu, como Colômbia (US\$ 15.939) e África do Sul (US\$ 13.717) (p. 285).

Durante a década do PNE observou-se uma redução do gasto público educacional no Brasil inicialmente a partir de 2016 com o teto de gastos e a crise econômica e, ampliada no período da pandemia. Paradoxalmente, o PIB nominal da década aumentou 34% enquanto o investimento educacional caiu significativamente.

Embora a crise econômica e a pandemia sejam os fatores mais relatados sobre o fenômeno do desinvestimento, torna-se necessário levantar outros pontos para o debate sobre a redução dos investimentos educacionais no país.

Nesse sentido torna-se importante discutir questões como o Gasto Fiscal, entendido como renúncia fiscal, pagamento de juros da dívida interna e externa,

¹⁶⁸ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com sede em São Paulo é uma organização composta por centenas de entidades, que defendem a promoção do direito à educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil.

subsídios e empréstimos aos setores empresariais e até mesmo os gastos com defesa, dentre outros.

A dominância dos gastos fiscais tem sido expressiva nos séculos XX e XXI, sendo a principal despesa que compete pelos recursos do orçamento federal. O serviço do pagamento das dívidas (interna e externa) consome uma parcela cada vez maior dos recursos. Tendo passado de 7,5% do PIB em 2014 para 8,3% do PIB em 2024, em valores nominais, correspondendo a R\$ 971,991 bilhões. Em contraste com o investimento educacional:

No período de 2015 a 2021, o gasto público em educação pública, em termos reais, se manteve estabilizado, com algumas oscilações pequenas, em torno de R\$ 435,5 bilhões. Já em 2022, o gasto público em educação pública chegou a R\$ 513,4 bilhões, uma ampliação de 17,3% em relação ao gasto estimado para 2015 (INEP, 2024, p.466).

Desde o período imperial, em que o financiamento das guerras internas e da Guerra do Paraguai consumiu parcela considerável dos recursos estatais e promoveu o crescente endividamento público, o serviço da dívida interna e externa se consolidou como principal despesa do governo. Já no século XXI, apesar da estabilidade econômica e do crescimento nominal do PIB, o montante pago em juros da dívida pública, alimentados pelas altas taxas de remuneração (taxa Selic) tem sido superior ao dobro do total investido em educação.

A renúncia fiscal é outra despesa que representa o gasto invisível dos impostos que deixam de ser arrecadados por meio de incentivos ao setor produtivo, reduzindo a base de cálculo para os recursos vinculados à educação. A consolidação dos dados do Tesouro Nacional, do Tribunal de Contas da União - TCU e do Senado Federal ilustram o desequilíbrio crescente entre o financiamento das políticas públicas e o sequestro do orçamento pelo gasto tributário.

A transferência de renda indireta por meio de incentivos fiscais, isenções e redução de impostos concedidos a setores ou regiões específicas reduz a arrecadação disponível para todas as despesas primárias, com impacto direto no financiamento social.

Em termos de materialidade, estima-se que os gastos tributários federais alcancem R\$544,5 bilhões em 2025, valor que supera em mais de três vezes o orçamento do Bolsa Família para o mesmo exercício (R\$ 158,6

bilhões) e corresponde a mais da metade das despesas com benefícios previdenciários no âmbito do Regime Geral de Previdência Social (R\$ 1,02 trilhão). Além disso, somam-se a esses montantes outros incentivos fiscais, como benefícios financeiros e creditícios, que totalizaram R\$114,9 bilhões em 2024 (TCU, 2025. p. 11).

Ao destacar a necessidade de reformas estruturais em relação às finanças públicas no país, o TCU alerta para a necessidade da avaliação sobre a estrutura da concessão de benefícios fiscais que de forma crescente, ocupam expressiva parcela do PIB, ameaçando o equilíbrio e a sustentabilidade das contas públicas e conclui:

Entre os principais pontos de atenção estão os benefícios fiscais, que vêm se elevando significativamente ao longo dos anos, com destaque especial para os gastos tributários — benefícios como isenções, deduções ou alíquotas reduzidas que funcionam como verdadeiras despesas públicas, embora não apareçam como tal no orçamento. A ausência de mecanismos de controle e de revisões sistemáticas transforma os gastos tributários em “despesas invisíveis”, que escapam dos processos orçamentários tradicionais e não são submetidos ao mesmo nível de escrutínio pelo Congresso Nacional ou pelos órgãos de controle. Essa opacidade compromete a capacidade de planejamento fiscal de longo prazo, perpetuando ineficiências e distorções no sistema tributário nacional 16 (TCU, 2025).

Outro gasto considerável é o financiamento da Defesa que equivale em 2024 a 1,5% do PIB, valor que inclui as Forças Armadas com o comprometimento de 80% do gasto com pessoal ativo e inativo (especialmente as pensões e aposentadorias).

Embora os dados oficiais demonstrem que as principais despesas governamentais nas últimas décadas estejam concentradas em gastos tributários e nos serviços da dívida pública, o discurso da austeridade¹⁶⁹ (Salvador, 2024) e

¹⁶⁹ As políticas de austeridade são o aprofundamento do neoliberalismo no capitalismo contemporâneo. Para além de medidas econômicas, o neoliberalismo é “projeto político de classe, não somente um programa de políticas”, conforme destaca Puella-Socarrás (2015, p. 24). Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016, p. 7) observam que “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”. Para os autores, trata-se de uma ordem normativa que avolumou sua influência global, estendendo a razão do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Portanto, um dos alicerces do neoliberalismo é o chamado ajuste fiscal permanente, no qual se insere o desmantelamento do financiamento das políticas sociais e, de maneira especial, daquelas que integram o orçamento da seguridade social e o da educação, que conta com recursos vinculados. Com o golpe de 2016 e a ascensão ao poder de Michel Temer, a política neoliberal ortodoxa ganhou força no país, particularmente a adoção do receituário das medidas de austeridade (2024. p.6).

da responsabilidade fiscal quase sempre mira a vinculação constitucional de recursos para a educação.

De acordo com o MEC (2025, p.276), um país com grande desigualdade social, a oferta insuficiente e desigual das oportunidades educacionais atinge os mais vulneráveis nas regiões menos desenvolvidas ampliando o abismo social e a reprodução das condições de pobreza material e cultural agravando o cenário de insegurança e violência. Desta forma, “o fracasso do sistema educacional em proporcionar maior equidade nas condições de oferta leva a um baixo aproveitamento do potencial humano e profissional do País”, reduzindo as expectativas de crescimento econômico e do desenvolvimento social.

3.2.4 - QUALIDADE DO ENSINO E QUALIDADE EDUCACIONAL

A educação de toda uma vida que culmina com um diploma superior de qualidade, e também a competição pela qualificação e a graduação, nunca foi tão intensa quanto hoje. Cursos de etiqueta que conferiram certificados de origem nobre e modos cortesões transformaram-se em rigorosos centros de treinamento que selecionam com base no desempenho e produzem qualificação. (Markovits. 2021, p.43)

Inicialmente é necessário esclarecer os conceitos de qualidade do ensino e de qualidade educacional. Por qualidade do ensino entendemos tratar-se dos processos de ensino-aprendizagem mediados em sala de aula, pelo profissional da educação; este que por meio de planejamento, organiza o trabalho pedagógico procedendo uma curadoria de objetivos, conteúdos, recursos, métodos e técnicas inerentes à jurisprudência pedagógica (Zabala 1998).

A qualidade do ensino não se dá na ausência de valores, não se faz numa perspectiva técnica de neutralidade, torna-se necessário perguntar sobre a formação plena dos sujeitos: “(...) Que qualidades vamos incentivar nas crianças? A obediência e a dedicação ou a criatividade e a rebeldia? A promoção pessoal ou

a solidariedade como valor principal? (Nidelcoff, 1985. p.22).” Nesse sentido, o processo de ensino envolve diálogos e trocas, segundo Dalben:

Sabe-se que a escola se organizou historicamente sobre uma prática monoculturalista, por meio da transmissão de saberes que, embora com pretensão de universalidade convertida em referência, se fez desigual e seletiva, produzindo o fracasso das camadas populares. A escola excluiu e rejeitou o conhecimento desses grupos, ignorando-os como portadores de autonomia simbólica. Enxergou-os, apenas como desvios e falhas em relação à cultura dominante e adotou práticas que produziram o fracasso escolar, principal produto da escola brasileira (2002, p.21).

Compreende-se então, que a mediação pedagógica contribui para o processo de sociabilização numa perspectiva histórica em que são mobilizados os capitais simbólicos para superação da desigualdade e da exclusão. A mediação pedagógica como prática social pode contribuir para o processo de melhoria da qualidade do ensino, instrumentalizando o profissional da educação na condição de facilitador e incentivador do protagonismo do aluno.

O planejamento com foco no desenvolvimento integral do aluno e nas suas competências fundamentais (considerando as diretrizes curriculares do sistema educacional), deve ser um instrumento prático que transforma a dinâmica da sala de aula, pelo diálogo, pela interação e pelo uso das técnicas e tecnologias do ensino.

No entanto, é fundamental compreender a complexidade da atividade do ensino que pressupõe a necessária articulação entre a teoria e a prática, não sendo possível reduzi-la aos aspectos técnicos e formais, conforme Araújo (2003):

Por mais que se afirme a unidade e a autonomia da dimensão técnica do ensino, sua razão de ser e sua significação devem ser correlatas ao aluno, ao professor, ao conteúdo, ao ensino, à aprendizagem, à educação, à situação sociocultural dos alunos e aos fins. Esses aspectos são certamente elementos que compõem a prática socioeducacional, cuja importância não pode ser subjugada, obscurecida ou diminuída pela dimensão técnica (p.22).

Se a qualidade do ensino diz respeito aos processos vivenciados no ambiente escolar, a qualidade educacional abrange as dimensões mais amplas da política pública, do financiamento e da gestão; como implicações em relação aos

padrões mínimos de funcionamento das escolas, na sua infraestrutura, na formação docente, na gestão escolar e no acesso e permanência dos estudantes.

Ao discutir a questão da qualidade da educação como conceito polissêmico e multifatorial, Dourado e Oliveira (2009, p.207) afirmam que o fenômeno “não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade”; devendo-se considerar as dimensões intra e extraescolares nos níveis da obrigação do Estado:

(...) dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa(...) dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo a este último ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...) (p.208).

A questão da qualidade da educação e da qualidade do ensino sugere novas investigações sobre o capital cultural das famílias, o nível de engajamento dos profissionais da educação e dos processos de monitoramento realizados pelos sistemas de ensino. Os dados das avaliações da educação no Brasil permitem observar escolas com boa infraestrutura e baixo desempenho qualitativo e, vice-versa. Ao mesmo tempo, redes públicas com maior investimento de recursos e menor aprendizagem aferida em relação aos sistemas com menor aporte financeiro.¹⁷⁰

A avaliação educacional no país ganha relevância, especialmente após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e da implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Recentemente as políticas de financiamento e a sua vinculação aos resultados

¹⁷⁰ Uma das características centrais dos países que apresentam uma educação de qualidade é a redução das desigualdades entre as escolas. Quanto mais desigual um país e seu sistema educacional, quanto mais segmentada é a distribuição de suas crianças e jovens pelas escolas, mais difícil é melhorar sua educação. E o Brasil é um exemplo vivo disso (Pinto, 2015, p.104).

acadêmicos, impõe um maior foco aos sistemas educacionais, escolas, educadores e educandos.

Se por um lado a corrida por resultados no IDEB pode reduzir o arcabouço curricular¹⁷¹ e desconsiderar aspectos fundamentais da qualidade da educação, como o desenvolvimento de competências socioemocionais, criativas e multidisciplinares, por outro, se configura no único mecanismo de verificação das aprendizagens básicas da alfabetização e do numeramento em termos sistêmicos.

No estudo sobre os Estados Eficazes na Gestão da Aprendizagem (Fernandes, Vieira e Nogueira, 2023) apresentam o panorama sobre o risco das avaliações em larga escala se transformarem no currículo escolar; com implicações para o trabalho docente e a hierarquização entre os conteúdos que são objeto dos exames e, os que não são.

O estudo destaca ainda a crescente implementação por parte dos estados, de sistemas de avaliação com estratégias de acompanhamento e de formação dos profissionais da educação, considerados indispensáveis para a melhoria do ensino. Sendo observado que a avaliação em larga escala por si só não melhora o ensino, se não houver ações posteriores de correção de rotas e reformulação da mediação pedagógica.

Numa retrospectiva histórica sobre a visão da qualidade da educação no Brasil pode-se inferir que durante o período da República Velha (1891 – 1930), a abordagem estava relacionada ao seu conteúdo de instrução moralizadora e na expansão das escolas primárias sem a garantia de padrões de qualitativos; a qualidade se dava pelo controle social (Durkheim, 2002 e 1995).

Na Era Vargas (1930 – 1945) o foco se concentrava na formação nacionalista e na mão-de-obra industrial; a República Populista (1946 – 1964) buscou a expansão da educação nacional vinculada ao desenvolvimento econômico e durante a Ditadura Militar (1964 – 1985) a educação vinculava-se a formação do capital humano; a qualidade era um projeto nacional, utilitário e nacionalista (Weber, 1999).

¹⁷¹ Tem-se percebido uma tendência em associar o planejamento e o currículo aos resultados das avaliações, fato que tem impulsionado o processo de uniformização e hegemonização das práticas curriculares, levando a uma redução da autonomia dos professores e gestores. Além dessas mudanças, pesquisadores têm identificado que a busca de bons resultados tem contribuído para uma redução do currículo das disciplinas de história, geografia e ciências (...) (Vidal e Vieira, 2011; Galvão, 2017). (Fernandes, Vieira e Nogueira, 2024. p. 26)

Após a redemocratização até os dias atuais observa-se a tensão entre a qualidade vinculada aos processos de formação de mão-de-obra; a abordagem neotecnicista que defende a relação entre qualidade de retorno do financiamento educacional e, a perspectiva da qualidade como direito social. A consolidação dos atuais sistemas de avaliação em larga escala não garantiu a equidade na sua implementação, mas, avança na perspectiva de apresentar resultados mensuráveis por meio de instrumentos de medida.

Por outro lado, Pinto (2015) ao discutir sobre o custo aluno e o custo de uma escola de qualidade chama atenção para os limites das políticas de testagem universal de estudantes

(...) Em geral, o critério hegemônico de qualidade tem sido o desempenho das escolas e dos países em testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programme for International Student Assessment (Pisa) ou a Prova Brasil. O grande problema dessa medida é que, embora seja objetiva e pareça racional e justa, ela é um indicador limitado da qualidade do ensino. Como já mostra uma vasta literatura, desde o pioneiro Relatório Coleman nos Estados Unidos da década de 60 (Coleman et al., 1966), os resultados do desempenho dos estudantes em testes padronizados são influenciados majoritariamente por fatores extraescolares, como nível de renda e escolaridade dos pais. A influência da escola no desempenho chegaria, quando muito, a 30%. Essa constatação expõe os riscos de se usar apenas a nota dos alunos como indicador de qualidade do ensino, pois é possível que uma escola que faça um bom trabalho, com professores competentes e dedicados, mas que atenda alunos de famílias mais pobres, tenha um pior desempenho que outra na qual estudem crianças de famílias mais afluentes (p.109).

Em resposta às conclusões do Relatório Coleman que apontava para a prevalência dos efeitos extraescolares (principalmente da família) na promoção das aprendizagens, surgiram estudos acadêmicos voltados para os conceitos de *Efeito-Escola* e *Eficácia Escolar*.

A questão central da abordagem do efeito-escola é a quantificação da contribuição real e específica da escola para o desempenho dos estudantes, considerando-se o controle dos fatores extraescolares¹⁷². Sabendo-se da condição socioeconômica de um estudante, deseja-se aferir qual a parcela do seu desempenho que pode ser atribuída especificamente à escola; em outras palavras,

¹⁷²Ver Soares e Candian (2004)

qual o valor agregado pela instituição escolar ao currículo/capital cultural do estudante.

Para o cálculo do Efeito-Escola são utilizadas técnicas estatísticas como os modelos multinível, com o objetivo de isolar o impacto da escola; estabelecendo uma linha de base que mede e controla o impacto das variáveis que o aluno traz para a escola: o nível socioeconômico da família – NSE, a escolaridade dos pais e o desempenho prévio do aluno.

O resultado do cálculo do efeito escola pode indicar pistas sobre as práticas internas (liderança dos profissionais, a qualidade do currículo e o clima escolar) e orientar a reorganização do trabalho pedagógico e as políticas públicas. Sendo uma ferramenta de mudança e não apenas de reprodução (Bourdieu, 2015), a escola pode atuar como espaço de inclusão e equidade.

Sobre Eficácia Escolar, considera-se um campo de pesquisa que investiga os fatores internos que mobilizam a escola para promover resultados educacionais positivos para os estudantes. Busca-se compreender as características que fazem uma determinada escola ampliar e melhorar o capital cultural dos seus alunos em comparação às outras escolas com perfis de alunos semelhantes.

Karino e Laros (2017) argumentam que as primeiras pesquisas sobre eficácia escolar apresentavam cinco fatores combinados que tornariam uma escola eficaz: liderança educacional forte; ênfase na aquisição das habilidades básicas; ambiente organizado e seguro; altas expectativas sobre o desenvolvimento dos estudantes; e a avaliação frequente do progresso dos estudantes. Posteriormente, estudos mais robustos metodologicamente, ampliaram as características das escolas eficazes:

Quatro fatores relacionados à escola: ensino e objetivos claros, ambiente de aprendizagem ordenado e atraente, concentração no ensino e na aprendizagem (foco no desempenho) e organização orientada à aprendizagem (formação de pessoal na escola). Cinco fatores referem-se a características e ações dos coordenadores e professores: liderança profissional firme, objetiva e com enfoque participativo; objetivos e visões compartilhadas; altas expectativas e fornecimento de desafios; incentivo positivo e monitoramento constante do progresso. Há ainda um fator que envolve direitos e responsabilidades dos alunos (alta autoestima do aluno, oportunidade de assumir posições de responsabilidade, controle dos trabalhos) e um outro relacionado ao estabelecimento de relação de apoio e cooperação entre casa e escola. (...) esses fatores não devem ser considerados de modo independente. Várias associações entre eles podem

ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia (p.101).

A garantia do acesso à escola e a permanência de todos os alunos, independente das suas singularidades, com desempenho educacional satisfatório é um grande desafio para os profissionais, os governos e a sociedade. Na atualidade, torna-se cada vez mais presente no ambiente dos sistemas escolares, os sistemas de avaliação externa de aprendizagem que buscam fornecer pistas sobre a qualidade educacional.

Atualmente, o principal instrumento de aferição da proficiência educacional no Brasil é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Avaliação diagnóstica bianual realizada pelo INEP, que mede o desempenho dos alunos da educação básica em larga escala e gera as notas de proficiência, o aprendizado em língua portuguesa (leitura e interpretação) e matemática (resolução de problemas e raciocínio lógico).

São aplicados testes cognitivos para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio; e questionários contextuais para alunos, professores e diretores que coletam informações sobre os fatores socioeconômicos dos alunos, práticas pedagógicas, formação docente, infraestrutura e clima escolar.

Os questionários são importantes para pesquisas sobre Efeito-Escola, por fornecer variáveis de controle como o perfil inicial do aluno e as características intraescolares que podem influenciar no desempenho. O SAEB produz uma escala de proficiência numérica que mede o domínio dos alunos em determinada área e etapa de ensino.

A escala de proficiência do SAEB é calculada com base na Teoria de Resposta ao Item – TRI, diferente da prova tradicional onde cada acerto equivale a um ponto. A TRI considera o padrão de acertos e erros, em que as questões mais “difíceis” recebem mais pontuação do que os acertos concentrados nas questões “fáceis”. Além da calibragem dos itens que trata dos valores numéricos de dificuldade, a escala permite a comparabilidade histórica e a evolução do progresso da educação ao longo do tempo.

O SAEB fornece uma das dimensões que permitem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este por sua vez, relaciona as duas

dimensões da qualidade educacional: a aprendizagem, verificada pela proficiência e o fluxo escolar que corresponde à manutenção dos alunos na escola sem reprovação ou abandono.

No plano internacional o Brasil participa de avaliações de larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada a cada três anos desde o ano 2000, junto aos estudantes de 15 anos de idade matriculados em alguma instituição de ensino. O PISA avalia as áreas de Ciências, Matemática e Leitura.

Além dos testes de proficiência, o PISA aplica questionários de contexto para mensurar aspectos relacionados aos alunos, professores, escolas e à gestão escolar. A OCDE mede a qualidade educacional dos países participantes do PISA em três dimensões integradas.

A primeira delas é o acesso com equidade para todos os alunos independentemente das condições socioeconômicas, culturais ou de gênero; o uso dos recursos (financeiros, humanos e infraestrutura) com eficiência para atingir os objetivos de aprendizagem e, por fim, os resultados da aprendizagem para avaliar o desenvolvimento cognitivo e as competências sociais e emocionais necessárias para a vida adulta e a inserção no mundo do trabalho.

Além do PISA, a OCDE realiza periodicamente (a cada cinco anos) o Teaching and Learning International Survey – TALIS ¹⁷³. Uma pesquisa internacional com professores e diretores escolares para avaliar três importantes pilares, sendo o primeiro, as condições de trabalho e ambiente de aprendizagem (liderança escolar, clima escolar e tempo de ensino). Os demais pilares são o desenvolvimento profissional docente (necessidades de formação, acesso à formação, avaliação e feedback) e, as percepções da profissão (satisfação no trabalho, colaboração e motivação para continuar).

Os dados levantados pelo TALIS em 2024 mostram que dos professores brasileiros, 21% perdem uma parcela significativamente maior da aula para manter a ordem em vez de ensinar, enquanto a média da OCDE é de 15%. A tabela 1

¹⁷³ MEC. Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem TALIS – Relatório Nacional 2024. Brasília: INEP, 2025.

sintetiza as principais conclusões do relatório de 2024/25 com a percentual de respostas dos brasileiros e a comparação com a média dos docentes da OCDE.

Tabela 1: TALIS 2024 – Comparativo da percepção dos professores

Item avaliado	Brasil	OCDE
Tempo gasto para disciplinar e manter a ordem em sala	21%	15%
Consideram o trabalho docente muito estressante	21%	19%
Satisfação com o salário	22%	39%
Contrato permanente	64%	81%
Usam inteligência artificial no trabalho	56%	36%
Carga horária para preparação de aulas	9,3 horas	7,4 horas
Acreditam que influenciam as políticas educacionais	53%	23,9%
Em escolas com 10% de alunos com deficiência	30%	46%
Suas tarefas atendem bastante os alunos com deficiência	77%	62%
Participação em atividades formativas (último ano)	90%	55%
Total de horas trabalhadas em regime integral	40,3 horas	41 horas
Total de horas trabalhadas em ensino efetivo	29,2 horas	22,7 horas
Total de horas corrigindo e avaliando trabalho dos alunos	6,1 horas	4,6 horas
Declaram estar satisfeitos com o seu trabalho ¹⁷⁴	87%	89%

Fonte: OCDE/TALIS 2024.

Entre os professores brasileiros chama atenção alguns dados coletados na pesquisa realizada em 2024 e publicada em outubro de 2025. Segundo a pesquisa os brasileiros apresentam-se mais engajados, tecnológicos e adaptáveis, apesar de enfrentarem condições de trabalho mais desafiadoras em termos de estabilidade e clima escolar.

A qualidade educacional entendida aqui como o resultado das políticas públicas no Brasil apresenta desafios que se distribuem de forma desigual e assimétrica. Em algumas regiões do país observa-se avanços mesmo em contextos desfavoráveis, enquanto em outras, a capacidade de financiamento e a infraestrutura são determinantes.

As políticas e a legislação educacional têm enfatizado, ora percursos de uma visão tecnicista, ora de uma visão multidimensional. Compreendendo-se que a sua

¹⁷⁴ Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil demonstram uma satisfação geral e um comprometimento com a carreira notavelmente altos, apesar de reconhecerem as dificuldades da profissão. A grande maioria (91,3%) se declara, de modo geral, satisfeita com seu trabalho, superando a média da TALIS (87,5%). Além disso, 77,2% afirmam que, se pudessem decidir novamente, ainda escolheriam ser professores, um índice também superior à média TALIS (71,1%), e a taxa de arrependimento na escolha da profissão (11,1%) é inferior à média internacional (12,9%). Essa forte adesão à profissão coexiste com uma percepção mais crítica sobre seus desafios, já que o percentual de docentes que consideram que as vantagens da carreira superam as desvantagens (64,8%) é inferior à média da TALIS (70,9%) (MEC, 2025, p. 48).

efetividade ainda demanda superar obstáculos estruturais que exigem maior articulação entre os entes federados, mais financiamento e maior envolvimento da sociedade brasileira.

Noutra perspectiva, o presente estudo buscará pistas sobre o sentido da qualidade e a sua relação com o mundo e as pessoas; para produzir novas perguntas, sobre o tipo de qualidade que se espera do ensino público, sobre a quem e, para que a qualidade é construída no aparelho estatal da escola pública.

A qualidade servirá aos processos de exclusão e concentração de renda e de poder ou, estará a serviço da redução da desigualdade e da emancipação das pessoas? Pode-se discutir e aprofundar a reflexão sobre o sentido político da qualidade dos sistemas de ensino e a sua relação com os conceitos de capital cultural e formação integral; ponderações que serão tratadas a seguir.

3.2.5 - CAPITAL CULTURAL E FORMAÇÃO INTEGRAL

Atrás de portas fechadas, à luz de velas acesas, uns sugerem, uns recusam, uns ouvem, uns aconselham. Se a derrama for lançada, há levante, com certeza. (...) Liberdade – essa palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda (Cecília Meireles, 2012, p,78).

No contexto das estruturas capitalistas contemporâneas, o termo capital está associado tanto aos ativos comerciais de valor monetário utilizados na produção de riqueza, denominado de capital econômico (propriedades, fábricas e reservas monetárias); quanto ao capital imaterial ou capital humano (conhecimento e habilidades) e ao capital social (rede de relações e de influências).

A estrutura cada vez mais globalizada e interdependente do sistema capitalista recorre às redes mundiais de suprimentos e insumos transnacionais para a sua reprodução. Além das cadeias de suprimentos os países investem no capital humano que é fator decisivo de produção de riqueza; investir em educação aumenta a capacidade de inovação e produtividade.

A vantagem competitiva das empresas está cada vez mais concentrada no seu capital tecnológico e cultural como softwares, patentes e know-how e; no seu capital humano formado por engenheiros, cientistas e designers; na atualidade, conhecimento, relacionamento e marca definem produtos, consumo e preços.

Numa abordagem crítica da nova ordem econômica, Mészáros (2002) afirma que o capitalismo na sua atualidade, além de gerar lucro e desigualdade por meio de um sistema de controle sociometabólico de superexploração e precarização do trabalho é capaz romper com os processos democráticos de inclusão social, podendo afetar a própria sobrevivência da humanidade, dado ao caráter destrutivo e insustentável da forma como se apresenta.

Pierre Bourdieu (2009) por sua vez, na sua vasta obra sociológica procura entender como as desigualdades sociais são criadas e reproduzidas por meio da educação e da cultura e, sustentam a ordem social e econômica capitalista. O autor apresenta conceitos centrais para explicar o mundo social como um *campo* de lutas.

O primeiro conceito é o de *Habitus* que pode ser tratado como um conjunto de disposições, esquemas de percepção, pensamento e ação que adquirimos ao longo da vida, principalmente através da família e da educação. O habitus torna-se uma estrutura internalizada que comanda a subjetividade dos indivíduos. Não se trata de um conjunto imutável e inflexível:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2009, p. 87).

O segundo conceito é o de *Campo* compreendido como um espaço social que se configura como um microcosmo num amplo cenário social caracterizado por relações de poder em que diversos atores disputam os capitais disponíveis e que dão forma ao sistema estruturado. Para Nogueira e Nogueira (2006) o conceito de

Campo em Bourdieu se refere a certos espaços de produção, consumo e classificação de bens de forma que:

(...) à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade de tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos, passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (p.36).

A noção de *campo* considera um microcosmo relativamente autônomo com leis próprias e forças em disputa. No caso da educação pode ser entendido como um espaço diverso composto por escolas de educação básica, universidades, gestores educacionais e sindicatos de professores. Professores, gestores e estudantes ocupam posições determinadas pelo capital cultural que possuem.

Nesse cenário arbitrado pelas regras instituídas são legitimados e valorizados certos tipos de conhecimentos e *habitus* da alta cultura dominante. Sendo que em determinados contextos, os valores, as formas eruditas da cultura e os *habitus* dos setores privilegiados são valorizadas em detrimento das expressões e hábitos populares.

Tratando-se da noção de *campo* em relação às políticas educacionais, as disputas se concentram na definição dos fins, dos objetivos e dos meios da educação. Expressos na legislação, nos currículos e nas prioridades do sistema de educação público, que envolvem valores a serem transmitidos como a cidadania, a equidade a inclusão bem como o papel da educação na sociedade e na formação humana.

Em retrospectiva histórica, o conjunto das reformas educacionais realizadas durante o período da ditadura militar e na primeira década do século XXI foram conduzidas pela lógica da excelência e da qualidade para consolidar a mão-de-obra e os capitais culturais necessários à reprodução (Bourdieu, 2019) da estrutura econômica e social vigente.

Na última década a organização de conferências nacionais de educação com maior participação popular, ensejou a construção de um ordenamento legal, a exemplo do PNE 2014, que apesar de limitado pela crise fiscal e a crise sanitária da Covid-19, mostrou-se mais democrático e participativo.

Voltando aos estudos de Bourdieu, o terceiro conceito tratado é o de *Capital* que se subdivide em *Capital Econômico* expresso pelo dinheiro e os bens de cada sujeito; *Capital Cultural* que diz respeito aos conhecimentos, diplomas, títulos, as formas de expressão; *Capital Social* que é a rede de contatos e relações sociais que mobilizadas, apresentam-se vantajosas e o *Capital Simbólico* traduzido pelo reconhecimento, o prestígio e a honra.

O conceito de capital cultural para Bourdieu, explica a desigualdade e a sua reprodução social, principalmente através das instituições de ensino, que sob a ideologia da meritocracia mantém privilégios e aprofundam as desigualdades sociais e econômicas.

Na obra *Os Três Estados do Capital*, Bourdieu (2001) apresenta o capital cultural em três estados interconectados. Originalmente o capital cultural são os recursos culturais como conhecimentos, gostos e habitus sociolinguísticos assimilados e herdados do ambiente familiar e por sua vez, legitimados pela estrutura escolar.

A primeira forma de capital cultural é o *Estado Incorporado* que se faz internalizada no corpo e na mente do indivíduo, manifestando-se no vocabulário, na postura social, nos gostos e na forma de interagir e pensar socialmente. A sua aquisição se dá pela socialização familiar em ambiente culturalmente rico. A sua falta entre as pessoas em situação de pobreza pode ser interpretada como deficiência pessoal e não como resultante de privação cultural, sendo uma forma de violência simbólica¹⁷⁵.

O *Estado Objetivado* é materializado em bens culturais como livros, obras de arte, instrumentos, tecnologias que são herdados ou adquiridos e o seu valor simbólico se torna ativado à medida que se associa ao capital incorporado. O que confere vantagem aos indivíduos que tenham o *habitus* de decodificá-los.

O terceiro estado é a forma mais poderosa de capital cultural porque permite a sua conversão em capital econômico. Trata-se do reconhecimento legal do *Capital Institucionalizado* por meio de títulos, diplomas e certificados expedidos

¹⁷⁵ Violência simbólica para Bourdieu é invisível, não física e opera no campo psicológico e emocional, muitas vezes sem ser percebida como agressão. Naturaliza a dominação, legitimando a hierarquia social ao fazer com que na perspectiva do grupo dominante os dominados se sintam inferiores.

pelas instituições de ensino, que por sua vez, pode ser considerado um ativo econômico com valor de troca no mercado de trabalho.

A forma e a intensidade com que os capitais são disponibilizados para as pessoas determina o seu sucesso na vida social. Desta forma, o acesso e a distribuição desigual dos bens materiais e dos bens de cultura pode contribuir para a promoção da reprodução das desigualdades sociais e econômicas.

A ideologia do mérito transforma a vantagem herdada em mérito individual que é cancelada pela instituição escolar, ao valorizar e recompensar o capital cultural incorporado das classes dominantes. Assim, o fracasso escolar e a má-fé institucional do sistema de ensino (Souza, 2022) culpabiliza a criança pobre que não teria aptidão ou esforço suficiente para vencer na vida; ao mesmo tempo em que transforma a herança cultural da criança rica em mérito individual.

No campo educacional o papel da escola é converter o capital cultural herdado em capital cultural institucionalizado. Enquanto os alunos das classes dominantes entram na disputa com um *habitus* compatível com o código da escola, os alunos das classes populares precisam fazer um esforço desproporcional para adquirir o capital cultural e a chancela institucional.

A chancela se dá pela aplicação das avaliações (exames, provas e notas) que além de medir determinados conhecimentos e habilidades se torna um ato de legitimação social. A escola ao privilegiar os saberes formais e acadêmicos, negados pela condição de classe para a maioria dos estudantes, promove a violência simbólica que está na base do fracasso escolar dos mais pobres, que são privados de um currículo adequado e justo.¹⁷⁶ Segundo Souza (2024):

Sendo um bem estruturante da democracia, a educação é o mais importante insumo da economia moderna, o “estoque” de conhecimentos, habilidades e competências que cada trabalhador coloca a serviço dos empreendimentos públicos ou privados para gerar riquezas e transformar a sua realidade. É a combinação entre o capital cultural das famílias e o efeito escola, que produz o sujeito competente nos processos sociais, políticos e econômicos. Neste contexto, a instituição escolar vive o duplo desafio de oportunizar a todos, a escolarização básica, e expandir o capital cultural das crianças e jovens das famílias de menor renda. A escola pode exercer forte impacto cultural para crianças e jovens, mesmo para aqueles

¹⁷⁶ A justiça curricular é, assim, uma construção que busca equidade e inclusão no currículo escolar, superação de pensamentos e atitudes preconceituosas, enfrenta a intolerância, o ódio e a opressão; visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação para diversidade buscando promoção dos respeitos a todos e a cada um, nessa perspectiva desenvolve a compreensão da realidade a qual os estudantes estão inseridos oportunizando enxergar para além das aparências (Santos, 2024, p.31).

que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Boas escolas, bons diretores e os bons professores, fazem a diferença. É o “efeito escola” que se traduz no impacto da atividade escolar no aprendizado dos estudantes, para além dos limites ou potencialidades de cada pessoa. Necessário reafirmar que: boas escolas e bons educadores dependem de políticas estruturantes (p. 35).

Considerando a trama “meritocrática”, as políticas educacionais devem focalizar a desnaturalização do fracasso e reconhecer as desigualdades expressas nas condições de acesso desigual aos bens de cultura. Neste sentido, as disputas pelo design curricular, pela ampliação dos investimentos em educação e pelas políticas de distribuição de renda tornam-se centrais para uma política pública emancipadora.

Se a quantidade e a qualidade do tempo escolar são desiguais, trata-se então, de ampliar as oportunidades educacionais para os que se encontram em situação de desvantagem e desigualdade. Com este pressuposto os planos nacionais de educação discutem a questão da formação integral em tempo integral.

Porém, como tratado anteriormente na crítica de Marx e Bourdieu sobre a escola na sociedade capitalista é necessário discutir sobre os efetivos benefícios da escola integral em tempo integral. Se o currículo escolar e a organização do trabalho pedagógico não tratarem de neutralizar parte da desigualdade escolar, se a escola não produzir um efeito emancipatório para os desiguais, os objetivos educacionais para uma formação integral para todos, não será alcançada.

Sendo assim, levando em consideração a crítica de Bourdieu à escola instituída, torna-se necessário recorrer aos referenciais da *Escola Unitária* em Gramsci (2001) para superação da desigualdade social. Esta nova escola deve tratar de uma cultura geral, humanista e formativa acessível a todos.

Na perspectiva de Gramsci (2001), trata-se do conceito de *Politecnia*¹⁷⁷, que supera a dualidade entre uma escola ampliada para a elite e outra reduzida à formação técnica e profissional para o povo. A *Escola Unitária* deve oferecer a todos o acesso ao que há de mais avançado na ciência, filosofia e arte; equilibrando o trabalho manual e o trabalho intelectual. Trabalho entendido não apenas como

¹⁷⁷ (...) a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, (...) e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual (Gramsci, 2001, p. 38).

A proposta concebe a educação articulada com a totalidade dos espaços de sociabilização, de forma abrangente para ampliar as competências políticas de cada sujeito como operário e governante.

treinamento e especialização precoce, mas como princípio educativo, articulando o conhecimento à realidade social e à produção, possibilitando uma formação integral.

Formação integral que não se basta na ampliação do tempo de permanência na escola, sem que o currículo escolar seja enriquecido em todas as dimensões da inteligência humana nos seus campos cognitivos, socioafetivos, artístico-culturais, do movimento humano e das formas científicas e tecnológicas hodiernas.

Nesse sentido, ao compreender o contexto sociocultural da sua comunidade e as diferenças de *habitus* dos alunos, a equipe escolar deve atuar individual e coletivamente para democratizar os códigos escolares nas suas formas básicas, ensinando o que muitas vezes não foi ensinado no contexto familiar e suprimindo os déficits no acesso aos bens da cultura escolar dispostos nas bibliotecas, laboratórios, ateliês e demais espaços formativos.

Essa nova escola politécnica está em construção e remonta ao momento histórico das importantes transformações sociais, políticas e econômicas do Estado Novo no Brasil. Naquela quadra histórica os agentes de luta no *Campo* da educação estavam representados principalmente pelo movimento dos pioneiros da escola nova que defendiam uma escola transformadora com uma qualidade intrínseca e, no outro polo, os grupos de poder liderados pelo Estado, pela Igreja e pelo Mercado que patrocinavam a escola dual.

Nas décadas de 1960 até a redemocratização, situam-se novas forças no *campo educacional* representadas pela tecnoburocracia militar e pelas forças econômicas que impõem um modelo escolar autoritário instrumentalizado para o desenvolvimento da economia.

Caso ilustrativo é o da construção das diretrizes e bases da educação nacional, tornadas leis em 1961 (LDBEN 4.024/61) com forte disputa junto aos segmentos conservadores liderados pela igreja e o conjunto das escolas confessionais, e que apesar dos avanços possíveis, não rompeu com a ideia de dualismo educacional. Assim também, em 1971 (LDB 5.692/71) quando se consagrou o domínio externo da economia sobre o campo educacional por força do aparato ditatorial-militar.

Da redemocratização até os dias atuais, as forças populares e os diversos segmentos sociais reativam um *campo* de disputas intensas com a tecnocracia

neoliberal, construindo por meio da organização social e política, novas perspectivas de políticas públicas ancoradas nos fundamentos de uma qualidade para todos e referenciada no arcabouço legal disponível.

Desdobradas em planos nacionais de educação, o *Campo Educacional* expressa a luta contra o capital político-confessional (PNE de 1962); o capital técnico-gerencial pautado por organismos internacionais e pela tecnocracia governamental (PNE de 1993 e de 2001) com ênfase no *habitus gerencial* e na qualidade restrita.

Cenário diferente do observado na construção do PNE de 2014 pela disputa entre a burguesia rentista e a resistência da sociedade civil organizada. O PNE focalizou a inclusão, a equidade, a valorização dos profissionais e a busca de financiamento indispensável ao esforço de construção de uma escola democrática.

Em face dos desafios presentes na atualidade, torna-se necessário estabelecer uma nova cartografia das lutas e de construção de uma educação integral que possa transformar a iniqua estrutura econômica e social do novo milênio.

Essa escola integral discutida por pensadores como Rousseau, Marx, Dewey, Gramsci, Anísio, Freire e Darcy é prenhe de uma perspectiva humanizadora que repensa a formação humana em sua totalidade, transcendendo à fragmentação do conhecimento e as limitações impostas pelo modelo tradicional de ensino.

Educação integral que propõe o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas múltiplas dimensões intelectual, física, emocional e social e dialoga com a *Politecnia* e a *Omnilateralidade*.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

A característica periférica da modernidade de sociedades com a brasileira não reside, portanto, em nenhum “jeitinho”, em nenhuma “emotividade” pré-moderna, nem em qualquer dessas muletas explicativas retiradas do senso comum e de nosso mito nacional. A modernidade de países como o Brasil é “deficiente”, seletiva e periférica porque jamais foi realizado aqui um esforço social e político dirigido e refletido de efetiva equalização de condições sociais das classes inferiores (Jessé Souza, 2022, p. 371).

Este estudo teve por objetivo discutir as metas de expansão da jornada escolar, o seu financiamento, a qualidade educacional e a educação especial inclusiva, previstas no Plano Nacional de Educação e na agenda global da educação.

A abordagem utilizada foi a da pesquisa qualitativa sobre política educacional e buscou aprofundar-se no fenômeno social, compreendendo suas complexidades, significados e contextos, para além da quantificação de dados.

Destacou-se a necessidade de compreender a formulação e implementação das políticas; compreender com maior profundidade a política educacional na década do PNE 2014 – 2024; superando a simples generalização estatística, compreendendo o contexto, a influência dos fatores históricos, sociais, econômicos e culturais.

Enfatizou-se a reflexão e a análise do discurso dos atores, a objetividade do arcabouço legal e as múltiplas relações de poder no contexto, a coleta de dados, a revisão da literatura e a análise documental. Para tanto foram utilizadas técnicas de análise para identificar temas recorrentes, padrões de comportamento, as ideologias e os discursos subjacentes à política.

Para realização desta pesquisa utilizou-se como diretriz o Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses - PRISMA 2020, cuja principal função é garantir que as revisões sistemáticas sejam relatadas de forma completa e transparente, facilitando a avaliação da sua validade e a interpretação dos resultados. A revisão mais recente, a de 2020, inclui novos itens para relatar,

como a busca por evidências, a seleção dos estudos, a extração de dados e a avaliação da qualidade dos estudos incluídos na revisão.

Galvão (2022) e Page et al (2021) esclarecem:

A declaração PRISMA 2020 foi elaborada principalmente para revisões sistemáticas de estudos que avaliam os efeitos de intervenções em saúde, independentemente do delineamento dos estudos incluídos. No entanto, os itens da lista de checagem são aplicáveis a publicações de revisões sistemáticas que avaliam outras intervenções (como intervenções sociais ou educacionais), e muitos itens são aplicáveis a revisões sistemáticas com objetivos diferentes dos de avaliar intervenções (como avaliação de etiologia, prevalência ou prognóstico) (Galvão 2022, p. 4).

A importância do PRISMA 2020 está diretamente ligada ao crescimento expressivo do número de revisões sistemáticas¹⁷⁸. Pesquisadores na área de política educacional fazem uso dessa metodologia para sintetizar evidências sobre a eficácia de intervenções pedagógicas, a influência de tecnologias no aprendizado e o impacto de políticas.

O uso do PRISMA 2020 nesse contexto serviu aos propósitos de transparência e reprodutividade, pois através do checklist do PRISMA foi possível detalhar cada etapa da revisão sistemática da literatura. O roteiro de estudo teve na sua primeira fase o planejamento e a formulação da questão central: *Quais os avanços das Políticas de Educação em Tempo Integral no contexto do PNE 2014 – 2025?*

A revisão da literatura, etapa estruturante da pesquisa científica, teve por objetivo mapear o estado da arte da produção científica sobre o tema; possibilitando analisar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre o objeto de estudo.

Foram priorizados os levantamentos que tratam da política educacional, legislação e os planos nacionais da educação com foco nas metas de inclusão

¹⁷⁸“(…) a revisão sistemática, como o próprio termo indica, consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso. A revisão sistemática apoia-se em estudos primários para responder a seu problema de pesquisa e, para isso, utiliza-se de objetivos, metodologia, resultados e conclusão que lhe são próprios. Portanto, os sujeitos da investigação nas revisões sistemáticas de literatura são estudos primários selecionados com base em critérios previamente definidos. Os estudos primários sobre os quais se apoia a revisão sistemática podem ser publicados na forma de artigos científicos, anais de eventos científicos, teses, dissertações, monografias, ensaios clínicos, mapas, blogs, postagens em redes sociais, relatórios técnicos, documentos governamentais, atas, normas etc. (Campos et al, 2023. p. 146)

(meta 4), qualidade (meta 6), educação integral (meta 7) e financiamento (meta 20). Foram selecionadas e analisadas 56 publicações entre artigos, relatórios, teses e dissertações. Utilizou-se como base de dados as plataformas Scielo e Google Scholar, Banco de Teses e Dissertações além de sites de órgãos governamentais.

Foram considerados, trabalhos que abordaram as quatro metas referidas e as suas interfaces com a questão da desigualdade educacional no contexto no PNE; relatórios e publicações governamentais foram problematizados à luz da crítica dos trabalhos acadêmicos estudados.

Dessa forma discutiu-se o papel da política nacional de educação especial e a questão da inclusão escolar e as escolas especializadas. A centralidade do Ideb como indicador para medir a *qualidade* da educação básica e a questão do financiamento educacional. Foram excluídos os estudos puramente descritivos que apenas citavam as metas, sem análise crítica e avaliação de impacto e os planos subnacionais sem vínculo com o PNE.

A pesquisa documental foi iniciada com o levantamento da legislação e dos documentos oficiais e publicações sobre o desenvolvimento das políticas públicas em educação, economia da educação e a qualidade do ensino e utilizadas como referência as categorias do capital cultural e formação integral.

A última etapa correspondeu ao levantamento das políticas públicas educacionais nos sistemas de ensino nas cinco regiões brasileiras, contemplando as políticas e os resultados nos estados destacados para reflexão sobre a relação entre tempo, investimento e qualidade educacional no Brasil na última década

A abordagem metodológica combinou a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental, que foram consideradas no estudo para discussão sobre planejamento educacional e os seus desdobramentos em termos de qualidade, sustentabilidade e formação integral. (Chizzotti, 2014)

Na pesquisa qualitativa foram explorados os significados, os contextos em que se insere o objeto de estudo em artigos e teses. Ainda na pesquisa documental foram examinados documentos oficiais, tais como as constituições brasileiras, os planos e leis de educação e os dados estatísticos oficiais sobre as políticas de educação no Brasil da Colônia até o ano de 2024, as mensagens presidenciais e demais documentos, cuja concentração de estudo foi a década de 2014 a 2024.

A análise documental foi sustentada pela análise crítica dos textos e dados, a interpretação dos significados presentes em cada contexto histórico para uma melhor compreensão do fenômeno histórico das políticas educacionais. Os resultados sobre a coleta dos dados relacionados às políticas educacionais no período do PNE 2014 - 2024 serão tratados no capítulo seguinte.

5 RESULTADOS

O mais grave dessas continuidades reside na oposição entre os interesses do patronato empresarial, de ontem e de hoje, e os interesses do povo brasileiro. Ela se mantém ao longo de séculos pelo domínio do poder institucional e do controle da máquina do Estado nas mãos da mesma classe dominante, que faz prevalecer uma ordenação legal resistente a qualquer progresso generalizável a toda a população. Ela é que regeu a economia colonial, altamente próspera para uma minoria, mas que condenava o povo à penúria. Ela que deforma, agora, o próprio processo de industrialização, impedindo que desempenhe aqui o papel transformador que representou em outras sociedades. (Darcy Ribeiro, 2002, p.187).

O escopo da pesquisa documental envolveu a coleta de dados nos bancos oficiais do Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; Tribunal de Contas da União – TCU; Ministério da Fazenda – MF; e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outros.

O levantamento das informações nas fontes destacadas revelou algumas tendências sobre a situação dos estados brasileiros e a questão do cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação.

5.1 EDUCAÇÃO NOS ESTADOS BRASILEIROS

Considerando as cinco regiões brasileiras e os vinte e seis estados da federação e o Distrito Federal foram destacados os dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH¹⁷⁹ e o Produto Interno Bruto Per capita¹⁸⁰ Para comparação das desigualdades no país. Sobre a política pública de educação,

¹⁷⁹ Índice de Desenvolvimento Humano avalia o progresso de um país em três dimensões básicas: saúde (medida pela expectativa de vida ao nascer), educação (taxa de alfabetização de adultos e a média de anos de escolaridade) e a renda (renda nacional bruta per capita, ajustada pela paridade do poder de compra).

¹⁸⁰ Calculado pela divisão do PIB total de um país ou região pelo número de seus habitantes, representando a renda média por pessoa.

foram destacados os dados de acesso, permanência, financiamento e sucesso escolar em cada estado.

O Brasil, em 2024, performava entre as 10 maiores economias do mundo e em 84º no ranking do Desenvolvimento Humano - IDH ¹⁸¹ com 0,786. Índice considerado elevado, porém, abaixo da média dos países latino-americanos como o Chile (45º) ou Uruguai (48º). Outro indicador, o índice de Gini do rendimento mensal real domiciliar per capita chegou ao menor da série histórica: 0,506. Este indicador mede a concentração de renda e varia de 0, a máxima igualdade a 1 máxima desigualdade (IBGE, 2024). Em relação aos 27 entes federativos nacionais destaca-se na tabela abaixo as informações gerais sobre IDH e PIB *per capita*.

Tabela 2: Estados brasileiros IDH e PIB per capita

Estado	IDH	Ranking	IDH EDU	Ranking	PIB PC R\$ (2022)	Ranking
Distrito Federal	0,814	1	0,817	2	116.713,00	1
São Paulo	0,806	2	0,839	1	70.741,00	3
Santa Catarina	0,792	3	0,790	3	61.274,00	5
Minas Gerais	0,774	4	0,762	7	44.147,00	11
Rio Grande do Sul	0,771	5	0,750	10	54.559,00	7
Espírito Santo	0,771	5	0,742	11	47.619,00	9
Paraná	0,769	7	0,780	4	53.710,00	8
Rio de Janeiro	0,762	8	0,758	8	71.850,00	2
Mato Grosso do Sul	0,742	9	0,741	12	60.635,00	6
Goiás	0,737	10	0,778	5	45.156,00	10
Mato Grosso	0,736	11	0,758	8	69.839,00	4
Ceará	0,734	12	0,766	6	24.296,00	24
Tocantins	0,731	13	0,732	13	38.512,00	13
Rio Grande do Norte	0,728	14	0,680	22	28.409,00	20
Pernambuco	0,719	15	0,721	14	27.139,00	21
Acre	0,710	16	0,692	19	28.525,00	18
Sergipe	0,702	17	0,684	21	25.965,00	22
Rondônia	0,700	18	0,694	18	42.248,00	12
Amazonas	0,700	18	0,720	15	36.827,00	14
Roraima	0,699	20	0,673	24	33.153,00	15
Paraíba	0,698	21	0,699	25	21.662,00	26
Bahia	0,691	22	0,659	26	28.483,00	19
Pará	0,690	23	0,686	20	29.095,00	17
Piauí	0,690	23	0,698	17	22.279,00	25
Amapá	0,688	25	0,647	27	32.194,00	16
Alagoas	0,684	26	0,679	23	24.322,00	23
Maranhão	0,676	27	0,716	16	20.633,00	27

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano/PNUD e IBGE, 2025.

¹⁸¹ PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2025. Instituto Camões, 2025.

A tabela 2 demonstra¹⁸² que há certa similitude entre os dados do IDH geral e o IDH educação. Importante frisar que o IDH educação é composto pela média de anos de escolaridade da população adulta e a expectativa de anos de escolarização de uma criança.

Em termos de IDH destaca-se o Distrito Federal com 0,814 e renda de R\$ 116.713,00; seguido dos estados de São Paulo e Santa Catarina com IDH de 0,806 e 0,792 e renda de R\$ 70.741,00 e R\$ 61.274,00 respectivamente. Os estados com menor IDH e renda são respectivamente: Maranhão (0,676 e R\$ 20.633,00), Alagoas (0,684 e R\$ 24.322,00) e o Amapá com 0,688 e R\$ 32.194,00.

5.1.1 Acesso à Educação Básica

Conhecidos os dados econômicos e de desenvolvimento humano, torna-se importante apresentar inicialmente, os dados de acesso da população em idade escolar na educação básica. A oferta de creche para pelo menos 50% da população de 0 a 3 anos; pré-escola para 100% da população de 4 e 5 anos; ensino fundamental para 100% da população de 0 a 14 anos, como também a universalização das matrículas no ensino médio para os jovens a partir do 15 anos de idade, são metas estratégicas a serem atingidas pelos sistemas de ensino.

Tabela 3 - Percentual de alunos matriculados conforme idade série - 2024

Estado Rede Pública	Creche	Pré-escola	E. Fund I	E. Fund II	Ensino Médio
Distrito Federal	38,6	94,8	95,9	98,1	84,6
São Paulo	56,8	95,2	93,0	98,8	88,1
Santa Catarina	53,3	95,2	91,0	98,2	81,5
Rio de Janeiro	40,7	95,8	93,0	96,8	79,4
Paraná	42,0	95,2	93,1	97,2	84,6
Rio Grande do Sul	44,0	90,7	97,4	98,9	82,2
Espírito Santo	39,7	95,3	93,0	97,4	80,8
Goiás	30,0	92,7	91,9	98,5	81,8
Minas Gerais	40,0	96,0	95,3	98,8	89,0
Mato Grosso do Sul	41,6	90,8	94,0	95,7	76,9
Mato Grosso	37,1	96,7	92,2	97,9	92,1
Amapá	9,7	69,8	95,6	93,3	67,9
Roraima	25,6	90,0	95,3	96,5	80,3
Tocantins	35,2	97,0	92,7	98,2	84,4

¹⁸² Foram destacados os estados com melhores índices no IDH, IDH Educação e PIB Percapita.

Rondônia	25,6	90,0	95,3	96,5	80,3
Rio Grande do Norte	40,3	96,4	95,2	96,5	74,9
Ceará	41,1	96,3	91,5	97,6	89,3
Amazonas	18,1	84,9	92,2	97,2	80,4
Pernambuco	32,5	96,5	93,0	96,5	83,0
Sergipe	32,9	97,4	92,9	95,6	77,7
Acre	17,9	82,0	93,2	96,2	76,3
Bahia	36,9	97,3	91,6	96,6	75,5
Paraíba	36,5	92,0	94,4	97,0	79,1
Piauí	37,5	100,0	93,0	97,9	82,5
Pará	26,5	93,3	93,6	96,1	74,1
Maranhão	39,7	95,4	92,6	97,1	77,0
Alagoas	36,8	95,2	92,9	97,2	79,3

Fonte: INEP/MEC, 2024.

O cumprimento da meta de oferta de 50% de matrículas em creche foi constatado apenas nos estados de São Paulo com 56,8% das crianças matriculadas e Santa Catarina com 53,3%. Do lado oposto, as menores taxas foram verificadas no Amapá com 9,7% e no Acre com 17,9%.

Na pré-escola¹⁸³ o único estado a cumprir a meta foi o Piauí com 100% das crianças matriculadas, seguido de Sergipe com 97,4%, Bahia com 97,3% e o Tocantins com 97%. Dentre os estados com menor matrícula aparecem o Amapá 69,8%, Acre com 82% e o Amazonas com 84,9%.

No ensino fundamental I nenhum estado cumpriu a meta de universalização, destacam-se o Rio Grande do Sul com 97,4% e o Distrito Federal com 95,9%. Em situação de menor atendimento aparecem Santa Catarina com 91,0% e o Ceará com 91,5%.

Da mesma forma, o ensino fundamental II não foi universalizado em nenhum dos estados brasileiros. Destacam-se o Rio Grande do Sul com 98,9% e, o Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e o Tocantins todos pontuando acima de 98%. Com a menor cobertura aparece o estado do Amapá com 93,3%.

¹⁸³ Em 2024, 10,4 milhões de crianças de 0 a 5 anos de idade cursavam escola ou creche, em todo o país. A taxa de escolarização entre as crianças de 0 a 3 anos alcançou 39,8%, (ou 4,4 milhões de crianças), mantendo tendência de crescimento: 1,1 p.p. em relação a 2023 e de 9,5 p.p. em relação a 2016. Entre as crianças de 4 a 5 anos, a taxa de escolarização foi de 93,4%, com ligeira alta ante 2023 (92,9%), consolidando a ampla cobertura nessa etapa da educação infantil. (IBGE, 2025).

A etapa do ensino médio é mais crítica¹⁸⁴. O estado do Mato Grosso aparece com 92,1% de matrículas estando os demais, abaixo de 90% de cobertura. Os piores indicadores aparecem no Amapá com 67,9% e o Pará com 74,1%.

5.1.2 Matrículas em Tempo Integral

Para o cumprimento da meta 6 do PNE que define o percentual de matrículas em educação integral para pelo menos 25% dos estudantes, a tabela 4 apresenta o panorama das matrículas em 2024.

Tabela 4 - Percentual de matrículas em tempo integral - 2024

Estado Rede Pública	Creche	Pré- escola	E. Fund I	E. Fund II	Ensino Médio
Distrito Federal	50,7	4,0	10,1	7,7	2,8
São Paulo	81,0	18,5	17,0	31,2	23,6
Santa Catarina	69,9	18,1	9,2	4,8	5,8
Rio de Janeiro	67,1	20,0	19,4	19,8	14,7
Paraná	78,5	25,4	16,8	12,5	7,3
Rio Grande do Sul	80,9	22,5	10,8	5,4	8,0
Espírito Santo	27,0	8,5	10,4	19,0	33,6
Goiás	77,3	12,2	12,6	13,7	20,1
Minas Gerais	61,1	14,8	12,7	7,8	17,8
Mato Grosso do Sul	69,8	4,5	8,6	15,5	16,7
Mato Grosso	38,2	3,5	7,3	8,6	8,5
Amapá	6,3	4,3	7,9	8,0	23,3
Roraima	35,1	2,8	3,5	4,9	7,6
Tocantins	41,1	15,9	46,8	37,9	19,3
Rondônia	19,6	1,4	3,5	4,3	9,4
Rio Grande do Norte	10,0	6,3	14,3	12,5	18,0
Ceará	31,5	16,6	47,0	64,3	53,9
Amazonas	14,4	2,2	10,7	11,6	15,4
Pernambuco	47,5	7,7	8,5	21,6	69,4
Sergipe	47,1	17,7	22,8	18,4	34,3
Acre	35,8	6,7	11,3	8,8	20,5
Bahia	66,6	20,9	21,7	18,3	20,4
Paraíba	70,8	23,9	24,7	20,2	53,9
Piauí	35,6	30,3	44,2	45,2	53,7
Pará	22,6	7,4	13,2	14,5	6,7
Maranhão	12,5	8,2	34,9	38,3	15,9
Alagoas	62,1	24,9	24,1	22,2	28,0

¹⁸⁴ Na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, a escolarização atingiu 99,5% (ou 26,2 milhões de crianças), mantendo-se praticamente estável desde 2016 (99,2%) e evidenciando a virtual universalização do acesso à escola nessa faixa. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa foi de 93,4%, ainda abaixo do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nos grupos de 18 a 24 anos e 25 anos ou mais, os percentuais de escolarização foram de 31,2% e 5,1%, respectivamente (IBGE, 2025).

Fonte: INEP/MEC, 2024

A oferta de pelo menos 25% das matrículas em tempo integral em creches foi cumprida por 21 dos 27 estados. O Estado de São Paulo tem o melhor desempenho com 81,0% de oferta integral, seguido do Rio Grande do Sul e do Paraná com 80,9 e 78,5% respectivamente. Os 5 estados que não cumpriram a meta foram: Amapá (6,3%), Rio Grande do Norte (10%), Maranhão (12,5%), Amazonas (14,4%), Rondônia (19,6%) e o Pará com 22,6%.

Em termos de pré-escola a situação se inverte, apenas os estados do Piauí com 30,3% e do Paraná com 25,4% cumpriram a meta. As menores coberturas em educação integral ficaram com Rondônia (1,4%), Amazonas (2,2%), Roraima (2,8%) e Mato Grosso com 3,5% de cobertura.

Nas séries iniciais 4 estados cumpriram com a meta dos 25% de matrículas integral, são eles: Ceará (47,0%), Tocantins (46,8%), Piauí (44,2%) e o Maranhão com 34,9%. As menores coberturas foram nos estados de Rondônia e Roraima, ambos com 3,5% e o estado do Amapá com 7,9%.

Nas séries finais a meta foi cumprida por 5 estados: Ceará (64,3%), Piauí (45,2%), Maranhão (38,3%), Tocantins (37,9%) e São Paulo com 31,2%. Com menor atendido da meta aparecem Rondônia (4,3%), Santa Catarina (4,8%) e Roraima (4,9%).

No ensino médio o atendimento em tempo integral foi verificado em 7 estados: Pernambuco (69,4%), Ceará e Paraíba, ambos com 53,9%, Piauí com 53,7%, Sergipe (34,4%), Espírito Santo (33,6%) e Alagoas com 28%. Com menor cobertura aparecem o Distrito Federal (2,8%), Santa Catarina (5,8%), Pará (6,7%) e Roraima com 7,6%.

5.1.3 Permanência: reprovação, abandono e distorção idade-série

Relatado o quadro de oferta de matrículas na rede pública, apresenta-se os dados de reprovação e abandono cuja repercussão tem sido motivo de grande preocupação. Maiores taxas de evasão e reprovação indicam falhas na capacidade do sistema de reter o aluno, podendo sinalizar problemas de infraestrutura escolar, currículo sem relevância e questões de ordem social e econômica, como o caso

dos estudantes em situação de vulnerabilidade e que necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Para o sistema educacional, o abandono e a reprovação representam um investimento que não gerou resultado, o que significa desperdício de recursos públicos, denota também impacto psicológico para os estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis e na mesma perspectiva, com implicações em termos de aumento das desigualdades.

Tabela 5 - Percentual reprovação e abandono na rede pública – 2024¹⁸⁵.

Estado Rede Pública	E. Fund I		E. Fund II		Ensino Médio	
	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono
Distrito Federal	3,2	0,1	5,0	0,9	8,4	2,7
São Paulo	0,7	0,2	1,5	0,6	3,1	2,1
Santa Catarina	2,2	0,1	5,8	0,4	10,2	4,1
Rio de Janeiro	4,4	0,3	7,2	0,8	11,2	4,5
Paraná	2,5	0,0	3,9	0,2	5,1	1,3
Rio Grande do Sul	3,8	0,2	7,7	0,9	9,9	4,6
Espírito Santo	1,9	0,1	4,4	0,3	2,2	1,1
Goiás	1,5	0,2	2,0	0,4	1,9	1,2
Minas Gerais	0,9	0,2	5,6	1,2	6,6	5,2
Mato Grosso do Sul	5,4	0,3	6,3	0,8	5,8	2,0
Mato Grosso	0,4	0,0	1,1	0,5	3,5	2,9
Amapá	5,0	0,4	8,1	1,4	7,5	3,5
Roraima	3,0	0,5	6,9	1,6	7,2	3,6
Tocantins	1,7	0,1	3,1	0,5	4,1	2,0
Rondônia	2,7	0,2	3,0	1,3	5,2	4,0
Rio Grande do Norte	4,7	0,4	13,8	2,1	11,8	6,8
Ceará	0,2	0,1	1,0	0,3	1,2	1,8
Amazonas	3,0	0,7	5,4	1,9	6,3	4,0
Pernambuco	1,9	0,2	4,8	1,1	3,0	0,7
Sergipe	3,3	0,3	8,8	1,3	5,5	1,6
Acre	3,6	0,8	5,0	2,6	7,8	4,8
Bahia	4,3	0,6	8,7	2,6	4,9	5,8
Paraíba	2,8	0,4	9,0	2,2	8,5	5,8
Piauí	2,1	0,2	4,5	0,9	1,5	2,0
Pará	5,0	0,6	6,7	2,3	1,1	1,9
Maranhão	2,0	0,4	5,2	1,6	4,4	3,3
Alagoas	1,6	0,2	5,2	1,3	5,3	3,7

Fonte: INEP/MEC, 2024.

Estudos internacionais como os realizados pela OCDE abordam diretamente as questões de reprovação e abandono escolar em diversos países. No caso do

¹⁸⁵ Aparecem destacados, os estados com melhores indicadores de reprovação e abandono.

Brasil, dentre outros países, destaca-se a relação entre a repetência e a performance dos alunos. Relatórios baseados no PISA já mostraram que altas taxas de reprovação têm forte relação com fracasso escolar.

Ao contrário do que afirma o senso comum, no Brasil não se sustenta a tese da “aprovação automática”, ao contrário, dentre os países da OCDE o Brasil está entre os que mais reprova. E a repetência acaba sendo a principal causa do atraso e do abandono escolar¹⁸⁶.

A repetência é a principal causa do atraso escolar dos alunos e não se relaciona apenas ao desempenho deles. Fatores como a política de aprovação e os padrões de exames e testes das escolas podem conter viés socioeconômico e racial (Bourdieu, 2019 e Souza, 2022); de forma que alunos com desempenhos semelhantes podem receber notas e conceitos diferentes. Por outro lado, as avaliações em larga escala que utilizam a TRI, embora centradas em leitura e cálculo, podem mitigar o problema.

Contextualizando o fenômeno da reprovação na educação básica, conforme tratado no quadro 13, destaca-se no ensino fundamental I a menor taxa de reprovação, observada nos estados do Ceará (0,2%), Mato Grosso (0,4%), São Paulo (0,7%) e Minas Gerais com 0,9%. As maiores taxas foram em Mato Grosso do Sul (5,4%), Pará e Amapá com 5% cada e o Rio Grande do Norte com 4,7%.

No ensino fundamental II as menores taxas de reprovação da rede pública em 2024 foram: Ceará (1,0%) e Mato Grosso com 1,1%. As maiores reprovações foram verificadas no Rio Grande do Norte (13,8%), Sergipe (8,8%), Bahia (8,7%) e o Amapá com 8,1%.

No ensino médio as redes públicas com menor reprovação foram: Pará (1,1%), Ceará (1,2%), Piauí (1,5%) e Goiás com 1,9%. As maiores taxas foram verificadas no Rio Grande do Norte (11,8%), Rio de Janeiro (11,2%) e Santa Catarina com 10,2% de estudantes retidos na etapa final da educação básica.

O problema do abandono escolar é um dos grandes desafios da rede pública de ensino. Questões relacionadas às sucessivas reprovações e a vulnerabilidade socioeconômica têm impacto considerável no fenômeno.

¹⁸⁶ Entre os jovens de 14 a 29 anos do país, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, por terem abandonado a escola sem concluir essa etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses jovens, 59,1% eram homens e 40,9% eram mulheres, 26,5% eram brancos e 72,5% eram pretos ou pardos. Em 2023, esse contingente era de 9,3 milhões e em 2019, chegava a 11,4 milhões. (IBGE, 2025)

Nas séries iniciais do ensino fundamental os estados do Paraná e Mato Grosso não registraram abandono escolar em 2024. Os estados do Tocantins, Ceará, Espírito Santo, Santa Catarina e Distrito Federal apresentaram apenas 0,1% de evasão. Com maior abandono aparecem o Amazonas (0,7%), Pará e Bahia com 0,6% e o estado de Roraima com 0,5%.

Nas séries finais o quadro de abandono é menor no Paraná (0,2%), Ceará e Espírito Santo com 0,3% e Santa Catarina e Goiás com 0,4% cada. As maiores taxas foram encontradas no Acre e na Bahia com 2,6% cada, no Pará 2,3% e na Paraíba com 2,2%.

Na etapa final da educação básica as redes públicas que registraram os menores índices de abandono foram em Pernambuco 0,7%, no Espírito Santo 1,1%, Goiás 1,2% e no Paraná 1,3%. Os maiores índices aparecem no Rio Grande do Norte (6,8%), Bahia e Paraíba com 5,8% e Minas Gerais com 5,2%.

Outro importante indicador da política educacional é a taxa de distorção idade-série (defasagem) que ocorre quando o aluno está matriculado em uma série com idade superior a dois ou mais em relação àquela etapa de ensino. No Brasil o esperado é que cada aluno conclua o ensino fundamental aos 14 anos e o ensino médio aos 17 anos de idade.

Embora as taxas de distorção tenham sido reduzidas ao longo da última década, o problema ainda preocupa principalmente no ensino médio onde aparecem os maiores índices. O fenômeno da distorção idade-série está principalmente relacionado às altas taxas de reprovação e abandono escolar e também ao ingresso tardio dos estudantes no sistema escolar, além dos casos recorrentes de abandono e posterior reingresso.

A taxa de distorção tem contornos geográficos (concentrados nas regiões norte e nordeste), raciais (os pretos e pardos) e de gênero, onde os meninos tendem a apresentar maiores taxas em relação às meninas. Fortemente marcado pela desigualdade social, atinge exponencialmente os alunos de baixa renda; que na maioria dos casos, ingressam precocemente no mercado de trabalho.

De acordo com os dados do MEC/INEP (2024), as menores taxas de distorção idade-série no ensino fundamental I na rede pública entre os estados da federação é a seguinte: 2,6% em São Paulo, 3,1% no Ceará e em Minas Gerais e

de 3,3% no Mato Grosso. As maiores taxas de distorção aparecem no Amapá 17,3%, Acre 15,7%, Roraima 14,6% e no estado da Bahia com 13,4%.

No ensino fundamental II, as menores taxas foram verificadas em São Paulo 6,3%, Ceará 8,1%, Mato Grosso 8,7% e o Paraná com 9,7%. As maiores taxas foram apresentadas no Pará 30,8%, Rio Grande do Norte 28,9%, Bahia 27,2% e Sergipe com 24,4%.

No ensino médio as taxas de distorção idade-série em 2024 eram: 9,5% em São Paulo, 10,6% no Paraná, 12,1% em Goiás, 13,2% no Ceará e 13,3% no estado do Mato Grosso. Os estados com maior distorção eram: Amapá (32%), Pará (31,1%), Amazonas e a Bahia com 27,1%.

5.1.4 Gasto educacional

Tendo como base as publicações oficiais como a Portaria Interministerial nº 7 de 29/12/23, que estabeleceu as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao FUNDEB, para o exercício de 2023 e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, apresentam-se na tabela 6, os dados sobre o gasto educacional em 2023 nas unidades da federação.

Tabela 6 - Gasto educacional: MDE, pessoal e VAAT - 2023

Rede Estadual	% gasto em MDE¹⁸⁷	% gasto com pessoal¹⁸⁸	R\$ - Estimativa VAAT¹⁸⁹
Distrito Federal	27,16	87,88	13.916,77
São Paulo	25,70	90,71	11.396,28
Santa Catarina	25,49	78,91	11.192,20
Rio de Janeiro	26,20	78,39	11.082,13
Paraná	30,55	93,84	11.238,62
Rio Grande do Sul	18,73	63,45	11.700,43
Espírito Santo	25,60	73,88	11.365,49
Goiás	26,52	70,08	11.411,39

¹⁸⁷ De acordo com a CF/88, os estados, o distrito federal e os municípios devem investir pelo menos 25% do total de impostos e transferências em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE.

¹⁸⁸ Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. (Lei nº 14.113 de 25/12/20).

¹⁸⁹ Valor Aluno Ano Total VAAT é o indicador que calcula o custo total de cada aluno em uma rede de ensino por ano, considerando todas as fontes de receita que o ente federativo tem para a Educação.

Minas Gerais	Não informado	Não informado	10.963,55
Mato Grosso do Sul	28,48	94,06	11.967,31
Mato Grosso	28,02	86,95	12.339,11
Amapá	26,14	93,67	10.741,40
Roraima	27,07	82,61	13.754,23
Tocantins	25,01	72,95	11.720,28
Rondônia	25,82	85,78	11.751,21
Rio Grande do Norte	26,34	87,13	10.518,48
Ceará	26,01	84,86	10.370,55
Amazonas	25,02	71,80	10.999,95
Pernambuco	26,49	86,09	10.407,17
Sergipe	25,36	100,0	10.334,16
Acre	27,16	87,88	10.865,26
Bahia	25,64	83,67	10.231,16
Paraíba	26,82	73,07	10.158,56
Piauí	26,06	75,67	10.292,82
Pará	26,21	88,47	10.457,75
Maranhão	27,26	93,35	10.395,01
Alagoas	25,19	78,49	10.100,56

Fonte: Portaria Interministerial nº7 de 29/12/23 e SIOPE/FNDE.

Quando se discute o percentual obrigatório de 25% de parte do orçamento dos estados e municípios, torna-se importante tratar sobre a base de impostos vinculados e o orçamento total. No caso destes entes federados é necessário esclarecer que uma parte significativa das suas receitas não são vinculadas ao ensino; de forma que as contribuições previdenciárias e as receitas patrimoniais, dentre outras, não entram no orçamento total, diluindo o peso dos 25% dos gastos com MDE em cada unidade federativa.

Conforme o quadro 20, com a exceção do Rio Grande do Sul que informou ter gastado apenas 18,73% em MDE (em descumprimento da CF/88), todos os demais estados cumpriram com a vinculação constitucional com destaque para os maiores gastos no Paraná 30,55%, Mato Grosso do Sul 28,48%, Mato Grosso 28,02%, Maranhão 27,26%, Distrito Federal e Acre com 27,16% e Roraima com 27,07%. Os estados com menor gasto em MDE em 2023 foram: Tocantins 25,1%, Amazonas 25,02% e Alagoas com 25,19%.

O gasto do FUNDEB¹⁹⁰ com pessoal informado foi maior nos estados de Sergipe 100,0%, Mato Grosso do Sul 94,06%, Paraná 93,84%, Maranhão 93,35% e São Paulo com 90,71%. Os menores gastos com pessoal foram no Rio Grande

¹⁹⁰ O Fundeb é formado pela vinculação de 20% de várias fontes de receita de impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (CF/88, artigo 212 – A)

do Sul com 63,45%, estado que não cumpriu a legislação do FUNDEB; Goiás com 70,08%; Amazonas com 71,80% e o Tocantins com 72,95%.

Neste caso, torna-se necessário atentar para o comprometimento da maior parte dos recursos do FUNDEB com pessoal, o que pode dificultar a execução das demais despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. A legislação determinou a execução de pelo menos 70% do total do FUNDEB com pessoal; cabe ao gestor da educação reservar dentre os 30% restantes, uma parte para os investimentos e em manutenção do ensino.

Em relação ao valor anual por aluno da educação básica, de acordo com a portaria interministerial nº 07/23, os estados com os maiores valores foram: o Distrito Federal: R\$ 13.916,77, Roraima: R\$ 13.754,23, Mato Grosso: R\$ 12.339,11 e Mato Grosso do Sul com R\$ 11.967,31. Os estados com menor valor por aluno foram: Alagoas: R\$ 10.100,56, Paraíba: R\$ 10.158,56, Bahia: 10.231,16 e o Piauí: R\$ 10.292,82.

5.1.5 Padrões Mínimos Educacionais – Infraestrutura

O conceito de padrões mínimos educacionais considera os recursos humanos e materiais necessários para que as escolas da educação básica possam atender com qualidade à comunidade escolar. O estudo *Qualidade de infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil*¹⁹¹, realizado pela UFMG e publicado pela UNESCO procurou desenvolver indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura das escolas públicas.

A pesquisa demonstrou uma associação positiva entre escolas com melhor infraestrutura e os resultados no IDEB. Mesmo não sendo o único fator de melhoria do ensino-aprendizagem, a infraestrutura adequada pode contribuir para criação de um ambiente propício para mediação pedagógica.

¹⁹¹ No início da década de 2000, Barbosa e Fernandes (2001) e Soares, César e Mambrini (2001), foram pioneiros em destacar a associação entre a infraestrutura e a qualidade da educação mensurada pelo Saeb. Esses resultados foram muito significativos, porque revelaram um padrão bem diferente do que era revelado na literatura internacional. Nos países desenvolvidos, onde em geral os estabelecimentos de ensino funcionam em condições mais satisfatórias, a infraestrutura escolar não fazia muita diferença (BROOKE; SOARES, 2008). Esses autores constataram que, ao contrário do que sugeria a literatura sobre a eficácia escolar internacional, no Brasil a infraestrutura é relevante (UNESCO, 2019. p.22).

A tabela 7 retrata a situação da infraestrutura escolar brasileira de acordo com os dados levantados pelo censo escolar. Para efeito desta demonstração foram selecionados sete itens: banheiro, cozinha, climatização, biblioteca, laboratório de informática, quadra e acessibilidade.

Tabela 7 - Infraestrutura presente nas escolas públicas em % - 2024

Estado Rede Pública	Banheiro	Cozinha	Climatização	Biblioteca	Laboratório	Quadra	Acessibilidade
Distrito Federal	100,0	98,5	33,7	28,0	49,0	75,0	85,0
São Paulo	99,3	97,6	12,4	14,0	44,0	55,0	42,0
Santa Catarina	99,4	96,6	68,6	46,0	36,0	46,0	65,0
Rio de Janeiro	99,0	97,6	60,5	34,0	37,0	47,0	57,0
Paraná	100,0	99,4	41,0	55,0	44,0	58,0	71,0
Rio Grande do Sul	99,5	95,7	48,1	63,0	44,0	46,0	50,0
Espírito Santo	99,4	99,5	35,6	35,0	29,0	40,0	61,0
Goiás	100,0	99,8	56,9	53,0	39,0	49,0	70,0
Minas Gerais	99,9	99,5	11,7	59,0	45,0	50,0	56,0
Mato Grosso do Sul	99,8	99,3	69,4	38,0	46,0	63,0	74,0
Mato Grosso	99,2	98,6	85,5	50,0	26,0	51,0	67,0
Amapá	95,9	96,0	67,3	25,0	10,0	20,0	35,0
Roraima	72,3	75,0	67,5	20,0	10,0	21,0	28,0
Tocantins	99,3	99,3	83,1	40,0	20,0	39,0	57,0
Rondônia	96,9	96,4	91,4	46,0	42,0	46,0	65,0
Rio Grande do Norte	99,7	99,7	49,8	40,0	27,0	20,0	55,0
Ceará	99,8	99,2	34,2	36,0	31,0	40,0	55,0
Amazonas	82,4	81,7	67,7	22,0	17,0	14,0	16,0
Pernambuco	98,8	98,4	42,5	39,0	20,0	28,0	48,0
Sergipe	99,9	99,7	29,6	21,0	23,0	24,0	64,0
Acre	83,7	91,9	56,5	1,0	9,0	10,0	25,0
Bahia	98,3	96,4	29,0	22,0	13,0	26,0	36,0
Paraíba	99,1	98,4	48,8	30,0	24,0	23,0	49
Piauí	98,5	94,9	49,7	16,0	15,0	25,0	38,0
Pará	85,8	96,4	40,9	15,0	14,0	19,0	29,0
Maranhão	95,1	94,0	44,8	13,0	8,0	10,0	28,0
Alagoas	100,0	99,5	48,9	23,0	21,0	23,0	53,0
Brasil							

Fonte: INEP/MEC, 2024.

O levantamento apresentou os estados com maior percentual de banheiros escolares, sendo que Alagoas, Paraná, Distrito Federal e Goiás declaram ter banheiros em 100% das unidades escolares. As menores ocorrências estão em Roraima 72,3%, Pará 85,8%, Acre com 83,7% e o Amazonas com 82,4% das escolas atendidas.

O item *cozinha* em escolas públicas aparece em maior percentual nos estados de Goiás com 99,8%, Rio Grande do Norte e Sergipe com 99,7%, Alagoas, Minas Gerais e Espírito Santo com 99,5% cada e no Paraná com 99,4%. Os

menores percentuais foram encontrados no Amazonas 81,7% e em Roraima 75,0%.

A existência de salas climatizadas é maior em Rondônia 91,4%, Mato Grosso (85,5%) e no Tocantins com 83,1%. Os menores percentuais de ocorrência foram verificados em Minas Gerais 11,7%, São Paulo (12,4%) e na Bahia com 29,0%.

Bibliotecas estão mais presentes nos estados do Rio Grande do Sul 63%, Minas Gerais 59%, Paraná 55% e em Goiás com 53% das escolas. Com menor percentual aparecem o Acre 1,0%, Maranhão com 13%, Pará 15% e o Piauí com 16%.

Laboratórios de informática fazem parte da rotina de 49% das escolas do Distrito Federal, 46% do Mato Grosso do Sul, 45% de Minas Gerais e de 44% das escolas dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. As menores incidências estão nos estados do Maranhão 8,0%, Acre 9,0%, Amapá e Roraima com 10% cada e na Bahia com 13%.

Quadras esportivas ocorrem em maior percentual no Distrito Federal 75%, Mato Grosso do Sul 63%, Paraná 58% e em São Paulo com 55% das escolas atendidas. No polo oposto, aparecem os estados do Acre e Maranhão com apenas 10% das escolas com quadra e o Amazonas com 14%.

Escolas com acessibilidade foram observadas em maior percentual nos estados do Distrito Federal (85%), Mato Grosso do Sul (74%), Paraná (71%) e em Goiás com 70% das unidades. Com menor acessibilidade aparecem o Amazonas (16,0%), Acre (25,5) e com 28% os estados de Roraima e Maranhão.

5.1.6 Qualidade do ensino – IDEB e aprendizagem adequada

A qualidade da educação é um conceito multidimensional pois envolve múltiplos fatores e insumos diversos e, por sua vez está vinculada historicamente ao contexto dos valores, objetivos e intencionalidades de cada grupo humano. Para discutir uma parte da qualidade a partir do PNE, apresenta-se os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB no que diz respeito à nota final da rede pública em cada estado da federação, bem como o percentual de aprendizagem verificado nas áreas da língua portuguesa e de matemática.

Considerando-se a natureza bidimensional do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/IDEB resta claro que outros aspectos do currículo escolar como as diversas linguagens, as ciências, as habilidades socioemocionais e motoras ainda não estão sujeitas à verificação em larga escala, ou seja, ainda não se implementou estratégias e sistemas de testagem com esta finalidade no Brasil.

Por outro lado, à semelhança do que ocorre nos sistemas educacionais das sociedades com alto nível de letramento e formação educacional, há que se medir pelo menos uma parte do currículo para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos. Assim, medir as habilidades de leitura, de interpretação textual e de solução de problemas matemáticos poderá contribuir para construção de um projeto de educação com maior efetividade.

Tabela 8 - IDEB na rede pública estadual – 2023

ESTADO – Rede pública¹⁹²	IDEB SI	IDEB SF	IDEB EM
Distrito Federal	5,9	4,6	3,7
São Paulo	6,2	5,1	4,2
Santa Catarina	6,2	4,9	3,8
Rio de Janeiro	5,5	4,5	3,3
Paraná	6,7	5,4	4,7
Rio Grande do Sul	5,8	4,7	3,9
Espírito Santo	6,1	5,0	4,7
Goiás	6,1	5,4	4,8
Minas Gerais	6,1	4,7	4,0
Mato Grosso do Sul	5,3	4,6	3,8
Mato Grosso	5,8	4,8	4,2
Amapá	4,8	4,1	3,6
Roraima	5,4	4,2	3,6
Tocantins	5,4	4,8	4,1
Rondônia	5,5	4,7	4,0
Rio Grande do Norte	4,8	3,7	3,2
Ceará	6,5	5,4	4,4
Amazonas	5,6	4,7	3,7
Pernambuco	5,3	4,7	4,5
Sergipe	4,9	4,0	3,7
Acre	5,7	4,7	3,9
Bahia	4,9	3,9	3,7
Paraíba	5,3	4,2	3,6
Piauí	5,7	4,9	4,3
Pará	4,8	4,2	4,3
Maranhão	5,1	4,3	3,7

¹⁹² Foram destacados em cada etapa, apenas a média geral das redes públicas (municipal, estadual e federal) que cumpriram a meta (média) prevista no PNE. Como observado, nenhuma rede pública (média da rede estadual e municipal) cumpriu as metas do IDEB no ensino fundamental II e ensino médio.

Alagoas	5,7	4,8	4,0
Brasil	5,7	4,7	4,1

Fonte: MEC/INEP - 2024.

O Ministério da Educação – MEC divulgou por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB referente a prova SAEB realizada em 2023, penúltima aplicação referente ao período 2014 a 2024.

Considerando o quadro da rede pública por ente federativo, observa-se que nas séries iniciais apenas 7 estados (São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais e Ceará) cumpriram com a meta de 6,0 prevista no PNE. Nas séries finais e no ensino médio, a média das redes públicas em todas as unidades federativas (federal, estadual e municipal) ficou abaixo da meta do IDEB.

Os resultados da rede pública consolidados na tabela 8 apresenta para as séries iniciais do ensino fundamental o seguinte panorama: Paraná e Ceará obtiveram a melhor nota com 6,5; seguidos dos estados de São Paulo e Santa Catarina com 6,2 cada e do Espírito Santo, Minas Gerais e Goiás com 6,1 respectivamente. As menores notas foram observadas no Amapá, Pará e no Rio Grande do Norte com 4,8 e os estados de Sergipe da Bahia com 4,9 respectivamente.

Nas séries finais, aparecem com melhor IDEB os estados do Ceará, Paraná e Goiás 5,4, São Paulo 5,1 e o Espírito Santo com 5,0. Com menor IDEB aparecem os estados do Rio Grande do Norte 3,7, Bahia 3,9, Sergipe 4,0, Amapá com 4,1 e os estados do Pará, Roraima e Paraíba, todos com 4,2 de pontuação.

No ensino médio, as melhores notas aparecem nos estados de Goiás (4,8), Espírito Santo e Paraná (4,7), Pernambuco (4,5), Ceará (4,4) e os estados do Pará e Piauí com 4,3 cada. Com menor desempenho aparecem o Rio Grande do Norte (3,2), Rio de Janeiro (3,3), e com 3,6 os estados do Amapá, Roraima e Paraíba.

A mesma prova SAEB que é utilizada para o cálculo do IDEB de cada rede de ensino, fornece o diagnóstico do nível de aprendizado dos estudantes, avaliando principalmente as habilidades e os conhecimentos em língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas).

Sintetizado na tabela 9 apresenta-se os resultados da aprendizagem adequada dos estudantes em português e matemática na primeira etapa do ensino

fundamental (5ª série), segunda etapa (9ª série) e na etapa final do ensino médio (3ª série) de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Tabela 9 - aprendizagem adequada em português e matemática¹⁹³

Estado Rede Pública	Séries iniciais		Séries finais		Ensino Médio	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
Distrito Federal	64,1	50,3	34,9	14,3	32,9	4,9
São Paulo	62,7	53,0	42,2	19,8	37,1	4,9
Santa Catarina	66,8	54,1	42,7	22,2	35,5	5,5
Rio de Janeiro	53,5	4,8	34,7	14,2	42,7	9,1
Paraná	70,4	60,3	44,8	23,9	42,3	6,6
Rio Grande do Sul	61,0	47,7	40,8	18,6	40,6	7,9
Espírito Santo	63,3	49,9	42,5	20,6	42,7	9,1
Goiás	63,1	49,4	45,0	24,1	40,0	8,9
Minas Gerais	59,9	48,5	37,3	17,0	35,5	6,5
Mato Grosso do Sul	53,2	35,0	32,2	12,4	30,3	4,5
Mato Grosso	49,7	40,4	31,5	13,6	29,0	3,5
Amapá	37,7	25,1	24,3	5,7	26,3	2,2
Roraima	41,8	32,3	20,2	8,1	21,2	3,1
Tocantins	45,3	33,7	30,8	13,8	25,9	3,4
Rondônia	49,6	36,6	30,6	12,6	30,2	4,0
Rio Grande do Norte	37,8	24,5	24,8	8,5	33,1	7,2
Ceará	66,4	52,9	46,6	26,0	36,2	8,2
Amazonas	46,5	36,3	31,5	12,8	20,5	2,5
Pernambuco	45,4	34,0	33,1	15,0	36,1	7,6
Sergipe	36,4	25,8	24,9	8,7	23,8	3,1
Acre	54,0	41,3	34,4	13,0	28,5	2,5
Bahia	38,8	26,8	23,0	8,0	22,2	2,5
Paraíba	45,2	34,5	28,4	10,5	29,8	4,0
Piauí	49,6	36,3	34,3	17,1	26,8	4,8
Pará	36,3	24,3	24,1	8,0	23,4	2,2
Maranhão	38,9	26,3	22,9	8,6	19,0	2,3
Alagoas	49,8	41,5	32,7	18,9	24,6	3,8
Brasil	55,1	43,5	35,9	16,5	32,4	5,2

Fonte: MEC/INEP - 2024.

Conforme a tabela 9 os estados com as redes de ensino público que apresentaram melhores resultados em termos de aprendizado adequado em língua portuguesa foram o Paraná: 70,4%, Santa Catarina: 66,8%, Ceará 66,4%, Distrito Federal com 64,1%; em matemática aparecem os estados do Paraná: 60,3%, Santa Catarina: 54,1%, São Paulo: 53,0% e o Ceará: 52,9%.

¹⁹³Foram destacadas as redes públicas dos estados (rede municipal, estadual e federal) com maior percentual de aprendizagem adequada. Observa-se o baixo desempenho dos estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio em matemática, uma tendência verificada na última década; o que indica a necessidade do fortalecimento do ensino deste componente curricular.

Nas séries finais, os melhores resultados em português foram: Ceará 46,6%, Goiás: 45,0%, Paraná: 44,8%, Santa Catarina: 42,7% e São Paulo com 42,2%. Em matemática os melhores resultados foram apresentados no Ceará: 26,0%, Goiás: 24,1%, Paraná: 23,9% e em Santa Catarina: 22,2%.

No ensino médio em língua portuguesa tiveram melhores resultados: Rio de Janeiro e Espírito Santo com 42,7% cada, Paraná: 42,3%; Rio Grande do Sul: 40,6% e o estado de Goiás: 40,0%. Em matemática os melhores resultados foram no Rio de Janeiro e Espírito Santo com 9,1% para ambos, 8,9% para o estado de Goiás e 8,2% no Ceará.

Os resultados de aprendizado indicam a predominância dos estados de maior infraestrutura econômica das regiões sul e sudeste do Brasil com as exceções dos estados do Ceará e Goiás, que apresentam realidades diferentes e, apesar dos obstáculos, aparecem com bom desempenho educacional.

5.1.7 A Questão da inclusão

A meta 4 do PNE preconiza a universalização do acesso à educação para todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais; devendo ser matriculados e atendidos, prioritariamente, no mesmo ambiente de ensino que os demais estudantes.

A abordagem da educação inclusiva promoveu uma evolução do atendimento em classes comuns que do início da década era de 78,8% e, atingiu 92,6% em 2024¹⁹⁴. Nesse contexto, destaca-se a rede pública de Roraima e do Rio Grande do Norte, as únicas a universalizar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns.

Outras redes com atendimento próximo à universalização em 2024 eram: Espírito Santo e Santa Catarina: 99,0%; Alagoas: 99,8%; Pará: 99,6%; e o Piauí: 99,1%. Mais distantes do cumprimento da meta 4 foram identificados os estados do Paraná: 68,1%; Mato Grosso do Sul: 82,4% e o Tocantins com 87,5% de inclusão.

¹⁹⁴ Conforme o censo escolar de 2024. MEC/INEP.

Os dados sistematizados no estudo serão discutidos a partir das categorias relacionadas no presente trabalho e se apresentam no capítulo 6, de forma a cumprir o percurso metodológico definido no planejamento da tese.

6 DISCUSSÃO

Sempre acreditei que o Brasil tem uma dívida maior do que a dívida externa, é a dívida social. Estão condenados à pobreza, neste país, 35% dos nossos patrícios, e 15% deles condenados à miséria. (...) O caminho mais certo e mais eficiente para sanarmos as causas dessa revoltante situação é a educação, em todos os níveis, desde o jardim da infância até a universidade com os seus cursos de mestrado e doutorado (João Calmon, 1991, p.22).

O Plano Nacional da Educação lançou 20 metas para superar o atual estágio de desenvolvimento do sistema de ensino público nas três esferas federativas. Os resultados consolidados permitem apontamentos substantivos do esforço dos governos e da sociedade na última década e, demandam mais e melhores políticas para a superação dos grandes desafios do presente.

Dos problemas em foco, o presente estudo procurou discutir e referenciar junto aos sistemas públicos de ensino, quatro importantes metas, quais sejam a educação inclusiva (meta 4), a educação integral (meta 6), a qualidade do ensino (meta 7) e o seu financiamento (meta 20).

As metas elencadas são interdependentes e, no conjunto das outras 16 previstas no PNE, formam o que podemos definir como política educacional da década de 2014 a 2024, estendida até 2025.

Por política pública entende-se a ação do Estado para atender, neste caso, os esforços que visam reduzir as desigualdades presentes na área social da educação. Nesta perspectiva, não se pode pensar em equidade quando ainda não estão asseguradas as condições de oferta e as oportunidades educacionais para todas as pessoas, inclusive para aquelas que necessitam de atendimento educacional especial junto ao sistema regular de ensino.

Na mesma perspectiva, não se pode restringir o conceito e a política de educação integral, ao mero exercício de ampliar a permanência dos estudantes na escola. Mais tempo, não resulta necessariamente, em melhoria da aprendizagem. Por sua vez, levando-se em consideração a questão do

financiamento educacional, torna-se desafiador pensar qualidade no ambiente de restrição e de desinvestimento.

Contudo, os levantamentos oficiais sobre a situação socioeconômica das 27 unidades da federação, os dados de acesso, permanência e sucesso, além das informações relativas os padrões de funcionamento escolar podem ser objeto de reflexão, o que se tentará fazer agrupando as unidades federativas, a partir das cinco regiões brasileiras.

6.1 Os estados e a educação integral

A Região Norte é formada por 7 estados da Amazônia Legal com a maior extensão territorial do país e a menor densidade demográfica. Apesar dos avanços em relação ao IDH, a região apresenta desigualdades internas, relacionadas à distribuição de renda e níveis de pobreza mais altos comparando-se às regiões Sul e Sudeste.

Tendo como parâmetro a oferta de matrículas em educação integral o estado com maior destaque na região é o Tocantins, sendo o que mais ofertou matrículas em tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental. Comparando-se aos demais estados da região Norte, apresenta o maior IDEB nas séries finais, o segundo no ensino médio e o terceiro melhor nas séries iniciais.

Além do estado do Tocantins, apenas o Acre e Roraima cumpriram a meta de 25% das matrículas em tempo integral em creches. Roraima é uma das duas, dentre as 27 unidades da federação, que universalizaram o atendimento dos alunos com deficiência na rede pública regular de ensino.

Os estados do Acre e de Roraima foram os que mais investiram proporcionalmente em educação. Em termos de qualidade no Ensino Médio, o Pará tem a melhor nota na região e a sexta melhor no país.

A Região Nordeste com a terceira maior área geográfica, concentra a segunda maior população do país e o terceiro PIB. Do ponto de vista social ao lado da região norte, apresenta altos índices de pobreza e desigualdade, além da maior quantidade e percentual de analfabetismo em relação às demais.

No campo educacional o estado com maior destaque é o Ceará com os maiores percentuais de oferta da educação em tempo integral no ensino

fundamental e o segundo maior no ensino médio. Apresenta maiores taxas de aprovação no ensino fundamental e no ensino médio, além de baixos índices de abandono e distorção idade série, além de elevado desempenho em termos do IDEB e do percentual de estudantes na educação básica com aprendizagem adequada.

Com elevado percentual de matrículas em tempo integral na educação básica aparece o estado do Piauí, que é também uma das 2 redes que mantinha mais de 25% de alunos integral na pré-escola. A rede pública apresenta expressivo resultado no IDEB referente ao ensino médio. O estado de Pernambuco aparece com o maior percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio e com bom desempenho no IDEB para esta etapa da escolarização básica.

A região Centro-Oeste tem a segunda maior área territorial do país, a menor população e o quarto PIB regional. A região tem forte vocação para a atividade agropecuária e para o setor de serviços. O maior destaque educacional da região é o estado de Goiás com as menores taxas de reprovação, abandono e distorção idade série; além dos melhores indicadores nacionais do IDEB e de proficiência em língua portuguesa e matemática na educação básica. Em termos de educação integral apresenta o 4º maior índice de matrícula em tempo integral em creches.

O estado do Mato Grosso apresenta-se com reduzidos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série; elevados investimentos em manutenção e desenvolvimento do ensino e na remuneração dos profissionais da educação, e o 3º maior investimento por aluno, atrás apenas do Distrito Federal e de Roraima.

Na região Sudeste, a mais rica e mais populosa, o estado de São Paulo apresenta as menores taxas de distorção idade-série na educação básica no país; a maior taxa de matrículas em tempo integral em creche e expressivo volume de matrículas no ensino fundamental II e no ensino médio. Apresenta também bom desempenho em termos de proficiência e IDEB.

O estado do Espírito Santo tem a maior taxa de matrículas em educação integral no ensino médio na região; reduzidas taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série e elevado IDEB em todas as etapas da educação básica.

A região sul do Brasil tem o menor território, a 3ª maior população e o 2º PIB do país. Caracteriza-se pelo elevado IDH, forte industrialização e urbanização. No

aspecto educacional apresenta melhor investimento e infraestrutura em relação às demais regiões. O estado do Paraná apresenta baixas taxas de abandono e distorção idade série; elevado gasto em MDE e investimento em profissionais da educação; melhor IDEB no ensino fundamental e o segundo melhor IDEB do ensino médio.

Santa Catarina apresenta baixas taxas de reprovação e abandono nas séries iniciais e elevado IDEB nas séries iniciais; em contraste, nas séries finais e o ensino médio, o estado apresenta elevadas taxas de reprovação e abandono.

Retomando a questão da educação em tempo integral na rede pública de ensino dos estados, verifica-se a partir dos dados do censo escolar de 2024, alguns aspectos mais relevantes. O primeiro deles é o da maior expansão e concentração de matrículas em creches.

A tabela 10 apresenta uma síntese da situação do cumprimento das 4 metas do PNE 2024, das redes públicas estaduais e municipais em cada estado da federação, de forma comparativa, a partir do recorte do estudo em tela: inclusão, educação integral, qualidade e investimento.

Tabela 10 - Estados brasileiros e as metas do PNE 2014

Estado Rede Pública	Inclusão - (4) ¹⁹⁵	Integral (6) ¹⁹⁶		IDEB (7) ¹⁹⁷		Investimento ¹⁹⁸ (20) – R\$
		SF	EM	SF	EM	
Distrito Federal	94,3%	7,7%	2,8%	4,6	3,7	13.916,77
São Paulo	89,4%	31,2%	23,6%	5,1	4,2	11.396,28
Santa Catarina	99,9%	4,8%	5,8%	4,9	3,8	11.192,20
Minas Gerais	91,0%	7,8%	17,8%	4,7	4,0	10.963,55
Rio Grande do Sul	89,2%	5,4%	8,0%	4,7	3,9	11.700,43
Espírito Santo	99,9%	19,0%	33,6%	5,0	4,7	11.365,49
Paraná	68,1%	12,5%	7,3%	5,4	4,7	11.238,62
Rio de Janeiro	92,8%	19,8%	14,7%	4,5	3,3	11.082,13
Mato Grosso do Sul	82,4%	15,5%	16,7%	4,6	3,8	11.967,31
Goiás	93,1%	13,7%	20,1%	5,4	4,8	11.411,39
Mato Grosso	85,2%	8,6%	8,5%	4,8	4,2	12.339,11
Ceará	99,4%	64,3%	53,9%	5,4	4,4	10.370,55
Tocantins	87,5%	37,9%	19,3%	4,8	4,1	11.720,28
Rio Grande do Norte	100,0%	12,5%	18,0%	3,7	3,2	10.518,48
Pernambuco	98,9%	21,6%	69,4%	4,7	4,5	10.407,17

¹⁹⁵ Percentual de alunos com deficiência matriculados em salas comuns em 2024. Foram destacados todos os estados com percentual acima de 99%.

¹⁹⁶ Percentual de alunos matriculados em tempo integral em 2024. Foram destacados todos os estados com percentual acima de 25%.

¹⁹⁷ Ideb rede pública em 2023. Foram destacados todos os estados com IDEB acima da média.

¹⁹⁸ Estimativa do Valor Aluno Ano Total - VAAT em 2023.

Acre	9,8%	8,8%	20,5%	4,7	3,9	10.865,26
Sergipe	9,8%	18,4%	34,3%	4,0	3,7	10.334,16
Rondônia	97,2%	4,3%	9,4%	4,7	4,0	11.751,21
Amazonas	92,8%	11,6%	15,4%	4,7	3,7	10.999,95
Roraima	100,0%	4,9%	7,6%	4,2	3,6	13.754,23
Paraíba	98,7%	20,2%	53,9%	4,2	3,6	10.158,56
Bahia	99,1%	18,3%	20,4%	3,9	3,7	10.231,16
Pará	99,6%	14,5%	6,7%	4,2	4,3	10.457,75
Piauí	99,1%	45,2%	53,7%	4,9	4,3	10.292,82
Amapá	98,6%	8,0%	23,3%	4,1	3,6	10.741,40
Alagoas	99,8%	22,2%	28,0%	4,8	4,0	10.100,56
Maranhão	97,8%	38,3%	15,9%	4,3	3,7	10.395,01

Fonte: Elaborada pelo autor, 2025.

Como é possível observar, os estados com mais resultados e, em destaque são o Espírito Santo, Ceará e o Piauí, cada um com 4 evidências. Os estados de São Paulo, do Mato Grosso e Alagoas, aparecem com 3 colunas em destaque. Os estados de Santa Catarina, Paraná, Goiás, Pernambuco, Tocantins, Roraima e o Pará apresentaram pelo menos dois resultados em destaque.

A diversidade socioeconômica dos estados federados produz soluções locais cujos resultados em termos de cumprimento das metas do PNE, ora é determinada pelas condições objetivas de cada região, ora supera os determinismos materiais desta mesma realidade.

Estados com menos condições econômicas e infraestrutura precária podem apresentar resultados relevantes, ao mesmo tempo em que estados mais ricos e com melhor infraestrutura podem apresentar resultados médios e até o não cumprimento das metas pactuadas no PNE.

Observa-se no primeiro momento, uma relação não linear entre insumos, condições socioeconômicas e atendimento aos fundamentos e metas do PNE. O que pode revelar uma maior complexidade sobre a implementação e a efetividade das políticas educacionais pactuadas de forma federativa em um país continental, com singularidades e grandes desigualdades regionais.

7 CONCLUSÕES

Como vemos, não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas. (Bourdieu, 2019, p.238)

A política pública de educação da forma como conhecemos hoje, tem sua gênese nos primórdios da experiência humana das primeiras civilizações hidráulicas, nos templos religiosos onde se desenvolviam as formas primeiras de escrita e de fala oficial; lugar de encontro e sistematização dos saberes de então; lugar das técnicas que conduziam o estado teocrático a decidir sobre o interesse público e o bem-comum, revelado nas profecias e na intercessão com os Deuses.

Durante boa parte da história antiga e medieval as instituições religiosas foram as mais presentes no processo de difusão dos saberes religiosos e seculares. A partir da modernidade e do advento da era das revoluções (Hobsbawm e Rangel), ganharam corpo as ideias de planos nacionais de educação: Plano de Daunou em 1790, Plano de Condorcet de 1792 e o Plano de Lepeletier de 1793.

No Brasil a questão educacional passa ao largo, em todo o Período Colonial e Monárquico para apresentar-se de forma tímida e improvisada no prelúdio republicano. A instrução do povo tem os seus primeiros ensaios como política pública, entre os manifestos da Semana de Arte Moderna e dos Pioneiros da Educação Nova; patina durante o Estado Novo para encontrar mínima organicidade na conturbada década dos anos de 1960.

O primeiro documento republicano com o formato de um plano educacional surgiu em 1962, pelas mãos de Anísio Teixeira, com a denominação de Plano Nacional de Educação Referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior. Interrompido no período da ditadura militar, inspirou os demais: O Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

Este último PNE, com vigência estendida até 2025 contém de 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, dentre elas, destacadas neste estudo: a educação

especial inclusiva (meta 4); a ampliação da jornada escolar (meta 6); a melhoria da qualidade da educação (meta 7) e o financiamento (meta 20).

No ciclo dos quatro planos citados, o país ampliou a oferta e a obrigatoriedade do ensino básico, multiplicou os investimentos em educação aproximando-se da média do PIB dos países desenvolvidos. No entanto, comparando-se o investimento em termos de valores por aluno ano, corresponde a cerca de um terço do que é aplicado pelos seus congêneres.

Nas suas dimensões continentais, com a diversidade sociocultural existente, a pátria dos brasileiros, embora se enquadrando entre as 10 maiores economias, amarga uma realidade adversa pela desigualdade socioeconômica e educacional e irrompe a década de 2025 com inúmeras promessas a cumprir e iniquidades a serem superadas.

Dentre as quais, no campo da educação, a existência de 9,1 milhões de pessoas acima de 15 anos em situação de analfabetismo; dos estudantes avaliados no final da educação básica, somente 31% apresentam aprendizagem adequada em português e apenas 5% dominam as habilidades básicas em matemática; o percentual de alunos com deficiência incluídos em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado é 42,6%; e as matrículas em educação integral em tempo integral atendem a 22,9% em 2024, abaixo da meta de 25% projetada pelo PNE.

Em retrospectiva histórica o presente trabalho demonstrou que a falta de prioridade em relação ao problema educacional, (Darcy Ribeiro), é um projeto! Tem intencionalidade e, está latente na competição pelos recursos do Estado Brasileiro; disputa que se dá entre a sociedade demandante e as oligarquias dominantes.

Ainda em déficit com o atendimento aos padrões mínimos de qualidade educacional, com as questões referentes à valorização e a profissionalização dos trabalhadores da educação, dentre tantas lacunas; o Estado brasileiro se reveza ora com o papel de estado avaliador e regulador, ora como estado refém das prioridades da agenda econômica de governos (Bourdieu, Mattei e Teixeira).

Certo é que, avanços também devem ser considerados: a escolaridade da população brasileira superou 10,1 anos de estudo, o ensino fundamental foi universalizado, o país dispõe de um fundo de recursos previstos na Constituição Federal (FUNDEB); as políticas de expansão da jornada escolar seguem

reforçadas pela ampliação do atendimento aos estudantes brasileiros, por meio das políticas de alimentação escolar (PNAE), do livro didático (PNATE) e de transferência de renda (Bolsa Família e Pé de Meia), no enfrentamento ao abandono escolar e à pobreza.

No contexto do arranjo complexo da República Federativa Brasileira, composta pelo Governo da União, do Distrito Federal, dos 26 Estados e dos 5.569 municípios; e tendo em vista as expressivas desigualdades no plano econômico, social e educacional, o presente estudo buscou compreender aspectos dos cenários locais, a partir dos dados disponíveis sobre as redes públicas de ensino.

Os relatórios de monitoramento e os instrumentos de acompanhamento das metas do PNE mostram realidades distintas nas diversas unidades federativas. Na Região Norte os estados do Acre, Pará, Roraima e Tocantins, no Nordeste: Ceará, Pernambuco e Piauí, disputam a liderança em algumas das metas com os estados que apresentam maior infraestrutura econômica, no Centro-Oeste como Goiás e Mato Grosso, no Sudeste: São Paulo e Espírito Santo e no Sul: Paraná e Santa Catarina.

Em termos do atendimento à meta de expansão da jornada escolar o estado do Piauí foi o único a cumprir o percentual mínimo de 25% das matrículas em todas as etapas da educação básica, seguido dos estados do Ceará (que não cumpriu a meta na pré-escola). No polo oposto, os estados do Amazonas, Amapá, Pará, Rio Grande do Norte e Rondônia, não cumpriram com o mínimo percentual de matrículas em tempo integral em nenhuma das etapas da educação básica.

Os estados com melhor desempenho no IDEB são respectivamente, Goiás, Paraná e Ceará, este último em condições socioeconômicas e de financiamento educacional bem abaixo dos primeiros. Ao mesmo tempo, estados com maior investimento e PIB percapita como o Distrito Federal e o Rio de Janeiro apresentam baixo desempenho em termos de qualidade educacional.

Por fim, destaca-se a política de inclusão que parece mais forte em estados com realidades muito distintas como Roraima, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Alagoas, Pará e Piauí.

As quatro metas relacionadas apresentam um panorama limitado do que se passa em termos de ação governamental nas diversas regiões brasileiras, mas expõem a complexidade da implementação de políticas públicas de abrangência

nacional no contexto das enormes desigualdades educacionais verificadas não somente entre as macrorregiões, mas também, em termos intrarregionais, nos grandes centros econômicos onde as desigualdades são patentes, nas periferias desassistidas.

Estados e cidades com forte infraestrutura econômica cercam-se de bolsões de miséria e iniquidade. No campo educacional, observa-se ilhas de excelência em escolas privadas de alto padrão, avizinhas de escolas periféricas, sucateadas e cercadas pelas mais variadas formas de violência urbana.

As desigualdades educacionais estão presentes em todas as regiões brasileiras e as suas causas estruturais residem na formação social e econômica do Brasil. Numa sociedade capitalista eficiente na produção de riquezas, capaz de figurar entre as dez maiores economias do planeta e, brutalmente iniqua, com taxa de concentração de renda e miséria dentre as mais pobres nações.

A questão educacional não é periférica quando se trata do desenvolvimento humano. É central e, campo de disputa (Bourdieu e Ribeiro) ao longo dos séculos de fazimento desta civilização tropical. Desde os primórdios, o dualismo educacional, a não escola, ou a escola pobre para os pobres foi construída intencionalmente.

As rupturas políticas e sociais foram reproduzidas no âmbito da escola brasileira desde os exórdios, com o golpe da exclusão da maioria do povo, no sistema de ensino jesuítico, o golpe de Pombal contra as insuficientes estruturas existentes, o golpe de Deodoro, de Getúlio, Castelo Branco e Temer para fortalecer a lógica da reprodução excludente do capitalismo brasileiro – ou confirmar a tese e o postulado liberal, a partir de Locke (Lago): a educação na sociedade capitalista deve ser intrinsecamente dual.

O subfinanciamento da educação nacional e a falta de continuidade das boas políticas e das boas práticas, concorre para objetivar a implantação de soluções mágicas ou modelos exógenos na disputa pela privatização dos recursos públicos da educação. A imposição da disciplina férrea do “mercado”, a austeridade destinada aos extratos mais pobres da população e o sequestro do orçamento público para o rentismo e o gasto fiscal, tem sido a marca das reformas educacionais das elites brasileiras.

Conforme observado neste estudo, a questão do financiamento educacional transita em torno dos gastos orçamentários nacionais, que reservam R\$ 971 bilhões para o pagamento de juros da dívida interna, R\$ 544 bilhões para renúncias fiscais aos diversos setores econômicos, em contraste aos R\$ 513 bilhões do orçamento para a educação brasileira em dados estimados para 2025 (TCU).

Em termos de educação comparada, os dados da OCDE mostram que o Brasil gasta menos do que a média dos países em educação, dedica menos tempo escolar para os estudantes e menor gasto com atividades complementares na formação do capital cultural das crianças e jovens. Dos desafios sobre o investimento educacional mostra um país a vanguarda na implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi.

O modelo de fundos educacionais inspirado nos trabalhos de Anísio Teixeira, mesmo com a atual garantia constitucional, sofre diuturnamente com a pregação neoliberal dos “ajustes fiscais necessários”.

Alimentado o modelo do fracasso, pela má-fé institucional do sistema e da escola brasileira (Bourdieu e Souza), calcado no patrimonialismo característico da cultura nacional, sobrevivem discursos e atores. Na maior parte do tempo, abundante verbo e escassa verba, nas falas governamentais que reproduzem também o campo das disputas entre os modelos de inclusão cidadã e, da formação da mão-de-obra domesticada.

Disputa inspirada no mandato constitucional de 1988 (artigo 3º) a preconizar a redução das desigualdades sociais e regionais, que historicamente seguiu estradas de privilégios, concentrando capital e infraestrutura em determinadas regiões brasileiras, ao longo dos períodos colonial, monárquico e republicano (INEP).

Nesta quadra que encerra a experiência do 4º Plano Nacional de Educação torna-se necessário iluminar o debate para além das diretrizes estratégicas e da frieza das metas pactuadas. Resta discutir o sentido e os objetivos da educação nacional. Na prática, retorna-se ao dilema central sobre a expansão da jornada escolar: para quem e para quê.

A discussão permanece aberta sobre a ideia de escola modelo para poucos e privilegiados ou o modelo de escola para a cidadania e a democracia (Teixeira). Como ampliar o capital cultural da população brasileira na perspectiva da

democratização das oportunidades, nos marcos de uma sociedade capitalista periférica?

Torna-se necessário refletir sobre como se atravessou o horizonte histórico de meio milênio da experiência indígena-lusitana-africana, e observando a trajetória da frágil democracia brasileira do último século; compreender a necessidade de fortalecer o campo da luta popular em torno dos *arcabouços educacionais e fiscais* que se avizinham.

Compreendido o momento histórico e a disposição dos atores sociais da educação para construir uma escola cada vez mais democrática e incluyente, é lícito estudar as complexas engrenagens que movem o Estado Brasileiro no campo da luta de classes (Marx), a fim de superar a tese da racionalidade e da profissionalização (Weber), para que se construa o projeto emancipatório.

Considerando os resultados apontados neste estudo, acredita-se ser importante evidenciar alguns tópicos que podem ensejar novos debates e estudos futuros, conforme destacado a seguir:

- a) **Subfinanciamento da educação brasileira:** o debate nacional sobre o gasto público em educação deve considerar o conjunto dos dados sobre o investimento educacional; embora a relação entre gasto e PIB seja apresentado como um dado que justifique controlar a expansão do financiamento, resta verificado que, em termos de valor por aluno ano, o país gasta o equivalente a 1/3 dos países da OCDE. Torna-se relevante explicitar que a infraestrutura escolar brasileira e os gastos com pessoal apresentam grande defasagem em relação ao que define o Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi. Neste sentido, a luta por mais recursos para a educação nacional é legítima e estratégica;
- b) **Melhoria do gasto em educação:** o custo aluno e os investimentos públicos em educação tiveram forte expansão na década. Por outro lado, o estudo mostrou que em alguns estados, as redes públicas (estado e município) com menor aporte de recursos e em situação de maior vulnerabilidade apresentaram melhores performances em termos de IDEB e maior cobertura em termos de matrículas em educação integral. Na contramão do equilíbrio orçamentário alguns estados centralizaram os gastos com pessoal, de forma

a reduzir o investimento e a manutenção da rede. Torna-se urgente discutir o custo e o gasto, para que a eficiência retorne em ativos culturais para o povo brasileiro;

- c) **Efeito escola:** a educação integral pode ser um importante instrumento de ampliação do capital cultural dos estudantes como observado nos indicadores apresentados. Algumas escolas, mesmo em contexto de privação e adversidades vêm contribuindo para a expansão do capital cultural de estudantes em situação de desvantagem estrutural. Torna-se necessário compreender a experiência curricular destas escolas para refletir sobre a boa governança educacional e as suas práticas exitosas;
- d) **Descontinuidade das políticas:** garantidas nos dois últimos PNEs, as metas de educação em tempo integral, a ampliação dos investimentos e a busca pela universalização da educação básica, devem ser os motores das mudanças necessárias na escola brasileira. Transformar as ações das agendas de governo em políticas estatais requer planejamento, gestão e financiamento adequados;
- e) **Intersectorialidade e integração das políticas sociais:** saúde do escolar, educação inclusiva, segurança alimentar, distribuição de renda vinculada a permanência de estudantes na escola, transporte escolar e demais apoios aos discentes, podem contribuir para reduzir as desigualdades e a concentração de renda, que estão nas raízes do insuficiente desenvolvimento humano e do desempenho desigual das escolas públicas;
- f) **Má-fé institucional:** deve-se considerar de forma global o combate à corrupção e ao desperdício no âmbito dos sistemas educacionais; exclusão, a reprovação automática dos estudantes mais vulneráveis, ao racismo estrutural presente na escola pública, para que através de instrumentos de uma pedagogia cidadã e da justiça curricular, sejam combatidos os mecanismos de reprodução social;
- g) **Qualidade emancipatória:** ampliar o capital cultural incorporado dos estudantes e o acesso ao capital objetivado no ambiente escolar (que deve ter padrão mínimo de infraestrutura laboratorial, biblioteca, ateliês, espaços esportivos e artístico-culturais), pode fortalecer o capital cultural institucionalizado para os estudantes mais vulneráveis. Ativos culturais

emancipatórios que promovam o desenvolvimento das potencialidades coletivas de cada comunidade;

- h) **Mobilizar a boa-fé das comunidades escolares:** o relatório da OCDE mostrou que os professores e diretores escolares compreendem o seu papel estratégico no desenvolvimento do capital cultural dos estudantes sob a sua responsabilidade, declaram-se abertos e sensíveis ao processo de mobilização educacional pela melhoria e inclusão. A educação deve ser agenda estratégica do país e inserir-se no debate público continuamente;
- i) **Reduzir a desigualdade social e educacional:** tarefa política estratégica que envolve a luta para reverter o quadro de sequestro do orçamento público pelo rentismo e pelo gasto tributário, tendo em vista a redução das enormes diferenças sociais tanto das regiões mais empobrecidas no Norte e no Nordeste, quanto nas periferias violentas dos médios e grandes centros urbanos do país.
- j) **Comunicar e defender a política de educação:** torna-se necessário desfazer mitos sobre o fracasso da escola pública e apontar os avanços e conquistas, além dos benefícios diretos e indiretos da escolarização para o desenvolvimento social e econômico do país. Resistir aos violentos ataques contra a escola pública; agressões que historicamente foram promovidos pelos setores oligárquicos, militarizados e conservadores da sociedade brasileira;
- k) **Aproveitar o arcabouço legal e político:** nas últimas décadas o país conheceu uma nova constituição, uma nova lei de diretrizes e bases da educação e três PNEs e precisa continuar a luta pela educação de qualidade para todos, pelas conquistas e melhorias contínuas e sistemáticas, cujo sentido deve ser o cumprimento da carta constitucional, construída na perspectiva de superação das iniquidades;
- l) **Enfrentar a privatização em curso:** recuperar para a gestão pública a primazia da definição das políticas e das ações para os agentes públicos, com maior participação e controle social;
- m) **Repensar os sistemas de avaliação educacional:** para que se possa ampliar o escopo curricular e ampliar os horizontes formativos das comunidades mais vulneráveis e

- n) **Recuperar para os gestores educacionais o orçamento:** os investimentos educacionais têm sido objeto de cobiça por parte das oligarquias financeiras, dos gastos legislativos (emendas parlamentares) e das políticas fiscais e tributárias. Torna-se urgente institucionalizar a agenda da educação como prioridade sobre todas as prioridades nacionais.

Pelo exposto, conclui-se que o trabalho educacional exige acurácia dos mestres e das mestras em atividade contínua. Inspirados no lirismo dos aedos com os seus cantos, para animar novas diligências e reparar séculos de improvisos, provisoriedades e adiamentos. Como detalhado por Anísio Teixeira, torna-se inadiável montar a máquina que prepara as democracias: a escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Para promoção da cidadania plena desta humanidade tropical brasileira, como ensinou o mestre Darcy Ribeiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos** n.87. CEBRAP: São Paulo, 2010.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ABRUCIO, F. L. **Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

AGUIAR, Márcia. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: Questões para Reflexão. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112. Campinas, jul.-set. 2010.

ALVES, Roneidi. Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. **Em Aberto**, v25 n.88 Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. Brasília: INEP, 2009

AMÂNCIO, Márcia e CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.102: Brasília, set./dez. 2021.

AMARAL, N. C. (2023). Os Recursos Públicos Aplicados na Educação Básica e Superior: uma análise da meta 20 do PNE (2014-2024) considerando os dados do INEP. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 13. <https://doi.org/10.22491/2236-5907127700>

AMORIM NETO, Octavio. Regimes e intervenção política dos militares no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 134, p. 91–108, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i134p91-108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/202420>. Acesso em: 28 set. 2025.

AMORIM NETO, Otávio. Gastos com a defesa do Brasil entre o Império e a República: um estudo econométrico histórico. <https://www.terra.com.br/noticias/gastos-com-a-defesa-do-brasil-entre-o-imperio-e-a-republica-um-estudo-econometrico>

Andrade, Carlos Drummond. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Emmanuely. LIMA, John, GONÇALVES, Müller e BESSA NETO, Vicente. As Reformas Educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema: O Início de uma Reestruturação de Ensino no Brasil. **Revista Conexão na Amazônia**. v. 3, n. Edição especial VII Conc&t, 2022.

ANTUNES, C. S. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 2003.

ARGOLLO, Juliana e MOTTA, Vânia. Os Congressos Nacionais de Educação (CONEDS): Perspectivas de Unificação das Lutas pela Educação Pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V.15 n.2, Salvador 2023
ASSIS, Machado de. **Todos os contos**. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

AUGUSTO, A. G. Sobre os conceitos em Marx. **Revista Marx e o marxismo**, v.11, n.20, jan./jun., p. 79-95, 2023.

AXT, Gunter. A Revolução Federalista (1893-1895): Guerra Civil no Brasil. **Revista IHGB**, Rio de Janeiro, a. 179 (477):107-136, mai./ago. 2018.

BAHIA. Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925. **Imprensa Oficial do Estado**. Salvador: 1925.

BANDEIRA, Luís A. Moniz. **O Governo João Goulart - As Lutas Sociais no Brasil (1961-1964)**. 7ª edição. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2001.

BARÃO, G., JACOMELI, M., & SARTORI, L. (2018). Educação (de tempo) integral: controversas e desafios no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Políticas Educativas** – PolEd, 12(1). Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87811>

BARBOSA, JMS e MELLO, RMA. Avaliação, Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as interpretações acerca da Meta 7. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 433-452, jan./abr. 2021 - ISSN 2238-8346

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t, I, 1947a.

BARCELOS, Márcio. **Papel das Ideias nos Processos de Construção de Políticas Públicas: Abordagens Sintéticas versus Abordagens Pós-empiricistas**. (in) Seminário Internacional de Ciências Políticas. Porto Alegre, 09 a 11/09/2015.

BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**, São Paulo: Imaginário, 2003

BARONE, Ricardo. BASTOS, Pedro e MATTOS, Fernando. A distribuição de renda durante o “milagre econômico” brasileiro: um balanço da controvérsia. Texto para Discussão. **IE/Unicamp**, Campinas, n. 251, fev. 2015.

BATISTA, Gustavo Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 95, n. 241, Brasília: INEP, set./dez. 2014.

BECKER, Howard S. **Método de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitech, 1997.

BELLE, Helena Beatriz de Moura; COSTA, Helen Samara da Silva. Deficiência: A Luta de Séculos pela Inclusão Social e Cidadania. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, Brasil, v. 21, n. 8, p. 108–125, 2019. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4159>. Acesso em: 30 maio. 2025.

BEGNINI, S., & TOSTA, H. T. A Eficiência dos Gastos Públicos com a Educação Fundamental no Brasil: Uma Aplicação da Análise Envolvória de Dados (DEA). **Revista Economia & Gestão**. 2017. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n46p43>

BEZERRA, Lohana Monaco. **O pós-encilhamento: uma avaliação crítica das políticas de austeridade no Brasil na virada do século XIX para o século XX**. 2019.198 f. Tese (Doutorado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019

BRAGANÇA, Rafael de Oliveira. **Um padre na monarquia sem rei: a trajetória política de Diogo Antônio Feijó (1831-1835)** / Rafael de Oliveira Bragança; Gladys Sabina Ribeiro, orientadora. Niterói, 2018. 121 f.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Senado Federal, 2002.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, 2002.

_____ Lei 9.424/96. Senado Federal, 2002.

_____ Lei 10.172/01. Senado Federal, 2001.

_____ Lei 13.005/14. Plano Nacional de Educação. Senado Federal.

_____ Lei 14.934/24. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Senado Federal, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. FNE. **Documento-Referência**. Brasília, FNE, 2012. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.: il.

BIONDI, L. (2012). A greve geral de 1917 em São Paulo e a imigração italiana: novas perspectivas. **Cadernos AEL**, 15(27). Recuperado de <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2577>

BISPO, Matheus. **O Marquês de Pombal e a construção do ensino de primeiras letras (1757- 1772)**. Aracaju, SE: Criação Editora; Lisboa: Theya, 2023.

BITENCOURT, C. et al. Políticas públicas de Governo e de Estado. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 12, n. 3, Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/direitoeconomico/article/view/28105>. Acesso em: 16 maio. 2025.

BOFF, R. A.; CABRAL, S. M. Vulnerabilidade socioeconômica: Desigualdade Social, Exclusão e Pobreza no Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 38, p. 71–88, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7648187. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/848>. Acesso em: 17 set. 2025.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto** nº 88 Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BONFIM, João Bosco. **Palavra de Presidente – Discursos de Posse de Deodoro a Lula**. Brasília: LGE editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. 8ªed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BORGES, T. D. de F. F. B. de F. Et all. JEAN OVIDE DECROLY: Os Centros de Interesse e a Pedagogia da Evolução Ativa. **Revista Valore**, 8, e-8082. <https://doi.org/10.22408/rev8020231242e-8082>

BUARQUE. Cristovam. **Revolução Republicana na Educação - Ensino de qualidade para todos**. São Paulo: Moderna, 2011.

CALMON, J. **João Calmon - Memória Viva da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 1991.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Coleções.

_____ **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1.

_____ **Ato Adicional. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1

_____ **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1

_____ **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1

_____ **Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892**. Coleção de Leis do Brasil. 1808 a 2000.

_____ **Decreto n. 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Página 8541.

_____ **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**.

_____ **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937.

_____ **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**.

_____ **Lei nº 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961 Coleção de Leis do Brasil - 1961, página 51 vol. 7.

_____ **Constituição do Brasil de 1967** - decretada e promulgada pelo Congresso Nacional.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, A. F. M. de, CAETANO, L. M. D., & GOMES, V. M. L. R. (2023). Revisão Sistemática de Literatura em Educação: Características, Estrutura e Possibilidades às Pesquisas Qualitativas. **Linguagens, Educação E Sociedade**, 27(54), 139–169. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>

CARVALHO, José Murilo. **Pedro II – Perfis brasileiros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, M. M. C. de. (1994). Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, 37. São Paulo: USP, 1994.

CASTRO, Jorge. Financiamento da Educação no Brasil. **Em Aberto** nº74: INEP, Brasília, 2001.

CASTRO, Ruy. **Metrópole à Beira-Mar: o Rio Moderno dos Anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, out.-dez, 2014.

_____. Financiamento da Educação Pública no Brasil: Evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Lígia. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2003, n.119, pp.147-174. ISSN 0100-1574.

CHAGAS, M. A. CIEPS: referência de educação integral em meio às ações neoliberais. **Educação Em Revista**, 24, <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023012>. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes 2014

_____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CODATO, Adriano. Uma História Política da Transição Brasileira: Da Ditadura Militar à Democracia. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 25. nov. 2005

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. (2016). Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 13(33), 101–120. Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2433>

COELHO, Mauro Cezar e ZÚNIGA, Vinícius. Nem heróis, nem vilões: o lugar dos diretores de povoações nas dinâmicas de transgressão à lei do Diretório dos Índios (1757-1798). **Revista de História** (São Paulo), n. 174, p. 101-129, jan.-jun., 2016.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, 94(Suppl.), S95-S120. 1980.

COSTA, Júlio Resende. A opulência do período joanino no Brasil e o legado da obra de D. João VI para a educação e a cultura brasileira (1808-1821). **DELOS: Desarrollo Local Sostenible**, Curitiba, v.16, n.43, p. 877-896, 2023.

COSTA, Messias. **Educação nas Constituições do Brasil. Dados e Direções.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da Educação – Novas formas de Coordenação e Financiamento.** São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.

COSTA, Wilma. **A Espada de Dâmocles: O Exército, a Guerra do Paraguai e a Crise do Império.** Campinas: UNICAMP, 1996.

COUTO, J., LIMA, Luís Gustavo e COUTO Ana Cristina. O déficit público e o crescimento da dívida mobiliária federal (1985-2018). **Revista de Economia Política**, vol. 41, nº 1, pp. 65-78, janeiro-março/2021.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo em misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Roberto Jamil. A Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>

CURY, Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

_____. **Cidadania Republicana e Educação. Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Dalari, Dalmo. **Teoria Geral do Estado.** São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

DALBEN, Ângela. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: Villas Boas. **Avaliação: Políticas e Práticas.** Campinas: Papirus, 2002.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, 32(2). 2009.

DEBREY, Carlos. **A Lógica do capital na educação brasileira.** Goiânia: Editora da UCG, 2003.

DIAS, R. e MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

DOMINGOS, Marília. Escola e Laicidade: O Modelo Francês. **INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade**, v. 3 n. 4 / p. 153-170 / 2008.

DÓREA, Célia. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Editora UFPR

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160.

DOURADO, L. (1999). (Org.) **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados.

DOURADO, L. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 112, p. 677-705. Campinas: jul.-set. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luiz. e OLIVEIRA, João. A Qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. Campinas: **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DRUMMOND, Carlos. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DURKHEIM, Emile. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURKHEIM, Emile. **Da Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EITLER, Kitta e BRANDÃO Ana Paula (orgs.) **Por que pobreza? Educação e Desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

ESQUINSANI, Rosimar. O Público e o Privado na LDB 4.024/61: Marcos Históricos para o financiamento da educação. **Cadernos História da Educação**. vol. 20: Uberlândia, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. TITTON, Mauro e CHAVES, Priscila. Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: Novas políticas, velho alvo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 45, 2025.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder – A Formação do Patronato Político Brasileiro**. vol.01 Porto Alegre: Globo, 1979.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder – A Formação do Patronato Político Brasileiro**. vol.02 Porto Alegre: Globo, 1979.

FARIA FILHO, L. e INÁCIO, Marcilaine. RuyBarbosa no pensamento educacional brasileiro na primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 178–191, 2015. DOI: [10.20396/rho.v15i61.8640521](https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640521). Disponível <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640521>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Anísio Teixeira e a Luta Pela Escola Pública**. In: Anísio em movimento / João Augusto de Lima Rocha, (org.) Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRA JR, Amarilio e Bittar, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FISCHER, Steven. **História da Escrita**. São Paulo: UNESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONTGALLAND, Isabel e LIMA, Douglas. **Teoria do capital humano: fatos e realidades sobre a educação no novo milênio**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo; Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, F. A. de, FERREIRA, G. S., COSTA, L. E. G., MELO, E. A., SANTOS, M. S., MOTA, N. G., MOURA, Ícaro J. M., SANTOS, D. F. dos DAMACENO, J. A. V., SOUZA, P. V. L. de FERNADES, K. L. C., GAMA, C. O. RIBEIRO, L. E. L., MARTINS, C. A., & BEZERRA, L. F. (2024). Educação inclusiva no Brasil: avanços legislativos e desafios práticos. Caderno **Pedagógico**, 21(13), e12599. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-380>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico** (orgs.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. (2023) Brasília: letas': sentido e contexto histórico e o contraste com o tempo presente. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, 4(2), 110–124. <https://doi.org/10.12957/rdciv.2023.78703>. 2023.

GODOY, Marcelo. **Cachorros – A história do maior espião dos serviços secretos militares e a repressão aos comunistas até a Nova República**. São Paulo: Alameda Editorial, 2024.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GALIAN, Cláudia. Os PCNs e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.153. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: jul./set. 2014.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Marineide. **É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 29, mai. /ago. 2020.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. **O império das províncias: Rio de Janeiro, 1822-1899**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Escrito, o Dito e o Feito: Educação e Partidos Políticos**. Campinas: Papirus, 1994.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: princípio educativo. Jornalismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a Educação (tradução Inês Teixeira Barrancos). **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 611-636, set./dez. 2008.

DOBAL, H. **O tempo conseqüente**. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1966.

HERMIDA, Jorge. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27: Editora UFPR, 2006.

FERNANDES, J. VIEIRA, S. e NOGUEIRA, J. (orgs.). **Estados eficazes na gestão da aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

FERNANDES, J. VIEIRA, S. NOGUEIRA, J. (orgs.) **Municípios eficazes na gestão da aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

FERREIRA, N. T. Condicionantes histórico-sociais do pensamento político de Rousseau. *In*: _____. **Cidadania**: uma questão para a educação, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Brasília, 2025.

HOBBS, T. M. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Nº49 - Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Nº53 - Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência de Notícias, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 7 nov. 2025.

INEP. **A Educação nas Mensagens Presidenciais (1890 – 1986)**. 2v. anexos. Brasília, 1987.

INEP/MEC. **Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada**: Em Aberto, v. 25, n.88. Brasília, 2012.

IPAC. Conjunto Escola Parque. **Cadernos do IPAC**,8. Salvador: IPAC, 2014.

ISRAEL, Haniel. CALDANA, Valter e PAULINO, Regiane. Cidade, território e políticas intersetoriais de cidadania: os CEUs de São Paulo como hiperlugares relacionados aos princípios das Cidades Educadoras **Educação Unisinos** 29 2025.

LAGO, C. A proposta educacional de John Locke/O conhecimento e a educação em John Locke. *In*: LAGO, C. **Locke e a educação**. Chapecó/SC: Argos, 2002.

LASSWELL, Harold D. **The policy orientation**. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. D. (Orgs.). *The Policy sciences: Recent developments in scope and method*. Standford: Standford University Press. 1951

LECLERC, Gesuína e MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. (45). Set 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Marcelo e MACIEL, Samanta. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 1 v. 23 e230058. Rio de Janeiro: ANPED 2018.

LIMA, Raimundo Souza. **Vareiros do Rio Parnaíba & Outras Histórias**. 2ªed. Parnaíba: Area de criação, 2023.

LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010.

OLIVEIRA, M. O Estado em Durkheim: elementos para um debate sobre sua sociologia política. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v. 18, n. 37, p. 125-135, out. 2010.

KANAMARU, Antonio. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000007>

KARINO, Camila e LAROS, Jacob. Estudos Brasileiros sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura. Brasília: **Revista Examen**. n.1, 2017.

MACHADO, Lucília. A Politecnia nos Debates Pedagógicos Soviéticos das Décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e9575, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9575. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9575>. Acesso em: 16 set. 2025.

MACIEL, A., MOURÃO, A., e SILVA, C. A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: Da Concepção ao Conceito. **Educação em Revista**. n.36, UFMG: Belo Horizonte, 2020.

MARKOVITS, Daniel. **A Cilada de Meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARTINS, A. E. M. John Locke e a liberdade como fundamento da propriedade. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa/Bahia – Brasil, v.11, n.1, junho/2015

MARTINS, Franklin. Manifesto de Lançamento da ANL – Ação Libertadora Nacional. (in) **Quem inventou o Brasil**. <http://quemfoiqueinventouobrasil.com/>. 2019.

MARTINS, Marco A.C. **Legislação da instrução pública da província do Rio de Janeiro (1835-1875) brevemente comentada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

MARX, K. **A questão judaica**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1991.

MARX, K. **0 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSONETTO, Luís e RICKEN, Guilherme. Notas sobre o Conceito de “Liberdade” em Francisco Campos. **RDP**, Brasília, Volume 17, n. 95, 185-201, set./out. 2020.

MATTEI, Clara. **A Ordem do Capital: Como economistas inventaram a Austeridade e abriram caminho para o fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2024

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Ampliação da Jornada Escolar: Configurações Próprias para Diferentes Contextos**. INEP, Brasília, 2014.

MAXWELL, Kenneth. **A Devassa da Devassa - A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal – 1750-1808**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

MEC. **Documento Diagnóstico da Educação Nacional/ Plano Nacional de Educação**. (livro digital): ANPAE, 2025.

MENDES, George et ali (orgs.) **Torquato Neto: Arte Inacabada**. Teresina: EDUFPI, 2022.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, Erasto. **A Regra e o jogo. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MENDONÇA, Paulo. **Ignacio de Loyola**. Biblioteca de História. São Paulo: Editora Três, 1974.

MÉSZAROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MICHELATO, Luís. Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.18, Vitória – ES: julho 2024.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Boletim – Estatísticas Fiscais do Governo Geral/ Resultados anual e trimestral de 2024**. Disponível em: www.tesourotransparente.gov.br.

MONLEVADE, João Antônio. **Como financiar a educação em jornada integral**. INEP, Brasília, 2012.

_____. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação** vol. 2, nº 4, 2012.

MOREIRA, Luciano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 31–51, 2008. DOI: [10.20396/etd.v9i2.815](https://doi.org/10.20396/etd.v9i2.815). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815>. Acesso em: 23 maio. 2025.

MOREIRA, Luiza. Entre Defesas e Críticas aos Centros Integrados de Educação Pública. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i30.21051>

MOTA, Rodrigo. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Niterói: EDUFF, 2020.

MOULIN, Patricia. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Belo Horizonte, 2017

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910) **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 36, nº 72, 2016.

NASCIMENTO, S. F. (2007). Erasmo de Rotterdam e a Educação Humanística Cristã. **Revista De Filosofia Aurora**, 19. 2007. <https://doi.org/10.7213/rfa.v19i24.2179>

NETO, Lira. **Getúlio: Do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo (1930 – 1945)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NETO, Lira. **Getúlio: Da Volta Pela Consagração Popular ao suicídio (1945 – 1954)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma Escola para o Povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Pierre Bourdieu - Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio. **Bourdieu & a Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil. Clientelismo e Insulamento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

NUNES, Wannessa. Influência do Pensamento de RuyBarbosa na Educação Brasileira na Transição do Império para a República. **Revista do Curso de Direito** - Unimontes Montes Claros, v. 1, n. 1, jan.-jun./2024.

OCDE. **Educação em Resumo 2024: Indicadores da OCDE**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/brazil_eea51596-en.html.

OLIVEIRA, Anelise. A Educação entendida como Civilização: Medidas Instrutivas realizadas no Rio de Janeiro durante o Período Joanino (1808- 1821). **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, fev. 2015, 157-169.

Oliveira, Danielle. **A Queda de Dilma Rousseff: Jornal Nacional e o Golpe de 2016**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Elisangela e CONSTANTINO, Alessandra. O Planejamento Educacional no Brasil nos Séculos XX e XXI: Aspectos Históricos. **Holos IFRN**, Ano 22. Natal - RN 2006.

Oliveira, R. L. P. de. (2023). O Financiamento da Educação Básica no Brasil. FINEDUCA - **Revista De Financiamento da Educação**, 13. <https://doi.org/10.22491/2236-5907135613>

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento educacional**: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 24 jul. 2025.

PADILHA, Caio A.T. **O Ensino Primário no Governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)**. SciELO Preprints - disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10346>. 2024.

PAGE, MJ, MCKENZIE JE, BOSSUYT PM, et al. Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. J Clin Epidemiol 2021;134:S0895-4356(21)00040-8. doi: 10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

PALMAS. **Proposta de implantação da escola de tempo integral da região norte na rede municipal de ensino de Palmas – Tocantins**. 2007.

PARADISO, Silvio Ruiz e UEMURA, Ana Angélica. A presença da laicidade nas escolas públicas brasileiras: do professor ao livro didático. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.21, n.2, Maringá – PR: jul./dez. 2016

PATTO, Maria Helena. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**. 13 (35), 1999

PEREIRA, Alexandre e POLL, Margareth. A odisseia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964). **Educação**, v. 24: Santa Maria, 2021.

Parra Duarte, C., Aparecida Colombo, L., & Gonçalves Zapparoli, N. (2022). POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOVIMENTO: ÁREAS SOCIAIS EM UM MUNDO EM TRANSIÇÃO. **DESENVOLVIMENTO, FRONTEIRAS & CIDADANIA**, 6(11), 01–06. <https://doi.org/10.61389/dfc.v6i11.7091>

PEDROSA, José e BITTENCOURT JUNIOR, Nilton. Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: Os Ginásios Polivalentes (1971–1974). **Revista Trabalho & Educação**: Belo Horizonte, v.24, n.1 2015.

PINTO, J. Marcelino e CARREIRA, Denise. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

PINTO, José Marcelino. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. Brasília: **Em Aberto** n.93, INEP, 2015.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2025**. Lisboa: Instituto Camões, 2025.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2024 disponível em: www.atlasbrasil.org.br acesso em 06/11/2025.

PRONER, C., CITTADINO, G., TENENBAUM, M. e RAMOS FILHO, W. (orgs.) **A resistência ao golpe de 2016** Bauru: Canal 6 editora.

RAMOS, A. M. P. **O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto das Mudanças Político-Econômicas Pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

REBOUÇAS PORTO Jr, F. G. (2014). EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930). **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (1). Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>.

RISÉRIO, Antonio. **Uma cidade, uma rua, uma igreja: a paróquia da Vitória na cidade do Salvador**. Salvador: P55 edição, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. 4ªed. São Paulo: Global, 2022.

RODRIGUES, C. M. L.; VASCONCELOS, A. L. F. de S.; PEREIRA, S. P. da P. B.; CASTRO, A. E. G. de; ALBUQUERQUE, R. F. de. Avaliação do programa Mais Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023018, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16618. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16618>. Acesso em: 24 maio. 2025.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação Nacional: 1930-1973**. 11ªed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social** – ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

SALA, M., & PIOLLI E. (2024). O Novo PNE e o Arcabouço Fiscal: Mínimo Constitucional e Meta de Financiamento da Educação em Risco. Em *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030>

SALVADOR, Evilásio. Financiamento da Educação no Contexto de Ajuste Fiscal no Brasil. Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 45, 2024.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007

SANTOS, Cláudia. Educação Integral como Direito e Prática Social. São Paulo: **Revista Horizontes da Educação**. vol. 1 Mens Editora, 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2011.

_____. Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

SCHICK, Allen. **Conflitos e soluções no orçamento federal**. Brasília: ENAP, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/707>>. Acesso em: 30/09/2025.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos, 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENADO FEDERAL. **Falas do Trono: Desde o ano de 1823 até 1889**. Brasília: Edições do Senado Federal, v.269, 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**, Editora Unesp, São Paulo, 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Cláudio. **O Arranjo Educativo Local – A experiência de Apucarana**. In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito há outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017.

SILVA, Gleidson Santos. Das Disposições Legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. Aracaju. Nº51, 2021.

SILVA, Gleidson e AMORIM, Simone Apontamentos sobre educação no Brasil Colônia (1549 – 1759). **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

SILVA, Ian e MALTA, Maria. O fim do teto de gastos, novo arcabouço fiscal e a possibilidade de “incluir o pobre no orçamento” no governo Lula: os limites do desenvolvimento sob o estranho consenso macroeconômico. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 33, 2023.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. O pensamento sociológico de Max Weber e a educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, Tri I. 2012.

SILVA, Juliana. **O Indicador de “Investimento” Público em Educação em Relação ao PIB no PNE 2014-2024: contexto, análise e proposta de avaliação da ferramenta**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação UNB. Brasília-DF, 2015

SILVA, N. E. **Educação e política em Rousseau, caminhos para a construção da liberdade**: um estudo sobre o sentido político do projeto pedagógico do Emílio de Rousseau. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOARES, J.F. e CANDIAN, J. O Efeito da Escola Básica Brasileira: As evidências do PISA e do SAEB. Rio de Janeiro: **Revista Contemporânea de Educação**, UFRJ, 2011.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021. <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJdWjQZQ/>

SOARES, Teixeira. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UNB, 1983.

SOBRINHO, J. Amaral. Plano Decenal de Educação Para Todos: perspectivas. **Em Aberto**, ano 13, n.59, jul./set. Brasília: MEC/INEP, 1993.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SOUZA, Danilo. **Partidos Políticos no Poder e o Regime de Colaboração no Ensino Fundamental no Estado do Tocantins**. Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, 2004.

_____. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e sustentabilidade. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Ângela Dalben org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A experiência em Palmas (TO)**. In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito há outros tempos e espaços educativos. Porto

Alegre: Penso, 2012.

_____. **Educação Integral – Vivências no Tocantins**. São Paulo: Mens Editora. 2023.

SOUZA, D. B. de. (2014). Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 25(59), 104–170. <https://doi.org/10.18222/eae255920143001>

SOUZA, Edilson. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2. 2015

SOUZA, F. e MEDEIROS NETA, O. O Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2022

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. **A Elite do Atraso: Da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (Orgs.) **Inclusão – Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVERNA, Aline. Processo histórico do analfabetismo no Brasil (1500-1945). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, p.62250-62265, sep. ,2022.

TCU. **Gastos Tributários e o Desafio Fiscal no Brasil**. Brasília: www.tcu.gov.br, 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. Plano Nacional de Educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

WEBER, M. O nascimento do Estado racional: O Estado racional como grupo de dominação institucional com o monopólio da violência legítima; Parlamentarismo e democracia. In: **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 2. Brasília: Editora da UnB, 1999.

WEHLING, Arno. **Administração Portuguesa no Brasil de Pombal a D. João (1777 – 1808)**. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público, 1986.

TIBLE, J. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 13. Brasília, jan./abr., p. 53-87, 2014.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. – Brasília: UNESCO, 2019.

VALENTE, L. e Pereira, M. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Revista do Centro de Educação**, v. 48. Santa Maria – RS. 2023.

VELOSO, F.; FEIJÓ, J.; BARBOSA FILHO, F. e RUHE, A. Mensuração do Capital Humano e Suas Implicações Sobre a Produtividade da Economia Brasileira. **Policy Paper**. Rio de Janeiro: FGV, abril de 2024.

VELOSO, Lúcia. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

VERAS, Humberto de Campos. **Memórias – primeira parte: 1886 – 1900**. 2ª ed. Rio de Janeiro: W. M. Jackson INC Editores, 1945.

VERRÍSSIMO, Luís Fernando. **Banquete com os deuses**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VENTURA, Roberto. Canudos como cidade iletrada: Euclides da Cunha na urbs monstruosa. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, 1997, V. 40 nº1.

VIANNA, Carlos Frederico Alves Carneiro. **A formação do Estado fiscal-militar no Brasil (1831-1852)**. Universidade de São Paulo. Anais do XV Congresso Brasileiro de História Econômica e 16ª Conferência Internacional de História de Empresas. São Paulo: ABPHE; Osasco: EPPEN/UNIFESP, 2023.

VIANA, Giomar e LIMA, Jandir. Capital humano e crescimento econômico **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIANNA, Júlio. A Teoria do Individualismo Cooperativo de Robert Owen. **Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais - Realis**, v.12. Recife: UFPE, 2022.

VIEIRA, S. R.; SOUZA, Ângelo R. de; TORALES-CAMPOS, M. A. Análise da sexta meta do Plano Nacional da Educação à luz de indicadores de monitoramento e avaliação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1368–1386, 2020. DOI: 10.22633/rpge. v24i3.13763. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13763>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

9.APÊNDICES E ANEXOS

9.1 – APÊNDICES – AS FALAS DO TRONO NO BRASIL

Quadro 10 - Falas do Trono no Brasil -1823 a 1889

Trechos e características das Mensagens
(03/05/1823) Pedro I: <i>“Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém necessita-se para isso de uma legislação particular. Fez-se o seguinte: comprou-se para engrandecimento da biblioteca pública uma grande coleção de livros dos de melhor escolha; aumentou-se o número das escolas, e algum tanto o ordenado de seus mestres, permitindo-se, além disto, haver um sem-número delas particulares: conhecendo a vantagem do ensino mútuo, também fiz abrir uma escola pelo método Lancasteriano (p.34). O seminário de S. Joaquim, que seus fundadores tinham criado para educação da mocidade, achei-o servindo de hospital da tropa europeia; fi-lo abrir na forma da sua instituição, e havendo eu concedido à casa da misericórdia, e roda dos expostos (...) uma loteria para melhor se poderem manter estabelecimentos de tão grande utilidade, determinei ao mesmo tempo que uma quota-parte desta mesma loteria fosse dada ao seminário de S. Joaquim, para que melhor se pudesse conseguir o útil fim para que fora destinado por seus honrados fundadores. Acha-se hoje com imensos estudantes.” (p. 35).</i>
(06/05/1826) Pedro I: <i>“Deve merecer-vos sumo cuidado a educação da mocidade de ambos os sexos, a fazenda pública, todos os mais estabelecimentos públicos, e primeiramente a fatura de leis regulamentares, assim como a abolição de outras diretamente opostas à Constituição, para por esta nos podermos guiar e regular exatamente.” (p.124)</i>
(03/05/1830) Pedro I: <i>“A educação da mocidade, que tem constantemente sido o objeto de minha imperial solicitude, requer toda a vossa atenção. É mister que os princípios da religião católica apostólica romana, que professamos, e que os preceitos da moral cristã sejam cuidadosamente ensinados e praticados nas escolas elementares em todo o Império.” (p.163)</i>
(03/05/1836) Diogo Antônio Feijó: ¹⁹⁹ <i>“Augustos e digníssimos senhores representantes da nação, os brasileiros têm necessidade de uma educação nacional: sem esta nunca teremos acordo nos pontos mais vitais à sociedade. E se no sistema representativo só as maiorias decidem dos negócios mais importantes, quanto não é necessário generalizar certas máximas, para que possam elas predominar ao maior número? A moral, fundamento da ordem, deve ser mais bem ensinada para que sirva de sustentáculo às leis, reja as consciências, e seja a mais sólida garantia da pública prosperidade. Senhores, sem educação e sem moral, não é possível haver verdadeira civilização.”²⁰⁰ (p. 222 e 224)</i>
(05/05/1839) Pedro de Araújo Lima: ²⁰¹ <i>“A inteligência da lei de 12 de agosto de 1834, que reformou a Constituição do Império; o melhoramento da circulação monetária; a revisão das leis penais e um sistema regular de instrução pública, que habilite devidamente a mocidade brasileira para os importantes cargos da vida social, tanto na ordem civil como militar: eis, senhores, os objetos que de preferência continuarão a oferecer-vos útil matéria para os vossos novos trabalhos.” (p. 255)</i>
(05/05/1841) Pedro II: <i>Devo chamar a vossa atenção sobre a necessidade de um conselho de estado que eu possa ouvir em todos os negócios graves, e principalmente</i>

¹⁹⁹ Padre Feijó, foi um sacerdote católico e estadista brasileiro e o primeiro regente eleito do Império do Brasil, no período de 1835 a 1837.

²⁰⁰ “Feijó foi personagem central desta instigante época. Meses após a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, ele ocupou lugar central no gabinete do novo governo. Alguns anos depois, em 1833, ocupou assento no Senado e na sequência, em 1835, tornou-se chefe do poder Executivo na condição de regente. Sua ascensão política foi exponencial, o que lhe rendeu prestígio e também fez dele o principal alvo dos ataques contra sua corrente política, o liberalismo moderado.” (Bragança, 2018. p.23)

²⁰¹ Marquês de Olinda foi regente provisório e único do império, após a renúncia de Feijó e governou até 23 de julho de 1840 quando Pedro II assumiu o trono do Brasil aos 14 anos.

nos que são relativos ao exercício do Poder Moderador. Uma boa lei de eleições, o melhoramento da legislação criminal, do processo das finanças, da organização da Guarda Nacional e a introdução de braços úteis, são objetos de tanta importância e de tanta influência sobre a ordem e felicidade pública, que não podem deixar de merecer a vossa solicitude. (p.285)

(01/01/1843) Pedro II: *“O estado da fazenda pública atualmente requer vossa atenção; e o complemento da reforma de algumas disposições importantes da nossa legislação é de urgente necessidade. Tenho que nesta sessão vos ocupareis desveladamente destes graves assuntos; bem como da instrução pública e dos meios de promover a introdução de braços livres, úteis ao país.” (p. 300)*

(03/05/1851) Pedro II: *“Muito fizestes na passada sessão legislativa. (...), muito há ainda que esperar da vossa patriótica solicitude. Leis que sabiamente corrijam os defeitos que ainda possa apresentar a lei eleitoral para que nem a liberdade do voto, nem a tranquilidade pública, sofram na aplicação de um dos mais sagrados princípios de nossa Constituição; que deem força moral à instituição das municipalidades para que delas tire o povo os benefícios que podem dar; que regulem melhor a administração das províncias e habilitem o governo a ter nelas administradores hábeis e mais permanentes; que provejam à educação popular; que forneçam meios para formar um clero moralizado e ilustrado, que pelo seu exemplo e conselhos desenvolva e firme os sentimentos de moral, de religião e amor ao trabalho; que tenham por fim acautelar as consequências que da falta de braços possam provir à nossa produção quase toda agrícola e que melhor consultem o destino do Exército e Marinha, são urgentes necessidades do presente e do futuro.”(p. 370)*

(07/05/1853) Pedro II: *“Agradeço-vos a coadjuvação que prestastes ao meu governo e a solicitude com que procurastes satisfazer às necessidades do país. A lei que criou um banco nacional e as medidas com que autorizastes o meu governo para aliviar o nosso comércio de exportação, para proteger a agricultura e a indústria, dando vida e desenvolvimento a diversas empresas e para melhorar a instrução pública são provas irrecusáveis do zelo e dedicação com que sempre vos desvelais pelos interesses da nação.” (p. 392)*

(05/06/1854) Pedro II: *“O meu governo usará convenientemente das autorizações que lhe concedestes para a reforma de algumas repartições públicas e criação ou melhoramento de estabelecimentos de instrução.” (p. 398)*

(20/09/1856) Pedro II: *“Recordo com prazer, e mais uma vez vos agradeço as acertadas medidas com que promovestes a prosperidade da nação durante a presente legislatura, e o franco e eficaz apoio que prestastes ao meu governo. A reforma da instrução em seus diversos ramos; a criação do Banco Nacional (...) e finalmente outras medidas de reconhecida utilidade são provas irrefragáveis do vosso zelo e dedicação pelo engrandecimento do Brasil.” (p.413)*

(18/05/1858) Pedro II: *“Augustos e digníssimos senhores representantes da nação! Sustentar as instituições políticas a que deve o Império sua estabilidade e que farão sua grandeza futura; manter a concórdia entre todos os brasileiros por meio de medidas sábias e justas, que harmonizem a bem entendida liberdade com a necessária segurança pública e particular; difundir a instrução e moralizar o povo; promover o desenvolvimento dos recursos imensos que oferece o nosso país – têm sido o objeto de meus constantes desvelos e sê-lo-ão, como até agora, também dos vossos.” (p. 428)*

(06/05/1865) Pedro II: *“(...) Invocando o vosso amor pelo bem público, estou certo de que, habilitando o governo para a guerra de honra que devemos sustentar, cuidareis também com esmero da reforma eleitoral, da judiciária, da organização das administrações provincial e municipal, da reforma da Guarda Nacional, do melhoramento do clero e da instrução pública, da legislação relativa ao Exército e à Armada, bem como dos meios de comunicação e transporte, introdução de novos*

<i>braços livres e aproveitamento dos existentes, dando assim o maior desenvolvimento possível à lavoura e à riqueza pública.” (p. 493)</i>
(22/05/1867) Pedro II: <i>“Promover a colonização deve ser objeto de vossa particular solicitude. De não menor desvelo se torna digna a instrução pública.” (p. 514)</i>
(09/06/1868) Pedro II: <i>“O desenvolvimento da educação e instrução pública deve ser um dos principais objetos de vosso desvelo. A instituição municipal exige uma reforma baseada nos ditames da experiência.” (p. 523)</i>
(06/06/1870) Pedro II: <i>“O desenvolvimento moral e material do Império depende essencialmente de difundir-se a instrução por todas as classes da sociedade, da facilidade das comunicações, do auxílio de braços livres à lavoura, principal fonte de nossa riqueza.” (p. 541)</i>
(03/05/1872) Pedro II: <i>“Podemos, portanto, seguindo sempre os conselhos de uma bem entendida economia, atender com maiores benefícios à educação do povo, bem como à lavoura e outros ramos de nossa indústria, sem deixar de prover ao Estado do meio circulante e a diversas necessidades da administração da fazenda.” (p. 558)</i>
(21/12/1873) Pedro II: <i>“Em tais circunstâncias, e mediante o zelo com que tendes fortalecido o nosso crédito, podemos prosseguir no patriótico empenho de difundir e aperfeiçoar cada vez mais a educação e instrução pública; prevendo, outrossim, ao trabalho industrial, com especialidade ao da lavoura, pela aquisição de braços úteis e desenvolvimento dos meios de comunicação.” (p. 567)</i>
(03/05/1873) 2ª sessão. Pedro II: <i>“A educação popular e a difusão das luzes necessárias a diferentes classes sociais carecem de um plano mais largo e aperfeiçoado, que vos será proposto. No intuito de realizar este fecundo pensamento, objeto de constante desvelo do governo, tem este procurado dar o mais acertado emprego aos meios de que pode dispor, e animar os beneméritos esforços que por toda a parte se manifestam no mesmo sentido, movimento que observo com a maior satisfação e muito abona o caráter de nossos compatriotas.” (p. 574)</i>
(15/09/1873) Assembleia Geral. Pedro II: <i>“A instrução pública, que precisa de um regime legal mais desenvolvido e dotação correspondente à importância de seus fins, como oportunamente vos será proposto, recebeu alguns benefícios, em que sem dúvida persistireis, aproveitando-se os intuitos nacionais, demonstrados por numerosos fatos da iniciativa individual que o governo tem a peito animar e dirigir. A reorganização das escolas Central e Militar, e o estabelecimento da que existira na província de S. Pedro do Rio Grande do Sul para as armas de infantaria e cavalaria são providências não só úteis à instrução especial de nossa briosa oficialidade, como à perfeição e desenvolvimento do ensino industrial, que na primeira das ditas escolas encontra os elementos de seu curso superior. (p. 582) (...) Termina hoje um dos mais longos e laboriosos períodos legislativos; mas a nossa tarefa não pode cessar, e estou certo de que fora deste augusto recinto não deixareis de animar o povo brasileiro nas conquistas do trabalho e de instruí-lo nos sãos princípios da educação moral e política, o mais sólido fundamento das instituições livres.” (p. 583)</i>
(05/05/1874) Pedro II: <i>“A educação e instrução popular continuam a ser o objeto dos mais assíduos cuidados do governo, e ser-vos-á apresentado um plano tendente a dar sistemático e mais vigoroso impulso a esse progresso essencial a que a iniciativa particular presta o mais louvável concurso.” (p. 587)</i>
(03/05/1875) Pedro II: <i>“A falta de braços, de capitais e de instrução profissional, meios indispensáveis para fazer frutificar vantajosamente nosso vasto e fertilíssimo território, é o maior embaraço com que luta a agricultura, principal fonte da riqueza pública e particular. Não é fácil prover rapidamente a essas necessidades, mas tenho por certo que nossos perseverantes esforços irão mantendo a prosperidade nacional em seu progressivo andamento.” (p. 599)</i>
(10/10/1875) Pedro II: <i>“A lei que regulou a promoção da Marinha de Guerra, conciliando as conveniências do serviço com os direitos dos oficiais; Os auxílios à</i>

educação e instrução pública, condição indeclinável do desenvolvimento nacional(...)" (p. 603)
(01/02/1877) Princesa Isabel ²⁰² : "A instrução pública continua a merecer do governo a maior solicitude. Foram criadas no município da corte escolas de segundo grau e as normais, destinadas a preparar professores para o ensino primário de ambos os sexos, terão de ser brevemente inauguradas. Nas províncias este ramo de serviço apresenta sensível progresso, limitado, porém, pela falta de meios de que podem dispor. Se os melhoramentos materiais por elas empreendidos têm recebido vosso auxílio, justificada será qualquer despesa que autorizeis para coadjuvar esse grande elemento de civilização." (p. 610/611)
(03/05/1880) Pedro II : "Aproveitando os recursos com que dotastes a instrução pública, o governo procurou melhorar o seu estado, e prosseguirá neste empenho." (p. 645)
(17/01/1881) Pedro II : "A instrução pública, que muito especialmente vos recomendo, continua a merecer os assíduos cuidados do governo." ²⁰³ (p. 657)
(03/05/1884) Pedro II : "Confio que decretareis em tempo as leis da receita e despesa, que ultimareis o projeto da reforma judiciária e prestareis desvelada atenção aos que vos serão apresentados acerca da reorganização municipal e da administração das províncias, e aos relativos à instrução pública e ao casamento civil indissolúvel e facultativo." (p. 674)
(03/05/1888) Princesa Isabel : "O governo renovará esforços para dotar a nossa pátria com o Código Civil, fundado nas sólidas bases da justiça e equidade. (...) Muito importa à segurança pública aperfeiçoar a nossa legislação repressiva da ociosidade, no intuito de promover pelo trabalho a educação moral." (p. 705)
(20/11/1888) Pedro II : "A instrução pública em geral e a profissional, acomodadas às atuais circunstâncias, exigem providências de que muito depende nosso progresso. Confio que continuareis a prestar a este assunto a atenção que vos mereceram o ensino agrícola e a reforma da Escola Naval." (p. 712)
(03/05/1889) Pedro II : "Entre as exigências da instrução pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais; a de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, para centros de organismo científico e proveitosa emulação de onde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino; assim como a de faculdades de ciências e letras que, apropriadas às províncias, se vinculariam ao sistema universitário, assentando tudo livre e firmemente na instrução primária e secundária. Também vos recomendo a necessidade de atender ao desenvolvimento do culto e ensino religioso, pela criação de um bispado em cada uma das nossas províncias, em geral tão extensas que não podem estar reunidas em poucas dioceses sem prejuízo da ação e doutrina pastoral. Confio que realizareis na presente sessão a reforma da administração local no sentido de desenvolver praticamente o espírito liberal de nossas instituições. A administração superior requer a divisão dos ministérios de modo que negócios de interesse geral, como os da instrução pública, possam ter mais facilmente administradores de especiais habilitações." (p. 714/715)

Fonte: Elaborado pelo autor. Senado Federal - 2019.

²⁰² Filha do Imperador Pedro II, a Princesa Isabel foi declarada herdeira do trono em 1850. Foi regente em 1871 quando assinou a Lei do Ventre Livre, em 1876 e em 1888 quando assinou a Lei Áurea.

²⁰³ "O imperador tinha mania de assistir a tudo o que era concurso público no Rio de Janeiro, na escola Politécnica, na Faculdade de Medicina, no Colégio Pedro II, nas escolas militares. Em todas as viagens, no Brasil e no exterior, visitava escolas e instituições culturais. Nas escolas, era o pavor dos professores, porque acompanhava suas aulas e examinava os alunos, do primeiro grau ao ensino superior." (Carvalho, 2007, p. 227)

9.1 – APÊNDICES – MENSAGENS PRESIDENCIAIS NO BRASIL

Quadro 11- Educação nas mensagens presidenciais -1890 a 1930

Trechos e características das Mensagens
(1890) Deodoro: A questão da educação popular e da instrução pública aparece em 3 parágrafos. “(...) <i>Por igual, cogitamos do momentoso problema da instrução pública, a que tem sido dada nova a mui diversa orientação.</i> ” (INEP, 1987, p.15)
(1891) Deodoro: Em 4 parágrafos a mensagem crítica “a falta de espírito sistemático” e os “acanhados moldes” do regime monárquico e destaca a relação do novo regime com a

educação. "(...), cuidou o Governo Provisório de organizá-lo sob novas bases, por modo completo e harmônico, desde a escola primária até os institutos superiores(...)" (p.15 e16)
(1892) Floriano: Em 8 parágrafos é citada a educação popular e o ensino profissional para o desenvolvimento da indústria e o comércio e a necessidade do financiamento. "O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, ao ensino profissional, tão descuido entre nós. (...) não poderá iniciar sua importante função sem que concedais ao Governo os recursos necessários, (...)" (p. 19)
(1893) Floriano: Em 6 parágrafos trata da continuidade do sistema de externato e internato do Ginásio Nacional e relata sobre a falta de "crédito" para a implantação do serviço de estatística do ensino e de recursos para instalação do Instituto Profissional. (p.20)
(1894) Floriano: Apenas um parágrafo transcrito a seguir: "A instrução pública, difundida pelos estabelecimentos de ensino oficial e outros de iniciativa particular, progride regularmente, sendo que um dos extenatos do Ginásio Nacional já se acha convertido em internato, de acordo com a lei ultimamente votada." (p.21)
(1895) Prudente de Moraes: Em 2 parágrafos relata que "acham-se a cargo do Governo da União, como sabeis, os institutos de ensino superior e de belas-artes, o Ginásio Nacional e o Pedagogium, destinado a constituir-se o centro impulsor da instrução primária." E reclama dos limites orçamentários e da necessidade da autorização do Congresso para outros investimentos. (p.25)
(1896) P. Moraes: Em 5 parágrafos destaca-se: "A instrução secundária reclama providências eficazes. Sobre dois pontos essenciais convém fixar-se a atenção dos poderes públicos: a simplificação dos programas de estudo e dos métodos de ensino e a exequibilidade do exame de madureza. (p.26)
(1897) P. Moraes: Os 9 parágrafos tratam do ensino superior e da entrega do Pedagogium ao Governo do Distrito Federal.
(1898) P. Moraes: Os 8 parágrafos versam sobre a questão da qualidade do ensino secundário e dos exames (madureza) para ingresso no ensino superior.
(1901) Campos Sales: A educação aparece somente na mensagem presidencial em 8 parágrafos para tratar da reforma do ensino superior.
(1903) Rodrigues Alves: Em 5 parágrafos trata da precariedade da educação, reclama da falta de ação do Legislativo e do decreto regimental sobre o Instituto Benjamin Constant (Antigo Instituto dos Meninos Cegos): "A instrução pública, que sempre se recomenda aos poderes públicos, exige agora pelas suas precárias condições maior solicitude. A última reforma, decretada em 1901, acha-se ainda submetida à vossa apreciação." (p.35)
(1905) R. Alves: Conforme mensagem anterior o presidente em um único parágrafo dedicado à educação questiona a demora do congresso em deliberar sobre a legislação educacional.
(1906) R. Alves: Em 2 parágrafos, nova reclamação sobre a inação do Congresso: "Estou ainda convencido da necessidade de adotar providência que normalize esse ramo da administração pública, a fim de que se não agravem cada vez mais os males produzidos pela organização atual." (p. 36)
(1906) Afonso Pena: Em 7 parágrafos destaca-se a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional e da importância da educação: "Nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos, o esclarecimento e educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições." (p. 39)
(1907) A. Pena: A educação é tratada em apenas 2 parágrafos com nova reclamação sobre a demora do Congresso em legislar na área.
(1908) A. Pena: Apenas 2 parágrafos e o questionamento quanto à inação do Congresso: "O problema da instrução pública continua a reclamar a vossa esclarecida atenção." (p. 40)
(1910) Nilo Peçanha: Em 3 parágrafos nova cobrança ao Legislativo: "Estando, porém, o caso afeto à deliberação do Senado, é de esperar seja o país, em breve, dotado de uma lei, que, corrigindo as imperfeições da legislação vigente, corresponda às nossas alterações e às verdadeiras necessidades do ensino." (p. 45)
(1910) Hermes da Fonseca: Numa curta mensagem em 4 parágrafos o presidente fala em "cuidar seriamente da instrução" defende a reorganização do ensino e a plena liberdade de ensino na perspectiva liberal. Reclama ainda que "(...) "Enquanto, porém o Poder Legislativo não decretar a reforma do ensino secundário e superior, o meu governo fará cumprir rigorosamente o atual código sem vacilações (...)" (p.49)

(1911) H. Fonseca: Na mensagem apresentada o presidente agradece ao Legislativo pela aprovação da reforma promulgada em 05 de abril e destaca em 15 parágrafos, quase todos dedicados ao <i>Ensino Agrônomo</i> , sobre a sua expansão inclusive na forma de <i>curios ambulantes</i> .
(1912) H. Fonseca: A mensagem em 9 Parágrafos trata da reforma promulgada no ano anterior e da libertação do “ <i>ensino secundário ou fundamental da condição de mero preparo para o ingresso aos cursos superiores(...)</i> ” (p.53)
(1913) H. Fonseca: Em 3 parágrafos trata do ensino superior com destaque para a “ <i>(...) plena autonomia didática e administrativa às congregações dos Institutos e o direito de fazer, pelo exame vestibular, a seleção entre os candidatos aos estudos especiais e superiores.</i> ”(p.54)
(1914) H. Fonseca: Na mensagem em 31 parágrafos é tratada exclusivamente o Ensino Agrônomo.
(1915) Venceslau Brás: A mensagem em 2 parágrafos cita o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 que reorganizou o ensino secundário e o superior.
(1916) V. Brás: Discorre em exíguos 6 parágrafos sobre o rigor nos exames vestibulares “ <i>(...) de sorte que diminuiu de mais de 60% o número de matriculados nas academias do Rio de Janeiro (...)</i> ”. Trata ainda de obras de infraestrutura e outros “ <i>sem aumento de despesas</i> ”(p.61)
(1917) V. Brás: O presidente repete em nova mensagem escrita em 08 linhas a avaliação como instrumento de exclusão educacional: “ <i>(...) O Conselho Superior do Ensino timbrou em colocar em cada uma das bancas pessoa competente e severa, não residente na localidade em que funcionava o instituto (...)</i> ” (p. 61 e 62).
(1918) V. Brás: A fala presidencial em 12 parágrafos denuncia a “indústria de diplomas” e a proibição do rateio das taxas escolares entre os docentes.
(1919) Delfim Moreira: O Vice-presidente em exercício apresenta em 5 parágrafos informações sobre o Decreto 13.014 de 04/05/18 que dispôs sobre o auxílio federal para nacionalização das escolas do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e a implantação do ensino de português, história e geografia do Brasil. Cobra do Congresso providências sobre aprovação de legislação de 1915.
(1920) Epitácio Pessoa: A mensagem em 17 parágrafos as reprimendas sobre a demora do legislativo em aprovar as mudanças no Decreto 11.530 de 18/03/15 e a necessidade de rever gratificações concedidas ao magistério, assim com a equiparação do financiamento entre os estabelecimentos de ensino. Destaca também os gastos considerados elevados do Instituto Benjamim Constant, do Instituto dos Surdos Mudos, da Escola de Belas Artes e do Instituto Nacional de Música.
(1921) E. Pessoa: Lida na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura a mensagem expõe em 54 parágrafos (a mais extensa até aquele período) diversos problemas da educação nacional tais como: a demora do legislativo com as leis educacionais; a manutenção e mesmo, a proibição da alfabetização em língua estrangeira nos estados da Região Sul; a relação entre a produtividade e a educação; a profissionalização e os problemas de financiamento e da qualidade; a educação dos “desvalidos” por meio de patronato; a oferta de cursos no exterior; a falta de insumos na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e de profissionais qualificados.
(1922) E. Pessoa: Na mensagem ao Congresso em 15 parágrafos reafirma a questão entre a educação e o desenvolvimento do país; o problema do analfabetismo; os custos e os problemas relacionados aos Institutos dos Surdos-Mudos e B. Constant. Em mensagem específica “à Nação” em 9 parágrafos traz como destaque a Conferência Interestadual do Ensino Primário “ <i>(...)pela qual foi autorizado: “A entrar em acordo com os estados, a fim de ser estabelecido um regime de subvenção destinado a difundir o ensino primário com as seguintes bases: a) os estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária; b) a subvenção da União variará de 10 a 60% da importância despendida pelo estado acordante; c) a subvenção será relativa às escolas primárias e às normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar; (...) f) para ocorrer às despesas resultantes da execução deste dispositivo o Governo poderá abrir créditos não excedentes ao máximo de 300.000\$, por estado acordante.</i> ” (p.83)
(1923) Artur Bernardes: Destacado nos primeiros dos 28 parágrafos, “ <i>(...) o ensino primário a cargo dos Estados precisa ser desenvolvido pelo concurso da União. Não há dúvida que o assunto oferece dificuldades de ordem prática e de ordem financeira.</i> ” (p.87)Na maior parte

da mensagem trata-se do ensino profissional e técnico, dos patronatos agrícolas e da melhoria da Escola Normal.
(1924) A. Bernardes: Em 12 parágrafos demonstra preocupação com um sistema nacional de ensino lembrando das obrigações federais com o ensino secundário e superior e ao mesmo tempo e questão do ensino primário “(...) <i>tendo-se em vista a necessidade de uma ação harmônica entre a União e os estados, e as nossas possibilidades financeiras. Apesar disso, o Governo, compenetrado dos seus deveres em assunto de tão vital importância para o futuro da nacionalidade, não descarta de promover a reforma, em seus diferentes aspectos.</i> ” (p. 91)
(1925) A. Bernardes: A mensagem presidencial em 18 parágrafos trata do Decreto nº 16.782-A “ <i>que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino e reforma o ensino secundário e superior a cargo do Ministério da Justiça.</i> ”(p.93) Apresenta também o compromisso da União com a subvenção de escolas rurais e a cobrança do investimento de 10% do orçamento estadual na sua rede de ensino.
(1926) A. Bernardes: Em 31 parágrafos fala sobre a falta de recursos para o ensino primário e defende a cobrança de taxas para alunos do secundário e superior de forma que (...) <i>Longe de dificultar o ingresso nas faculdades aos estudantes pobres, a nova lei criou, para estes, cinco lugares gratuitos, em cada ano do curso, dos quais três serão preenchidos por escolha dos próprios alunos da turma</i> ” (p. 97)
(1927) Washigton Luis: A fala presidencial em 3 parágrafos apresenta a expansão das oportunidades educacionais: “ <i>Em 1888, havia 8.157 escolas, com uma matrícula de 258.800 alunos, e, em 1926, se encontram 25.000 escolas com a matrícula de 1.455.000 alunos.</i> (p. 103)
(1928) W. Luis: A mensagem trata do ensino no país como “modelo” e em 14 parágrafos reconhece o valor do magistério e a ideia de colaboração entre os entes federados. “(...) <i>Não se pode negar que a condição primordial para o progresso do ensino é a colaboração sincera e efetiva do professorado.</i> ” (p. 104)
(1929) W. Luis: O presidente retrata em 16 Parágrafos sobre as melhorias em termos de infraestrutura das escolas e institutos.
(1930) W. Luis: Na longa mensagem em 111 parágrafos o presidente realiza uma prestação de contas das instituições de ensino vinculadas à União e alerta para a necessidade de melhorar a supervisão escolar, além de apresentar detalhes sobre matrículas e o funcionamento do I. B. Constant e do I. Nacional dos Surdos-Mudos

Fonte: INEP, 1987. Elaborado pelo autor.

Quadro 12 - Educação nas mensagens presidenciais -1933 a 1937

Trechos e características das Mensagens
(1933) Getúlio Vargas: A mensagem apresentada por Getúlio por ocasião da instalação da Assembleia Constituinte, contém 49 parágrafos em que o ensino primário é tratado como prioridade. Para o presidente, as questões da Educação e do Trabalho são os mais importantes problemas do país. “(...) <i>Se o problema do trabalho escravo teve solução, ainda que defeituosa e tardia, o mesmo não aconteceu com o da educação popular, quase completamente esquecida, até no seu aspecto mais elementar, o ensino primário. (...) quando, em recente discurso pronunciado na capital da Bahia, procurei focalizá-lo em toda sua complexidade, relevância e aspectos: “Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica,</i>

industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional. (...) Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade. (...) O ensino secundário, nos seus diversos graus, comporta orientação semelhante. Entre nós, falhava pelo caráter de exclusiva preparação para o ensino superior. A função de natureza educativa, que lhe é essencial e consiste em preparar a inteligência e o espírito crítico para o estudo e solução dos problemas impostos pela vida, foi sempre relegada a segundo plano. (...) Criado pelo Decreto nº 10.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública entrou logo em atividade. No decurso de 1931, enquanto se procurava completar a estrutura administrativa do novo departamento, várias foram as iniciativas levadas a efeito para reorganizar e imprimir maior eficiência aos serviços de educação e saúde públicas. Assim, no que diz respeito ao ensino, criou-se, pelo Decreto nº 19.850, o Conselho Nacional de Educação, estabelecendo-se as bases estatutárias que devem presidir o regime universitário introduzido no sistema educacional brasileiro” (p. 123 a 130)

(03/05/1935) Vargas: A segunda mensagem de Vargas ao Poder Legislativo contém 32 parágrafos tratando dos vários temas da educação nacional como o Plano Nacional da Educação, o ensino superior, o ensino secundário, comercial e industrial.

(03/05/1936) Vargas: Nos 49 parágrafos da mensagem destaca-se os aspectos da administração geral do ministério, serviços, diretoria da educação, inspetoria geral e diversos dados sobre as instituições educacionais, tais como os estudos sobre as condições de infraestrutura e insumos das escolas. Destaca-se ao final a Declaração do Presidente sobre o Ano Nacional da Educação, em 13 de junho de 1936: *“Já disse que, para o meu governo, 1936 é o ano da educação. Noutras palavras, isso significa afirmar que, no corrente ano, será elaborado o Plano Nacional de Educação, iniciando-se, ao mesmo tempo, importantes trabalhos destinados a remodelar, ampliar e melhorar todo o sistema educativo da União. Por outro lado, desenvolver-se-á, com maior amplitude, a colaboração do Governo Federal com os serviços de educação mantidos pelos governos e por todas as instituições de caráter privado. O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade.”*(p.143)

(03/05/ 1937) Vargas: A longa mensagem em 81 parágrafos trata de questões diversas como a organização do Ministério, o plano nacional de educação, a pesquisa pedagógica, a literatura infantil, a Universidade do Brasil. Além da possibilidade de nacionalização do ensino primário, o financiamento deste nível de ensino; o cinema e radiofusão educativas, as solenidades cívicas, exposições e a proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *“(…)Era conhecida, de longa data, a necessidade de uma sistematização das questões educacionais. A instabilidade e o caráter dispersivo da legislação federal, vigente até 1930, dificultavam, entretanto, qualquer entendimento entre a União e os Estados, no sentido de imprimir-lhes diretrizes seguras e organização homogênea. A Carta Constitucional de Julho de 1934 veio, finalmente, outorgar ao poder central a preeminência de ação que lhe faltava, proporcionando, com a quota educacional, os meios financeiros indispensáveis à realização da reforma iniciada. É natural que obra de tamanho vulto e de alcance incalculável, na hora presente, levante controvérsias doutrinárias ou críticas de minúcia.”* (p.144)

Fonte: INEP, 1987. Elaborado pelo autor.

Quadro 13 - Educação nas mensagens presidenciais -1947 a 1964

Trechos e características das Mensagens
(1947) Gaspar Dutra: A exposição do presidente Dutra em 41 tópicos, retoma os problemas do acesso e permanência dos estudantes no ensino pré-escolar, primário, secundário, agrícola, industrial e comercial. Destaca-se a proposição de uma política de alfabetização de jovens e adultos (55% da população com mais de 18 anos)

(1948) Dutra: A fala presidencial em 31 parágrafos destaca investimento em infraestrutura para o ensino primário nos municípios e as escolas normais (das 388 existentes, 80% são particulares) e alfabetização de adultos. *“No intuito de fornecer subsídios técnicos ao Poder Legislativo, designamos uma comissão de quinze especialistas em educação e administração escolar, para proceder à elaboração de um anteprojeto de “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, na qual deverão ser não só definidas as linhas fundamentais de nossa política educacional, mas também adaptados aos postulados e princípios do regime democrático e federativo, reinstaurado no país, a legislação e o aparelhamento técnico do ensino.”* (p.164)

(1949) Dutra: Na extensa mensagem presidencial em 95 parágrafos, apresenta-se um relatório detalhado das ações de governo na área com os principais pontos do ante-projeto da lei de diretrizes e Bases e as questões referentes à democratização do ensino, do investimento educacional e da ação supletiva da União em relação aos entes federados. *“(…)Na verdade, nunca dedicaram os orçamentos da União quantitativos tão generosos a essas questões fundamentais como a partir de 1946. Nunca se exerceu com tanta vigilância a ação supletiva da União nos Estados, como agora se faz - tanto no que se refere ao ensino primário e rural, como no que diz respeito ao ensino técnico e superior. No setor da educação primária, inaugurou-se mesmo uma forma de empreendimento conjunto, para melhor atacar o problema, que não mais poderá ser esquecida ou relegada: a cooperação administrativa dos dois níveis de governo - o federal e o estadual - foi posta à prova com tal sucesso pela experiência dos dois últimos anos, e frutificou tão amplamente, que até parece deva ser o processo definitivo pelo qual se poderão corrigir debilidades das finanças de Estados, para custear certos ideais de bem-estar público, inscritos nas suas Constituições em harmonia com a Carta Magna.”* (p. 169)

(1950) Dutra: Em 54 tópicos apresenta-se um relatório detalhado das ações do governo com importantes reflexões sobre os efeitos perversos da descentralização do ensino primário desde o império, impossibilitando o atendimento das crianças principalmente na zona rural onde se encontra a maioria da população, conforme registro: *“ O binômio Democracia-Educação tornou-se, por outro lado, imperativo, e obra empreendida no interior do Brasil, quer nos domínios do ensino primário-rural, quer nos do ensino normal, visa, confessadamente, acudir a essa necessidade. Os resultados já obtidos revelam índices animadores, sobretudo com referência a essa difusão do ensino primário, em que mais intensamente se concentrou o esforço federal, embora se tratasse de competência tradicionalmente privativa dos Estados. Já foram, todavia, amplamente esclarecidos, em outros documentos da ação governamental, os motivos que levaram o Governo da União a alargar, na opinião de muitos, imoderadamente, sua ação supletiva. (...)”* (p. 185)

(1951) Vargas: A fala presidencial de Getúlio Vargas em 39 tópicos trata da igualdade de oportunidades, da multiplicação das escolas elementares urbanas e rurais e das escolas normais; da constituição de um fundo nacional de educação e a garantia da assistência técnica e financeira da União, focando o conhecimento das condições e da situação da educação, o estudo e planejamento para enfrentar a questão. *“(…) É necessário, além disso, adotar neste setor, assim como em outros, o princípio de igualdade de oportunidades para todos, básico em nossa época, e à luz do qual o processo educativo passa a ser considerado instrumento não só de conservação, mas, também, de renovação e de progresso, dada a possibilidade que abre de acesso aos mais capazes de qualquer origem às funções de elevada categoria.”* (p.199)

(1952) Vargas: Na extensa mensagem de 114 parágrafos o presidente trata do desenvolvimento das artes e da cultura nacional, explora as realizações nos diversos níveis de ensino; aborda sobre a necessidade da lei de diretrizes e bases, o livro didático e técnico e a federalização de escolas superiores. *“O Instituto Benjamin Constant é o educandário nacional para cegos e ambliopes, mantido pelo Governo Federal. Sua finalidade é ministrar a menores cegos e ambliopes, de ambos os sexos, nas idades entre 14 e 16 anos, educação compatível com as suas condições peculiares; promover a educação pré-escolar dos alunos; manter cursos para reeducação de adultos cegos e ambliopes; habilitar professores na didática especial de cegos e ambliopes; realizar pesquisas médico-pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e com a prevenção da cegueira; e promover, em todo o País, a alfabetização de cegos ou orientar tecnicamente esse trabalho, colaborando com estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais. (219). (...) A Imprensa Braille, que é a imprensa do cego no Brasil, além de haver atendido às necessidades do Instituto Benjamin*

Constant, durante o ano de 1951, quanto ao fornecimento de livros para diversos cursos, prestou considerável cooperação a estabelecimentos congêneres e a entidades assistenciais. A Imprensa Braille produziu 32 volumes.” (220)

(1953) Vargas: Os 37 tópicos da mensagem presidencial aborda o início das ações da CAPES, a questão da assistência federal ao ensino, a educação rural, material escolar e o expressivo investimento em obras e o ensino emendativo²⁰⁴. *“Finalmente, um plano lançado no exercício passado abrange a construção de mais 10 grandes escolares, 79 grupos de tipo médio e 467 escolas rurais. Este esforço deve prosseguir e mesmo intensificar-se. Basta considerar que o Estado de São Paulo, a mais rica das unidades da Federação, careceria ainda de 10.000 salas para atender a toda a sua população em idade escolar, em regime de meio-dia para cada turma, o que implicaria investimento da ordem de 1 bilhão de cruzeiros. (p. 224). (...) No terreno do ensino emendativo, a cargo de dois institutos oficiais - o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos ocorreram apreciáveis progressos, tendo-se adotado medidas que muito contribuíram para um assistência mais efetiva àqueles que carecem do ensino especializado para atender às suas condições peculiares de cegos e surdos-mudos.” (227)*

(1954) Vargas: 48 parágrafos destacando-se: *“O Ministério da Educação e Cultura celebrou acordos para instalação e funcionamento de 17.000 classes de alfabetização de adolescentes e adultos, com Estados e entidades, no valor de Cr\$ 29.750.000,00. Funcionaram 100 centros de iniciação profissional, com os quais foram despendidos Cr\$ 5.000.000,00 e seis centros de preparação social de operários, com aplicação de recursos no valor de Cr\$ 1.000.000,00, incluindo auxílios aos círculos operários já existentes no País. (p. 232).(...) ENSINO EMENDATIVO (...) Finalmente, considerando o grande número de deficientes Sensoriais, existentes, 100.000 cegos e 50.000 surdos-mudos, tem-se interessado o Ministério em apoiar a realização de cursos para professor especializado de surdos-mudos, a fim de que fique o País suprido do pessoal técnico necessário, neste domínio. (p. 234)*

(1955) Café Filho: Embora cumprindo mandato tampão no período, Café Filho apresentou a sua mensagem em 72 parágrafos com destaque para diversas questões como o ensino secundário; a urbanização acelerada e o investimento insuficiente em novas escolas e o aumento das despesas do MEC com a federalização do ensino superior *“Relativamente ao ensino primário, tanto no Distrito Federal quanto nas grandes cidades do interior, o aumento da população urbana foi proporcionalmente superior ao que se verificou em unidades escolares. (...) A federalização das Universidades e escolas superiores representou uma sobrecarga das verbas destinadas à educação, prejudicando, de certo modo, a ação governamental em outros setores do ensino. No orçamento de 1954, 47% das verbas de educação foram destinados ao ensino superior e no orçamento para 1955 é quase idêntica a situação, com 44%. A federalização não modificou a situação anterior quanto à carência de professores, à deficiência de instalações e à insuficiência de vagas para os candidatos à matrícula. (p. 239). (...) Relativamente ao ensino médio, as diretrizes governamentais compreenderão: providências no sentido de oferecer à juventude uma educação integral, que atenda às características do novo tipo de aluno que hoje se inscreve na escola média; (p. 240). (...), Mas o acontecimento de maior importância no campo do ensino médio foi a promulgação da Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954. Esse diploma legal, que dispõe sobre a cooperação financeira da União com o ensino de grau médio, institui um fundo correspondente a um décimo da cota federal destinada à educação e cultura, para atender aos problemas do ensino médio, que são, em sua quase totalidade, os problemas do ensino secundário.” (p.243)*

²⁰⁴ Observar o Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934 que Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. *“(...) Considerando que o ensino de anormais é, por sua natureza, especializado, obedecendo a exigências de ordem técnica, médico-pedagógicas e que é urgente sistematizá-lo dentro de um plano mais ou menos uniforme e desdobrado de acordo com as respectivas especialidades; Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes; (...) (redação original do Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934).*

(1956) Juscelino: A primeira mensagem de JK ao congresso foi apresentada em 125 parágrafos deixa clara a visão liberal desenvolvimentista do seu governo, aborda todos os níveis e modalidades de ensino, assistência ao educando e a ideia do fortalecimento de uma educação de base, integral; sendo a pesquisa, instrumento para o planejamento educacional. Trata ainda do não cumprimento do investimento constitucional dos recursos. Os trechos a seguir ilustram suas ideias. *“(...)Só assim educada, poderá a geração nova, participando do progresso nacional, contribuir para a conquista da grandeza econômica do Brasil. Proveniente da transmissão conjunta da herança cultural e da cultura que está sendo elaborada todos os dias, a formação educacional moderna concretiza, plasmando personalidades socialmente úteis, a harmonia construtiva entre o humanismo e a técnica, os dois componentes da educação integral. Dois princípios alicerçam, pois, essa reestruturação: a descentralização administrativa, que lhes dará autonomia funcional, facultando-lhe a integração regional; e a flexibilidade dos currículos que, assim, poderão atender aos interesses regionais e às tendências vocacionais de cada indivíduo. (...)Uma cultura, enfim, que está em todas as formas do trabalho e destrói a absurda e tradicional incompatibilidade entre o trabalho e o estudo. (p. 252) A escola primária, incapaz de atender à crescente procura de mais educação por parte do povo, se multiplica indiscriminadamente ou apenas amplia seu corpo discente pela multiplicação dos turnos de aulas, perdendo por isso em substância e eficiência. Fenômeno semelhante ocorre com as escolas secundárias, o que, a despeito da pouca valia social e cultural dos seus cursos, se deve principalmente à crença de, só por meio deles, ser possível atingir um patamar de grande importância na vida social, com a obtenção do diploma universitário.(...)Com a preocupação, talvez, de sair do estado de subdesenvolvimento que caracteriza o País, tem-se tentado construir nossa civilização, de cima para baixo, como se tal fosse possível sem os alicerces firmes de uma ampla educação de base, tanto de nível elementar quanto de grau médio. (p. 254). (...)O esforço deve ser feito, com a mobilização dos elementos capacitados e todos os recursos técnicos recrutáveis. Os meios financeiros estão previstos na própria Constituição, que, não descurando da relevância da matéria, estipulou as percentagens mínimas das rendas tributárias que a União (10%), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (20%) devem reservar aos serviços educativos, instituindo, em fundos de educação, quotas da receita pública que se não devem aplicar em outros empreendimentos (Art. 169). Entretanto, o cumprimento desse imperativo constitucional não se tem verificado e o Orçamento da União destina à Educação recursos que vão pouco além de 8% da sua renda tributária (6,87% para o MEC e 1,3% para outros Ministérios). Forçoso é, portanto, que se integralize aquela quota constitucional, destinando-se a percentagem complementar - cerca de 2% - ao Fundo Nacional do Ensino Primário, através do qual a União contribui para manter o sistema escolar elementar. (264 e 265)*

(1957) Juscelino: Mensagem em 88 parágrafos tratando de temas como o INEP e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, educação e desenvolvimento, Fundo Nacional do Ensino Médio, assistência financeira aos estados, a escola primária e as suas deficiências, bibliotecas escolares, assistência estudantil rádio difusão e cinema educativos, a inserção de módulos profissionalizantes na educação primária, dentre outros. *“A escola é o instrumento social capaz de realizar essa tarefa. A isto não se presta, porém, a escola tradicional com a sua formação puramente intelectualista. É mister enfrentar o problema, em suas bases, ministrando às populações campesinas, desde a escola primária, educação apropriada àquele fim. Mas há também que atender à situação do jovem que deixa o campo e procura trabalho nas cidades, oferecendo apenas um esforço braçal que não lhe assegura nível de vida adequado. Cabendo ao Governo Federal ação supletiva no setor do ensino primário, sua contribuição mais eficiente está na investigação e estudo das causas do baixo rendimento na escola primária brasileira, para, em decorrência disso, assentar os métodos e processos que as escolas de ensino deverão adotar, a fim de atenderem às novas exigências da sociedade brasileira.” (p.272)*

(1958) Juscelino: São 92 parágrafos na mensagem que trata do Ensino elementar; Metas do Ensino Primário; Erradicação do Analfabetismo; Recursos para o ensino médio e superior; Bases e Diretrizes da Educação; e as realizações do governo no ano anterior. *“(...)A deficiência da nossa organização educacional manifesta-se, desde a base, no ensino primário, sem o qual não podemos formar o povo, de cujo seio hão de sair os obreiros do nosso desenvolvimento e os líderes que o tenham de conduzir.” (p. 291). Não só se recomendou o dia escolar de 6 horas para todos os alunos, como a escolarização por um período de seis*

anos, nas áreas urbanas, e de quatro anos, nas zonas rurais, a fim de reter na escola o menor de 14 anos.” (p. 294)

(1959) Juscelino: A fala ao Congresso tem 106 tópicos sobre a Erradicação do Analfabetismo, a Lei de Diretrizes e Bases, a ampliação e a melhoria da educação primária e o problema do abandono seguido da evasão escolar e da falta de padrões mínimos educacionais; baixa eficiência do sistema público e a ampliação dos investimentos da União. “(...) Observe-se, além disto, que a maioria dos matriculados abandona a escola antes de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Em 1958, concluíram a quarta série primária apenas 18,2% dos matriculados quatro anos antes. E, fato igualmente sombrio: para 2,9 milhões de matriculados, em 1957, na primeira série, compareceram à segunda, em 1958, apenas 1,2 milhões, inclusive os repetentes, ou seja, somente 44%. Mais da metade dos alunos, portanto, abandona os estudos no decurso do primeiro ano e só um quinto dos que ingressam no curso primário chega à quarta série. Mesmo esse índice tão baixo só se alcança por serem toleradas, na escola pública, formas de funcionamento que lhe retirem quase toda a eficácia. Referimo-nos ao regime de turnos múltiplos, que nas metrópoles chegam a cinco e seis diários por escola; ao despreparo do professor improvisado; às deficiências de equipamento; e à proliferação de escolas alojadas em galpões de emergência, cuja utilização se eterniza.” (p. 310)

(1960) Juscelino: JK apresenta em 58 parágrafos, uma detalhada prestação de contas das ações governamentais, dados estatísticos importantes sobre a evolução da escolarização e do sistema de ensino brasileiro. Apresenta os problemas referentes a ciência, cultura e a erradicação do analfabetismo e até mesmo a contribuição da Petrobrás para manutenção de cursos superiores. “A alta proporção de 51 % de analfabetos na população de 15 anos, e mais, registrada pelo censo de 1950 e representada, em números absolutos, pelo contingente de 15 milhões, mostra quanto é grave a responsabilidade dos dirigentes e dos grupos mais esclarecidos do País.” (p.333). “Petrobrás - Ministrou, também, essa empresa, em 1959, cursos de formação e aperfeiçoamento de pessoal especializado, auxiliou técnica e financeiramente os cursos para geólogos, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura e concedeu bolsas a alunos que estudaram, em universidades estrangeiras, assuntos relacionados com a indústria do petróleo.” (p. 346)

(1961) Jânio Quadros: A mensagem ao Congresso em 8 parágrafos trata da preocupação com o ensino primário, o analfabetismo, o dualismo educacional, a relação entre educação e desenvolvimento e a questão da industrialização do país. “No setor do ensino primário, tradicionalmente de competência dos estados, residirão os principais esforços da Administração Pública, tanto por imperativo constitucional, que o manda gratuito e obrigatório, quanto por sua óbvia necessidade. Não se trata, apenas, de expandir, indiscriminadamente, a rede de escolas primárias, através de artifícios simplificadores, que retirem a ela todo conteúdo educativo, para limitá-la a mera aquisição de técnicas. Importa enriquecer a substância da escola, sobretudo quando ela tem de compensar a deficiência dos lares menos favorecidos. A atividade da União exercer-se-á através da atuação indireta, pelo auxílio financeiro, pela assistência técnica, pelo aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, pela manutenção de escolas experimentais, enfim, pela pesquisa, estimulando e favorecendo os esforços dos estados e municípios. Paralelamente, como medida de emergência, visando sanar erros do passado, criar-se-á um movimento de âmbito nacional, mobilizando todos os recursos existentes e apelando para todas as pessoas de boa vontade, com o fim de combater, de forma inapelável, o analfabetismo. No ensino médio, reside o ponto nevrálgico do problema educacional, que no mundo atual enfrentam todos os países civilizados. A sociedade democrática, pela qual lutamos, não se pode compadecer com a existência de um sistema dual de ensino: um supostamente intelectual, para desenvolver as atividades do espírito, e que constituiria uma etapa propedêutica ao superior; outro, de tipo vocacional, com horizontes limitados, e destinado às classes menos favorecidas. Na verdade, deve-se encarar o ensino médio como uma preparação para as múltiplas e diversificadas tarefas de uma sociedade industrial, em que se vai transformando o Brasil.” (p.350).

(1962) João Goulart: O “funil educacional e os problemas de acesso e a permanência na escola são expostos na mensagem de 12 parágrafos. A falta crônica de recursos e a baixa efetividade do ensino também: apenas um quarto dos estudantes do ensino primário chega ao ensino secundário “A política educacional, de sentido eminentemente técnico e profissional, em todos os seus níveis, é indispensável objetivo para que se possa contar com a formação de técnicos e mão-de-obra qualificada, tão necessários ao desenvolvimento nacional. No

ensino primário, a situação é calamitosa. Apenas pouco mais da metade da população escolarizável, de 7 a 11 anos de idade, recebe instrução primária. A deficiência das instalações escolares é, em regra, alarmante. Paradoxalmente, porém, numerosos prédios escolares, sobretudo do tipo rural, construídos pela União, estão vagos ou nunca foram ocupados, porque não há recursos para sua manutenção.” (p. 355)

(1963) Goulart: São apresentadas em 42 parágrafos informações e dados sobre o Plano educacional e Plano de Emergência e o Plano Trienal, a LDB, e o funil educacional (apenas 7% dos jovens matriculados no ensino secundário concluem os estudos) A mensagem propõe ainda, a elevação dos percentuais aplicados da educação. *“A contradição é flagrante entre a carência da educação e os reclamos de qualificação para as novas atividades produtivas. Embora tenha o País, nos últimos anos, devotado em todas as esferas do poder mais recursos e mais energia às tarefas educacionais do que em qualquer outra época, tomou-se, todavia, mais consciente das falhas do seu sistema de ensino. Escolas foram construídas. Professores foram formados. A qualidade do material didático foi melhorada. Mas, ao mesmo tempo, jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa.” (p.357)* Como um primeiro esforço de aproximação das tarefas do Plano Nacional de Educação foi executado pelo Governo, nos últimos meses de 1962 e nos primeiros do corrente ano, um Programa de Emergência (p.360) (...)Para isto, foi concebido um sistema de quotas destinado a assegurar a cada estado a participação nos recursos federais à razão de 30% na proporção de sua população sobre o total do País e em 70% na proporção inversa à sua renda per capita.” (...)A educação, no Plano Trienal do Governo, mereceu o destaque compatível com o reconhecimento de sua extraordinária importância. Assim é que aquele documento, que deverá disciplinar as atividades governamentais do País, de 1963 a 1965, consigna para a educação os maiores recursos que jamais lhe foram destinados, propondo ao Congresso Nacional que a quota mínima de 10% do orçamento da União que a Constituição manda destinar às despesas com a educação, seja elevada, em 1963, para 15% e, em 1965, para 20%. (...), Todavia, ainda é pouco em face do vulto enorme das nossas tarefas educacionais. Por isto mesmo, a esse montante deverão juntar-se os recursos municipais e estaduais, mediante a rigorosa aplicação dos mínimos que a Constituição Federal consigna para o custeio da educação e a contribuição de todos os brasileiros que alguma coisa possa dar para este esforço de edificação cultural e de recuperação cívica de milhões de brasileiros.” (p.361 e 362)

(1964) Goulart: A mensagem em 68 parágrafos versa sobre a necessidade da construção de uma política educacional de caráter reformista e popular dentro do contexto da luta pelas reformas de base. *“Um governo voltado para as legítimas reivindicações populares – neste momento em que vastas áreas das populações marginais do País aspiram à integração na vida social e política e à redenção econômica - não poderia deixar de estar atento ao problema da educação nacional, pois nele se encontra instrumento insubstituível para as soluções reclamadas pelo tipo de sociedade que o povo brasileiro está construindo. (p.365 e 366). “Compreendeu-se, finalmente, que os textos constitucionais e as leis protetoras dos economicamente mais fracos nenhum efeito possuem se eles não forem preparados, culturalmente, para o exercício pleno de seus direitos e para o correto desempenho de seus deveres. Sem tal condição, os direitos constitucionais são apenas letra morta, e inútil será esperar que todos possam oferecer, para o progresso político e social, a contribuição que seria lícito deles exigir. Verifica-se, ainda, que num país como o Brasil, onde permanecem profundos desequilíbrios regionais, criando desníveis muito acentuados nas possibilidades de cada unidade federativa para a realização de planos educacionais, as áreas nas quais se reclama um esforço mais extenso são, precisamente, as que dispõem de menos recursos próprios para tal finalidade.” (p.367)*

Fonte: INEP, 1987. Elaborado pelo autor.

Quadro 14 - Educação nas mensagens presidenciais -1965 a 1985

Trechos e características das Mensagens
(1965) Castelo Branco: O primeiro presidente do ciclo militar em pronunciamento ao congresso destina 14 parágrafos para tratar da criação do salário educação e do censo escolar. <i>“Com fundamento na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Governo propôs e obteve a aprovação do Congresso para a instituição do salário-educação, cujo espírito</i>

é o da participação de toda a comunidade na solução de um de seus problemas fundamentais - o analfabetismo." Ainda dentro dos princípios consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases - planificação centralizada e execução descentralizada - realizou-se o Censo Escolar, cuja apuração e posterior análise permitirão aprimorar o planejamento educacional em nosso País."(p.381)

(1966) Castelo: Na mensagem a educação é tratada em 7 parágrafos. "Estruturado com graves defeitos qualitativos, submetido a baixos padrões de eficiência, não atendendo aos princípios democráticos de justiça social, o ensino brasileiro transformara-se em óbice, ao invés de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico e social." (p.383)

(1967) Castelo: Mensagem em 20 parágrafos. "A ação do Governo, no setor educacional, visou, primordialmente, quatro pontos: o aprofundamento do conhecimento do sistema de ensino e sua planificação conseqüente; a expansão do atendimento escolar; a utilização efetiva da educação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de democratização de oportunidades; a formação, através da educação, de uma estrutura mais adequada de recursos humanos, imprescindível ao desenvolvimento nacional."(p.385)

(1968) Costa e Silva: Neste ano foram dedicados 24 parágrafos sobre educação. "Embora o ensino primário seja da competência dos estados, cabendo à União apenas função supletiva, a ação do Governo Federal fez-se sentir intensamente em 1967. As transferências de recursos aos estados e municípios para a expansão e manutenção da rede escolar primária superam a cifra global de NCr\$ 29 milhões, ai incluídos cerca de NCr\$ 15 milhões da quota federal do salário-educação. Além disso, foram incrementados em todo o território nacional os programas mantidos pela União no interesse do ensino primário."(p.393)

(1969) Costa e Silva: Na mensagem em 25 parágrafos enfatiza-se a questão da administração e do planejamento com a interferência de organismos internacionais. "Ultimaram-se estudos complementares ao Programa Estratégico de Desenvolvimento, definindo linhas e programas prioritários para a consecução dos objetivos da educação nacional. E com a finalidade de planejar a política nacional de recursos humanos, envolvendo educação e preparo de mão-de-obra, criou-se o Centro Nacional de Recursos Humanos. Foram igualmente elaborados os vários projetos que consubstanciam a Reforma Administrativa do Ministério da Educação e Cultura e a Reforma Universitária. Os programas de assistência técnica e financeira aos estados, universidades e órgãos da administração descentralizada foram intensificados, ressaltando-se a participação conjunta do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, além da colaboração de organismos internacionais." (p.398)

(1970) Garrastazu Médici: A mensagem em 38 parágrafos faz a defesa da profissionalização compulsória. "Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico. O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. Todo o esforço do Governo será no sentido de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e mais os recursos obtidos de convênios com o exterior serão aplicados para vitalizar o ensino profissionalizante."(p.405)

(1971) Médici: Nos 49 parágrafos da mensagem destaca-se o caráter utilitarista e a profissionalização do ensino. "A nova estrutura do ensino fundamental, segundo o projeto de lei a ser enviado em abril próximo ao Congresso Nacional, marcará a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura etc., a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante. O Programa é ambicioso e requer apreciáveis dispêndios em sua implantação, pois, para cerca de 300 milhões de cruzeiros, há a previsão de construir 300 ginásios, equipá-los e treinar todo o pessoal docente necessário ao seu funcionamento. Por meio dele será, contudo, possível revolucionar a educação, pondo-a a serviço da preparação dos estudantes para serem úteis, desde cedo, à comunidade." (p.409)

(1972) Médici: A expansão das matrículas, os ginásios orientados para o trabalho e a LDB aparecem em 27 parágrafos da mensagem. "Executando o Programa Nacional de Ginásios

Orientados para o Trabalho, iniciou-se, nos quatro estados participantes, a construção de 115 escolas polivalentes, 49 das quais concluídas em 1971. Em 16 outros Estados, iniciaram-se também construções de escolas-modelo, planejadas com o objetivo principal de prover a orientação vocacional.” (p.418)

(1973) Médici: Em 26 parágrafos destaca as escolas polivalentes e os acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID.

(1974) Médici: A mensagem de 1974 em 57 parágrafos trata do plano setorial da educação e dos empréstimos internacionais. *“Em 1970, preparam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder às prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro; é a democratização do ensino imperativo de natureza política e de natureza ética; a educação deve voltar-se para a valorização do homem, sem perder de vista ser a formação humanística que realiza o homem no seu todo; importa compatibilizar o papel formador da escola com as oportunidades do mercado de trabalho, para evitar a formação de excedentes profissionais; deve ser finalidade da educação preparar a pessoa para o exercício consciente da cidadania democrática, segundo a formação idealística, garantidora da prevalência dos valores espirituais e morais sobre os materiais; deve o analfabetismo ser atacado concomitantemente pela busca acelerada da universalização da taxa de escolarização e pelo rápido decréscimo do número dos analfabetos adolescentes e adultos; deve-se preservar a qualidade do ensino, mesmo diante dos inevitáveis processos de massificação.”(p.422)*

(1975) Ernesto Geisel: O texto presidencial em 51 parágrafos trata dentre outros da educação pré-escolar, a municipalização da educação e o ensino especial. *“O Ministério manteve-se atento à experiência de quantos militam no campo educacional e pode, com objetividade, apontar as causas que estão dificultando o desenvolver de ações mais produtivas de solução. Exemplo a ser citado foi a realização do VII Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselho de Educação, tendo os trabalhos sido desenvolvidos em torno de três temas centrais: transferência de encargos educacionais aos Municípios; construção e equipamentos escolares; e modelo de organização administrativa das Secretarias Estaduais de Educação.(...) Empenhou-se o MEC, no ano de 1974, em definir uma política de ação para a educação em nível pré-escolar, dirigida, principalmente, ao aluno mais carente, oriundo de meio social com fraca impregnação cultural. Foram considerados os reflexos positivos resultantes dessas medidas, tais como a melhoria do rendimento escolar, pela diminuição das taxas de repetência e evasão, bastante altas na primeira série do primeiro grau”. (p.437)*

(1976) Geisel: Em 48 parágrafos, destaca-se a emenda constitucional 1975. *“Ao mesmo tempo, cuidou-se de expandir os recursos destinados à educação. A Emenda Constitucional nº 5, de 28 de junho de 1975, fez elevarem-se gradualmente os percentuais que compõem o Fundo de Participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios e o dos Municípios, com efeitos que se farão sentir já em 1976.” (p.455)*

(1977) Geisel: Em 70 parágrafos destaca o salário educação centrado no ensino superior. *“O salário-educação, em 1976, proporcionou uma arrecadação de Cr\$ 4,7 bilhões, enquanto se previam 3,5 bilhões. O FAS aprovou, para as áreas da educação, cultura e desportos, do início de seu funcionamento até dezembro de 1976, aproximadamente Cr\$ 10,7 bilhões, para aplicação no período 1976-1978, destinando-se 30% deste total ao ensino de 1º grau, 13% ao de 2º grau, 54% ao ensino superior, 2% para cultura e 1% aos desportos.”(p.455)*

(1978) Geisel: Nos 59 parágrafos destaca-se a expansão de matrículas de 7 a 14 anos. *“O MEC logrou atingir os objetivos previstos para o exercício de 1977, apoiado em recursos oriundos sobretudo do Orçamento da União, cujas dotações cresceram 92% em relação a 1976. Tal fato reflete-se, por exemplo, nos expressivos números referentes à população escolar (21,1 milhões de matriculados, contra 18,5 milhões em 1973) e no índice de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos, que em 1962 era inferior a 50% do total, enquanto em 1977 já ultrapassou 78%, não sendo demais esperar que se aproxime dos 90% em 1979.” (p.464)*

(1979) Geisel: Mensagem em 59 parágrafos com balanço do quadriênio. *“O MEC desenvolveu suas ações no período de 1974 a 1978 em consonância com a política e estratégia de ação adotadas para cada uma de suas macro funções - educação, cultura e desporto —, conseguindo resultados altamente satisfatórios em todas as áreas. Na educação elevaram-se de 18,5 milhões em 1973 para 21,5 milhões em 1978 as matrículas no ensino de primeiro grau;*

de 1,4 milhão para 2,5 milhões estimados para 1978 as no ensino de segundo grau; e de 800 mil para 1,4 milhão as no ensino superior. A taxa de alfabetização, segundo dados do MOBRAL, elevou-se de 75% das pessoas de 15 anos e mais em 1973 para 87% em 1978.” (p.474)
(1980) João Figueiredo: A mensagem contém 26 parágrafos sobre o tema. “Na área da educação, cultura e desporto, os esforços realizados pelo Governo, no decorrer de 1979, orientaram-se, por um lado, para o desenvolvimento das políticas e estratégias fixadas pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), em seu último ano de vigência, e por outro para a formulação das diretrizes setoriais que deverão nortear as ações no período 1980/85.” (p. 486)
(1981) Figueiredo: Em 37 parágrafos a mensagem trata das atividades do setor de educação e cultura, educação no meio rural e na periferia urbana, valorização dos recursos humanos, educação pré-escolar, ensino de 1º grau, ensino superior e a erradicação do analfabetismo por meio do MOBRAL. “Além disso, a política adotada para o setor é vista e administrada como atividade comprometida com a cultura brasileira, instrumento de democratização de oportunidades e melhoria futura da distribuição de renda, com ênfase nos objetivos da universidade do ensino básico e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento. Nesse sentido, a programação das atividades e projetos e o uso dos recursos disponíveis estarão orientados para o ensino do primeiro grau e profissionalizante, a alfabetização e o ajustamento e dimensionamento das universidades ao mercado de trabalho.” (p.491)
(1982) Figueiredo: Em 20 parágrafos são tratadas questões relacionadas aos investimentos do governo na educação básica; trata da educação física e desportos; além de programas e atividades na área de informática, estudos, pesquisas e aplicações tecnológicas.
(1983) Figueiredo: Em 34 parágrafos são destacadas as questões de financiamento como a efetivação do FINSOCIAL ²⁰⁵ , usado também para assistência estudantil e acordos internacionais (OEA, UNESCO/PNUD e com países europeus). “Visando efetivar a ação integrada da União com estados e territórios, foi assinado o convênio anual, como forma de desburocratizar e racionalizar o repasse dos recursos federais destinados aos programas e projetos/atividades relativos à educação básica, nessas unidades.” (p.502)
(1984) Figueiredo: Nos 27 parágrafos da mensagem apresenta-se um balanço das ações do governo, investimentos, cooperação internacional e o investimento em tecnologias educacionais. “De acordo com a política atual de austeridade com os gastos públicos, o Ministério da Educação e Cultura, em 1983, tendo em vista a determinação do Governo de implementar a política social estabelecida no III PND, direcionou sua atuação para o cumprimento das diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto” (p.507)
(1985) Figueiredo: Nos 44 parágrafos são apresentadas as ações dos diversos programas do Ministério da Educação. “No período 1979-1984, o Ministério da Educação e Cultura, em articulação com os estados, desenvolveu estratégia objetivando o acesso à educação básica, com prioridade para os estratos de baixa renda. Nesse sentido, a ação desenvolveu-se, até 1979, através do II Plano Setorial de Educação e Cultura, e para o período 1980-1985, do III Plano Setorial de Educação e Cultura, constituído das seguintes linhas principais de atuação: educação no meio rural educação nas periferias urbanas; desenvolvimento cultural; valorização dos recursos humanos; planejamento e modernização técnico-administrativa; e sistema de captação e alocação de recursos.” (p.513)

Fonte: INEP, 1987. Elaborado pelo autor.

Quadro 15 - Educação nas mensagens presidenciais – 1986 a 2024

Trechos e características das Mensagens
(1986) José Sarney: A educação é citada em 3 parágrafos de uma das 148 páginas da mensagem: “O compromisso do Governo é a universalização da educação básica de boa qualidade, garantindo a todas as crianças, entre 7 e 14 anos, acesso e permanência na escola do primeiro grau, pública e gratuita. Seu cumprimento exige aumento do número de vagas e maior eficiência do sistema escolar, para que diminuam a evasão e a repetência. Através do

²⁰⁵ O Fundo de Assistência Social – FINSOCIAL foi criado em 1982 com o objetivo custear investimentos em projetos sociais. Incidia sobre a receita bruta das empresas e foi substituído em 1991 pela Contribuição para o financiamento da seguridade social – COFINS.

programa Educação para Todos serão construídas e reformadas escolas, principalmente onde haja déficit comprovado ou instalações precárias. Pretende-se melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado, mediante aperfeiçoamento de professores, fornecimento de material básico, reforço e ampliação da merenda escolar” (p. 53)

(1987) Sarney: A mensagem traz 3 parágrafos sobre o tema nas 211 páginas do documento. *“O principal compromisso do Governo é alcançar, a curto prazo, a universalização da educação básica de boa qualidade, garantindo a todas as crianças entre 7 e 14 anos acesso e permanência na escola de 1º grau, pública e gratuita. A realização dessa meta envolve a recuperação e expansão da rede física, o fornecimento de material de ensino, a garantia de um mínimo de quatro horas diárias na escola em 200 dias letivos no ano, e a valorização e aperfeiçoamento do magistério. Através de convênios com estados e municípios foram repassados recursos para a construção de 21,7 mil salas de aula.” (p.61)*

(1988) Sarney: (Em 222 páginas, 7 tratam da educação). *“O Programa Municipal e Intermunicipal de Educação, financiado com recursos da cota federal do salário educação, foi desenvolvido através de 3.402 projetos, aos quais foram aportados CZ\$4,9 bilhões. Construíram-se novas escolas com 14.443 salas de aulas; ampliaram-se 3.285 salas de aula e 2.241 dependências de apoio nas redes locais e adquiriram-se equipamentos para 14.900 escolas; outras 7.315 escolas foram; reformadas; implantaram-se 442 quadras desportivas, além de obras complementares de perfuração, construção e equipamentos de poços em unidades escolares. A distribuição de material didático a 36.283 escolas e a 1.331.219 alunos completa o quadro de resultados dessa ação conjunta.” (p. 113)*

(1989) Sarney: (191 páginas, 5 sobre educação.) *“O Ministério da Educação, no exercício de 1988, associou-se ao extraordinário esforço de mobilização e de participação de todos os segmentos organizados da sociedade brasileira nas discussões, nos seminários, conferências e grupos de estudo, visando a oferecer sua contribuição ao processo de elaboração da nova Carta Constitucional, cujos dispositivos estão a delinear os rumos da educação no País.” (p.66)*

(1990) José Sarney: (361 páginas e 5 sobre educação.) *“Além do déficit, avulta no ensino fundamental público sua baixa qualificação, resultado de escolas com turnos intermediários, com apenas 3 horas diárias de aula e com instalações precárias e sem equipamentos básicos, de professores sem a adequada formação profissional, de currículos e programas também inadequados e de um fluxo escolar estrangulado nas duas primeiras séries (45% do alunado). Apenas a metade do alunado de 1º grau tem vaga em escolas de 8 séries completas.” (p.176)*

(1991) Fernando Collor: (Em 212 apenas 5 tratam do tema) *“Em 1990, o MEC concentrou esforços na universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental, mediante incentivo técnico e financeiro às áreas de carência mais pronunciada, e no fornecimento de ensino pré-escolar e especial.” (p.104)*

(1992) Collor: (285-6²⁰⁶) *“A meta principal para a área educacional é alcançar níveis de excelência que propiciem a formação integral do ser humano, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, o exercício pleno da cidadania e o atendimento aos requisitos da moderna produção, baseada em novas tecnologias. Nessa perspectiva, o MEC intenta realizar uma avaliação abrangente de princípios e procedimentos.” (p.145)*

(1993) Itamar Franco: (233-6) O MEC passa a ser chamado Ministério da Educação e do Desporto e incorpora a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República.

(1994) Itamar: (306-12) *“Paralisado desde 1989, foi realizado o Censo Educacional de 1993 sobre educação pré-escolar, ensinos fundamental, médio e supletivo, educação especial e ensino superior, além de financiamento da educação. Para tanto, foram definidos 16 tipos diferentes de inquéritos, abrangendo cerca de 300.000 estabelecimentos de ensino distribuídos pelos 4.974 municípios das 27 unidades da Federação. Pela primeira vez, a coleta de dados foi informatizada.” (p.114)*

(1995) Fernando Henrique Cardoso: (133-7) *“A baixa qualidade do ensino é consequência de condições materiais e de capacitação e organização inadequadas para as atividades docentes, bem como da ausência de conhecimentos atualizados sobre o processo ensino-aprendizagem. Problemas de formação e de remuneração do magistério, precariedade dos prédios escolares,*

²⁰⁶ Para facilitar a compreensão do leitor, optou-se por apresentar o número de páginas da mensagem presidencial neste caso, 285 e o número de páginas dedicadas ao tema da educação, que foram 6 no ano de 1992. Para os demais anos e mensagens, segue o modelo.

insuficiência de material de apoio a estudantes e professores, ausência de carreiras baseadas no mérito dificultam, ou mesmo impedem, a concretização de políticas estáveis de educação. Tudo isso desdobra-se na oferta de uma educação defasada das necessidades sociais, culturais e econômicas contemporâneas. Em 1991, dos 20 milhões de brasileiros entre 15 e 19 anos, somente 15 por cento tiveram acesso ao ensino médio. Isso se agrava, quando se observa que, de 100 matriculados no ensino médio, apenas 49 chegam a concluí-lo. Ademais, 50 por cento dos brasileiros que cursam este grau de ensino se encontram matriculados em escolas noturnas de péssima qualidade. (p.12). (...)Assim sendo, o Ministério concentrará esforços no sentido de: Definir parâmetros dos currículos escolares comuns a todo o País, tendo como objetivo o desenvolvimento das atividades de avaliação, formação de professores, elaboração de livros didáticos e formulação de planos de cursos, adaptadas às várias clientelas e regiões brasileiras. (p.50) (...)A elaboração de diretrizes curriculares não só organiza a política educacional para o Primeiro Grau, como também constitui instrumento de cooperação entre União, Estados e Municípios, além de envolver a mobilização das próprias escolas e de todos os setores da população interessados na educação. Isso ocorre porque a matriz nacional se desdobra necessariamente em projetos curriculares estaduais e se concretiza nos planos de execução propostos por cada escola. De outra parte, a definição das habilidades e conhecimentos a serem alcançados em cada série permitirá organizar a avaliação nacional do desempenho escolar, instrumento indispensável para a melhoria da qualidade de ensino. Além disso, servirá de instrumento para orientar a produção de livro didático, de acordo com estritos padrões de qualidade, garantindo sua adequação às necessidades de ensino e ao processo de formação em serviço dos professores.” (p.51)

(1996) FHC: (137-5) “A prioridade do Governo na área da Educação é o fortalecimento do ensino fundamental, através da valorização da escola, da ampliação da sua autonomia, da descentralização das ações e da redistribuição das responsabilidades entre as diferentes esferas de governo. Atuando no sentido de eliminar a intermediação e oferecer qualidade e equidade, o repasse de recursos diretamente às escolas configurou uma revolução nas práticas anteriormente adotadas, tendo sido beneficiados 25 milhões de alunos de 107 mil escolas em todos os Municípios brasileiros. O Governo apresentou proposta de Emenda Constitucional que viabiliza a criação de Fundos Estaduais para assegurar investimentos mínimos de 300 reais por aluno/ano - beneficiando, sobretudo, as regiões mais pobres do País - e permitir a elevação da remuneração do Magistério. Os mecanismos de repasse estão sendo aprimorados e condicionados à aplicação da parcela constitucional de 25% em educação, especialmente para o ensino fundamental e programas de valorização do magistério. Serão repassados recursos diretamente para 180 mil escolas beneficiando cerca de 30 milhões de alunos. Outras ações complementares de financiamento estão sendo desenvolvidas para manutenção e expansão da rede. (p. 36) (...)O Governo assinou Acordo de Cooperação Técnica com as Fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas para estabelecer sistemática de avaliação educacional, amparada na universalização dos testes. Este ano, dar-se-á início ao processo de avaliação qualitativa dos ensinos fundamental, médio e superior, em todo País. A concepção e implantação do Sistema Integrado de Informações Educacionais permite apoiar o planejamento da educação e suas decisões com informações fidedignas e atualizadas, o que exigiu a definição de nova metodologia para coleta e processamento de dados pelos Censos Educacionais. (p.38). Financiado pelo Banco Mundial, o Projeto Educação Básica para o Nordeste visa estender o atendimento à população em idade escolar daquela região, além de reaparelhar praticamente todas as escolas do Nordeste. Com recursos desse Projeto já foram treinados docentes, reformadas e ampliadas escolas e equipadas salas de aula.” (p.39)

(1997) FHC: (217-6) “Por meio do Programa Repasse de Recursos Diretamente para a Escola, concebido para eliminar a intermediação e os entraves burocráticos, foram assinados convênios com as 27 unidades da Federação, atendendo a 154 mil escolas e beneficiando 31 milhões de alunos.” (p.58)

(1998) FHC: (236-8) “A política educacional mantém o foco prioritário no fortalecimento do ensino fundamental e na melhoria da qualidade na educação, a partir de um conjunto de ações estratégicas, com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, o Programa Escola Pública - Gestão Eficiente e a TV Escola. O FUNDEF é composto, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, por quinze por cento do ICMS, do IPI proporcional às exportações e dos Fundos de Participação dos Estados e Municípios - FPE e FPM. Os recursos correspondentes serão distribuídos entre os governos estadual e municipais de cada unidade da Federação, na

proporção do número de alunos matriculados no ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior. Destinam-se, exclusivamente, ao financiamento de ações daquele nível de ensino, sendo sessenta por cento para pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício. Em 1998, todos os Estados adotarão os novos critérios do Fundo. (p. 53) (...)A preocupação com a avaliação dos processos educacionais em busca de melhores resultados levou ao aperfeiçoamento do Sistema Estatístico da Educação e dos processos de avaliação dos diversos níveis de ensino. Em 1996, começou a ser implantado o Sistema Integrado de Informações Educacionais - SIEd, que reúne as estatísticas básicas de todos os níveis e modalidades de ensino e os resultados dos sistemas de avaliação. Completamente informatizado, o SIEd conferiu maior agilidade e confiabilidade ao Censo Escolar. Realizado anualmente em todo o País, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o censo abrange 250 mil escolas públicas e privadas e 44,5 milhões de alunos. (p. 55) (...)Os processos de avaliação mostram um sistema educacional com altos índices de reprovação e de evasão escolar, evidenciando ineficiência no ensino por razões materiais, estruturais, administrativas e pedagógicas e indicando a necessidade de adoção de medidas radicais, a começar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN." (p. 56)

(1999) FHC: (298-24) "O crescimento das matrículas do ensino fundamental, prioridade do Governo, foi intensificado com a mobilização desencadeada pelo Programa Toda Criança na Escola. Até 1997, o Brasil tinha 2,7 milhões de crianças na faixa etária de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) fora da escola. De setembro daquele ano, quando se iniciou campanha de mobilização, inédita no País, a fevereiro de 1998, com a Semana Nacional da Matrícula, 735 mil crianças foram matriculadas nas várias redes de ensino, sem contar as matrículas normais de 1997 e 1998. Hoje, o número de crianças de 7 a 14 anos fora do ensino fundamental é inferior a 1,5 milhão (p.42) (...)Destaca-se, igualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Depois de sua completa reformulação metodológica, em 1995, o SAEB implementou duas grandes avaliações, com base em amostra nacional representativa do setor público e privado de educação básica. Em 1995, foram avaliados 130 mil alunos, 7 mil professores e 5 mil diretores de escola. Em 1997, foram avaliados 220 mil alunos, 25 mil professores e 4 mil diretores de escola. Com a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em Português, Matemática e Ciências e os fatores associados ao rendimento escolar dos alunos, o SAEB permitiu o aprofundamento de diagnósticos com base em informações estratégicas para definição de políticas de formação docente e programas da melhoria da qualidade do ensino." (p.48)

(2000) FHC: (242-16) "A mudança no panorama da educação no Brasil teve como impulso inicial a universalização do ensino fundamental, com a descentralização de recursos e de competências para administrá-los, propiciando o fortalecimento da autonomia das escolas e o envolvimento da comunidade. O programa Escola de Qualidade para Todos reúne os instrumentos necessários para esse fim, contribuindo para a universalização do ensino fundamental de qualidade. Objetiva elevar a taxa líquida de escolarização no ensino fundamental de 95,3% para 98%. (p. 51) (...) Em 1998, 1,1 milhão de crianças de 7 a 14 anos fora do ensino fundamental concentravam-se em bolsões de pobreza das periferias urbanas e nas áreas rurais. Na maioria dos casos, essa situação está relacionada às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem. Não basta, portanto, abrir vagas. É fundamental que sejam mantidas ações paralelas de assistência às famílias, como forma de assegurar o acesso e a permanência das crianças na escola, eximindo-as de participar da subsistência familiar pelo trabalho infantil." (p.52)

(2001) FHC: (266-24) "O INEP realizou, ainda, uma série de censos especiais, coletando informações para subsidiar políticas educacionais específicas. Assim, foram realizados em 2000 o Censo Escolar Indígena, para captar as especificidades e adequação do sistema educacional dirigido a essa parcela da população do Brasil; o Censo da Educação Especial, destinado a identificar carências e identificar fontes de recursos disponíveis para os portadores de necessidades especiais, tendo em vista integrá-los plenamente ao sistema de ensino; o Censo da Educação Profissional, destinado a mapear os cursos ofertados nos diferentes níveis e as áreas mais sensíveis do mercado de trabalho; e o Censo da Educação Infantil, ainda não concluído, visando identificar a atual situação do atendimento às crianças em idade pré-escolar, no intuito de oferecer esse nível de ensino a toda a população e cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que coloca a educação infantil como etapa inicial da escolarização. (p. 42) (...)Instituído pela Lei n.º 9.533/97, a participação em programas municipais de garantia de renda mínima - PGRM associa a universalização do ensino fundamental à renda, uma vez

que incentiva a escolarização dos filhos ou dependentes entre sete e quatorze anos e, ao mesmo tempo, assegura uma renda mínima para suas famílias.” (p.50)

(2002) FHC: (586-36) “A mais importante realização deste Governo na área social representa um marco histórico: em 2002, o acesso ao ensino fundamental estará universalizado no Brasil. Os dados sobre atendimento escolar nos últimos sete anos mostram a arrancada do País para colocar todas as suas crianças na escola. O atendimento das crianças de 7 a 14 anos saltou de 89%, em 1991, para 97% em 1999 e deve chegar perto de 100% em 2002. Isto faz do ensino fundamental a primeira política social efetivamente republicana da nossa história: acessível a todos os brasileiros, sem distinção. (p.57) (...)Em resumo, registrou-se melhoria nos níveis salariais médios do professorado, com reajustes maiores nas redes municipais em todas as regiões, o que é ainda mais significativo quando se leva em conta que foi nessas redes que aumentou substancialmente o número de docentes. Os maiores índices foram concedidos aos profissionais dos municípios e regiões mais pobres, com o que se reduziu a distância entre seus vencimentos e a média das demais regiões. Mesmo as redes estaduais reajustaram seus salários em níveis superiores ao da inflação. (p. 61) (...)Para propiciar o acesso ao curso de nível médio a distância aos professores que não possuem habilitação em magistério e atuam em classes de alfabetização e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, foi lançado, em janeiro de 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação. Com 3.200 horas, utiliza material impresso e vídeo, e está beneficiando cerca de trinta mil professores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO está permitindo aos professores e alunos da rede pública o acesso à telemática, ferramenta para a modernização e melhoria da qualidade do ensino. Desenvolvido em parceria com os estados e municípios, tem como peça-chave para o sucesso a capacitação de recursos humanos, de modo especial os professores, que são preparados em dois níveis: o dos multiplicadores e o das escolas.” (p.79)

(2003) Lula: (268-10) “Os desafios para o Governo Federal na Educação Básica — que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em suas diversas modalidades - são imensos e não se pode ter dúvidas quanto à sua prioridade. Um grande volume de recursos será necessário para que, gradativamente, nos próximos quatro anos, ocorra a necessária expansão de vagas em todas as etapas desse nível de ensino, da Pré-Escola ao Ensino Médio. O Governo Federal trabalha com a perspectiva de efetiva universalização da Educação Básica, o que demandará a formulação e a implementação de políticas integradas para os seus diversos níveis e modalidades, de modo a consolidar a concepção de Educação Básica presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (p.57)

(2004) Lula: (262-9) “O Bolsa Escola foi ampliado em 2003, contando com a adesão de 5.558 municípios, do universo de 5.561, e o atendimento estendeu-se a cerca de 5,1 milhões de famílias, beneficiando aproximadamente 8,3 milhões de alunos. A partir de outubro de 2003 os programas de transferência de renda foram unificados no programa Bolsa Família. As famílias beneficiadas pelo Bolsa Escola estão sendo gradativamente incorporadas ao Bolsa Família. (p.127) (...)Em 2004, cerca de 130 municípios receberão recursos do MEC para, entre outras ações, propiciar educação em tempo; integral; apresentar projeto político-pedagógico consistente; planejamento coletivo das atividades pedagógicas; melhorias no prédio escolar; merenda com qualidade (pelo menos três refeições diárias); transporte escolar (também para escolas da zona urbana); materiais pedagógicos em quantidade e qualidade; oferta de ensino a distância; equipamento (mobiliário, utensílios, eletrodomésticos, computadores, etc.) completo e moderno; ações de promoção da saúde escolar; laboratórios de informática e de ciências equipados, biblioteca, acesso à Internet; arte, cultura, lazer, esporte e horta na escola, com professores não-leigos e trabalhadores da educação, todos capacitados, motivados e valorizados. (p.132) (...)o Ministério da Educação lançou o Toda Criança Aprendendo. A estratégia contém três linhas de ações prioritárias: Implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores baseada na proposição de piso salarial, na definição de Diretrizes Nacionais para a Carreira Docente e na criação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.(...)Apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica possibilita aos estados monitorar o processo de ensino e aprendizado desenvolvido em suas unidades escolares (...)” (p.133)

(2005) Lula: (302-19) “O FUNDEB atenderá todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio -, contemplando também as diversidades do mundo da educação, como alunos indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Previsto para vigorar a partir

de 2005, o Governo Federal já tem R\$ 1,3 bilhão destinados ao novo fundo. Ainda em relação ao ensino básico, será reajustado em 20% o valor da merenda escolar da pré-escola e do ensino fundamental em 2005, beneficiando 37 milhões de alunos. Esse é o terceiro reajuste concedido pelo Governo após dez anos de congelamento. A implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica capacitará 400 mil docentes até 2007. Já o Programa Escola de Gestores, que inicia em 2005, qualificará diretores de escolas, democratizando a gestão escolar. Em 2005, também serão ofertados mais de 17 mil vagas em cursos de graduação a distância para suprir a carência de professores em ciências exatas na rede pública de ensino. (p.155) (...) O Brasil tem cerca de 33 milhões de analfabetos funcionais - pessoas a partir de 15 anos com menos de quatro anos de escolarização. O enfrentamento dessa dívida social é inerente à construção de uma nação com inclusão e justiça. Com esse objetivo, a alfabetização foi integrada à educação de jovens e adultos para garantir a continuidade do aprendizado. Essa política é realizada por meio de dois programas complementares: Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos. (p.156) (...) O ensino de nove anos requer formação adequada e capacitação de professores para não ocorrer uma simples antecipação Já primeira série dessa etapa do ensino. Em 2004, foram investidos R\$ 3,2 milhões na formação de professores para atuar no ensino de nove anos, por meio de 154 convênios com prefeituras e secretarias estaduais de educação. Além da formação de educadores, os recursos possibilitaram o fornecimento de material didático específico para 622 mil alunos, 11 mil professores e 3,1 mil escolas. O ensino fundamental de nove anos está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE)." (p.159)

(2006) Lula: (238-5) A mensagem presidencial destaca as avaliações realizadas (Prova Brasil, ENEM e a 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e a mobilização em torno da aprovação do FUNDEB.

(2007) Lula: (238-9) "A qualificação do ensino está associada, necessariamente, a qualificação do professor. Por isso, governo implementa, em todo o País, um sistema de formação de professores das escolas públicas, fornecendo duas categorias de cursos a distância: formação inicial, para os docentes que não têm a habilitação exigida em lei para exercer a função, e formação continuada, para os professores que desejam atualizar suas práticas pedagógicas. Dois programas de formação inicial criados neste governo – o Pro-infantil (para profissionais que trabalham em creches e pré-escolas das redes pública ou privada sem fins lucrativos e o Pró-licenciatura (para professores em atividade nos ensinos fundamental e médio públicos) - beneficiaram mais de 13 mil professores até dezembro de 2006. A meta é ampliar esse atendimento, com a integração do Pro-licenciatura ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Destaca-se, ainda, na formação inicial, o Pró-Funcionário, curso técnico em nível médio, dirigido aos trabalhadores de fora da sala de aula (secretários, serviços-gerais, merendeiras, porteiros, monitores)." (p.103)

(2008) Lula: (255-15) "As políticas e ações no campo da educação vêm sendo implementadas ao longo dos últimos anos, tendo como pressuposto que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos. Pela educação passam a cidadania, a geração de emprego e inclusão social, o desenvolvimento sustentado, a produção de conhecimento e a soberania da Nação, cumpre, portanto, a educação um papel estratégico na transformação social do País e na implementação de um modelo econômico justo e solidário. (...) O referencial de execução das políticas educacionais a serem implementadas, a partir de 2008, é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Governo, em 2007, mediante a articulação de um conjunto de programas, projetos e ações que envolvem os três níveis de ensino e suas diversas modalidades. O objetivo do PDE é responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação por meio de uma estratégia de ação que contemple as dimensões educacional e territorial, tendo como conceito básico para implementação a ideia de arranjo educativo. Constituem as bases de sustentação do PDE os seguintes pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social. (p.108). (...) O programa Mais Educação, lançado no âmbito do PDE, tem desenvolvido importante articulação entre ações do (governo que tem como foco crianças e jovens a partir das demandas formuladas por Estados e Municípios em seus planos de ações articuladas, o Mais Educação está concluindo um desenho de apoio - técnico e financeiro - para estimular a educação integral em diversas escolas públicas do País." (p.123)

(2009) Lula: (310-15) “O governo constrói e disponibiliza os instrumentos, orienta Estados e Municípios na elaboração e implementação do PAR, na utilização do Plano de Metas do sistema informatizado de elaboração e acompanhamento, analisa e aprova os planos, acompanha a assistência de Estados e universidades aos Municípios. Cabe ressaltar que, ao iniciar a mobilização de Estados e Municípios para adesão ao Plano de Metas do PDE, a expectativa do Governo era a adesão e elaboração de cerca de 2.000 PAR. Hoje já são mais de 4.370 planos de ação articuladas elaboradas ou em fase de elaboração. Entre 2007, quando teve início o repasse por meio do PAR, e 2008, até o início do embargo eleitoral, foram repassados aos Estados e Municípios recursos da ordem de R\$ 1,8 bilhão.”(p.123)

(2010) Lula: (235-15) “A educação é meio eficaz de combate às desigualdades e à violência, e de promoção do desenvolvimento. (...)o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constitui uma iniciativa relevante para o alcance desse ideal. Com o plano, foram estabelecidos os princípios, diretrizes, prioridades e instrumentos para a construção de uma educação pública de qualidade. A educação passa a ser tratada de forma sistêmica, de modo que os diversos níveis e modalidades de ensino que a compõem estabeleçam sinergias e compartilhem esforços. A sociedade brasileira é colocada como coautora do processo de educação e, ao integrar as esferas de poder, instiga a todos a se engajarem no movimento pela educação. (p.161). (...)Em dezembro de 2009, com 5.498 planos já elaborados ou em fase de elaboração, o PAR contou com a adesão de todos os Estados, do Distrito Federal e de 98,896 dos 5.564 Municípios brasileiros. A prioridade para atendimento aos Municípios e aos Estados é definida pela classificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (p.162). (...)No âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi lançado, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores. O Plano pretende formar mais de 370 mil professores da educação básica pública, até 2014, em 25 Estados dando cumprimento ao disposto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores conta com a participação de 19 universidades para a institucionalização da oferta de produtos e cursos de formação de professores por meio da criação e fortalecimento de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento ligados às Instituições de Ensino Superior. Em 2009 o atendimento foi realizado a partir das demandas do PAR, beneficiando cerca de 34.610 profissionais da educação. Em 2010, deverão ser atendidos adicionalmente 42.876 profissionais. (p.165) (...) O Programa Mais Educação tem por objetivo ampliar o tempo e o espaço educacional dos alunos da rede pública. Trata-se de uma contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, pela articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal, atendendo às disposições estabelecidas pela LDB de progressiva oferta de educação em período integral. A iniciativa promove ações sociais e educacionais em escolas e em outros espaços socioculturais, onde os alunos participam no turno oposto ao das aulas regulares. No ano de 2009, o Programa atendeu a 130 Municípios, localizados em 26 Estados e no Distrito Federal, beneficiando 1,5 milhão de estudantes. Os recursos utilizados em 2009 foram de R\$ 166 milhões. Para o ano de 2010, o Programa atenderá a um total de 321 Municípios, com previsão de atendimento a 10 mil escolas e 3 milhões de estudantes em educação integral. O investimento será de R\$ 450 milhões. (p.166) (...)O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) assegura mecanismos de financiamento a fim de promover a inclusão socioeducacional no âmbito da educação básica, beneficiando alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, e da educação de jovens e adultos.” (p.172)

(2011) Dilma: (414–15) “O Programa Mais Educação contribui para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada escolar diária de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação integral. Envolve atividades optativas agrupadas nos seguintes macrocampos: I) Acompanhamento Pedagógico; II) Educação Ambiental; Esporte e Lazer; III) Direitos Humanos em Educação; IV) Cultura e Artes; V) Cultura Digital; VI) Prevenção e Promoção da Saúde; VII) Comunicação e Uso de Mídias; VIII) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e IX) Educação Econômica. Em 2010, foram registradas adesões de 10.026 escolas, garantindo o atendimento a 2,2 milhões de estudantes, o que representou um aumento de 500% no número de beneficiários no período 2008-2010. Foram investidos, via PDDE, recursos da ordem de R\$ 387,3 milhões. Soma-se a estes dados a distribuição de 31 mil kits da Série Mais Educação, além de 9.332 kits de material didático-pedagógico para realização de oficinas e atividades pedagógicas, com investimento direto de R\$ 42,4 milhões. Estima-se para 2011 o atendimento de 15.000 escolas de baixo Ideb e cerca de três milhões de estudantes, critério mantido desde 2008, em Municípios acima de

19 mil habitantes, além de formação de professores por meio das universidades públicas e recursos para alimentação escolar através do PNAE. (p.153) (...)Em 2010, foram investidos cerca de R\$ 6,7 bilhões, a título de complementação da União. Para 2011, está prevista uma complementação no valor de, aproximadamente, R\$ 9 bilhões, bem como ações de aperfeiçoamento do Fundeb, tais como: alteração na legislação do Fundeb objetivando, especialmente, a melhoria dos mecanismos operacionais e a transparência dos repasses à conta do Fundo; regulamentação nos mecanismos de apoio financeiro da União, em caráter complementar, com o objetivo de garantir o valor do piso salarial do profissional do magistério público, junto aos entes estaduais e municipais que comprovarem incapacidade de assegurá-lo; realização de avaliação de resultado do Fundeb nos primeiros anos de sua implementação, com vistas à adoção de medidas operacionais e de natureza político-educacional corretivas, caso necessárias.” (p.160)

(2012) Dilma: (472-17) “Conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), referencial para a execução das políticas de educação, em 2011, o Governo Federal investiu em políticas voltadas para o atendimento de crianças (que vão do financiamento público à construção de creches e pré-escolas), para a educação integral de crianças e jovens, para a expansão do acesso à educação superior e para a consolidação da política de educação de jovens, adultos e idosos, incluindo a educação profissional e tecnológica. Ainda em 2011, buscou-se uma aproximação e estabelecimento de diálogo com secretarias estaduais e municipais de educação, fóruns, conselhos municipais e estaduais de educação acerca da necessidade de adequação ou criação de programas do PDE, da estruturação da proposta do Sistema Nacional de Educação e da definição de linhas de trabalho conjuntas para a inclusão das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) nos planos plurianuais dos Estados e Municípios e de estratégias para a elaboração e fortalecimento dos planos estaduais e municipais de educação.(p.159) (...)Visando elevar a qualidade dos ensinos fundamental e médio, o Governo Federal fomenta a realização de olimpíadas. Destaca-se a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, voltada para alunos da 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e aos alunos do ensino médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais, com a finalidade de estimular o estudo da Matemática entre alunos e professores de todo o País. (p.163) (...)O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) presta assistência financeira, em caráter suplementar, diretamente às escolas públicas estaduais, distritais e municipais da educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público, devidamente registradas. O Programa engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Às transferências de recursos do PDDE destinadas às escolas públicas rurais da educação básica e às escolas públicas urbanas do ensino fundamental que cumpriram as metas intermediárias do Ideb para o exercício de 2011, é acrescida parcela extra de 50%, a título de incentivo. Em 2011, foram atendidas 167,5 mil escolas, com recursos na ordem de R\$ 1,6 bilhão. Para o exercício de 2012, está previsto o investimento de R\$ 1,6 bilhão para beneficiar cerca de 160 mil escolas de educação básica.” (p.173)

(2013) Dilma: (408-13) “A educação é fator estruturante e estratégico para o desenvolvimento social e econômico do País. Para tal, propiciar o acesso à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização da diversidade tornou-se meta primordial nos últimos anos, possibilitando avanço relevante nas condições sociais da população brasileira. Os resultados registrados por alguns indicadores mostram significativa melhoria da situação educacional do País, representando a ampliação de ganhos sociais que, dentre outros motivos, decorrem do sucesso do esforço de expansão da educação infantil, dos ensinos fundamental, médio e superior, além da educação profissional e tecnológica. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, ainda em tramitação no Congresso Nacional, apresenta diretrizes e metas que perpassam a execução de todos os programas e ações desenvolvidas conjuntamente pela União, Estados e Municípios na área de educação. Seu foco está na valorização do magistério e na qualidade da educação, contemplando a ampliação do acesso e do atendimento em todos os níveis educacionais; o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral; a universalização do ensino de quatro a 17 anos; a garantia do atendimento em creches para 50% das crianças de até três anos; a ampliação da educação em tempo integral na rede pública de ensino; dentre outras ações. Nesse tocante, cabe destacar a importância do esforço conjunto da sociedade, dos entes federados e do Congresso Nacional

em aumentar os investimentos públicos em educação de modo a incrementar o novo PNE e atingir a meta de aplicar, até 2020, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. Foi publicada a Medida Provisória nº 592, de 3 de dezembro de 2012, determinando que o total das receitas de royalties e participações especiais dos contratos de concessão, firmados após sua edição, será destinado exclusivamente à educação pública. Ainda nessa linha, o mencionado diploma legal assegura que 50% do rendimento das aplicações do Fundo Social, constituído, sobretudo, com recursos originados de contratos de partilha de produção, sejam destinados a programas e projetos direcionados ao desenvolvimento da educação.” (p.141)

(2014) Dilma: (468-13) “O levantamento nacional de dados educacionais realizado pelo Censo Escolar 2012 apurou que em mais de 192 mil estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados mais de 50 milhões de alunos, sendo 83,5% em escolas públicas e 16,5% em escolas privadas. Considerando a multiplicidade que este universo representa é importante implementar políticas diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, dadas as especificidades das diferentes regiões e públicos. Em relação à Política Nacional de Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) apoia, no âmbito da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), a construção de creches e pré-escolas, utilizando projetos padronizados ou projetos próprios apresentados pelos Municípios. O Programa prevê também a aquisição de equipamentos e mobiliário para garantir o acesso de crianças à educação infantil pública em condições adequadas de funcionamento, além de assessoramento técnico com foco na formulação de propostas pedagógicas condizentes com a identidade educacional e sociocultural dos Municípios. (p.150) (...)O Programa Mais Educação (PME) contribui para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral, considerando-se a jornada escolar diária de, no mínimo, sete horas. A meta para o ano de 2013 era de 45 mil escolas, tendo sido superada em 10% com a adesão de mais de 49 mil escolas. Destas, cerca de 32 mil são escolas atendidas no âmbito no Plano Brasil Sem Miséria, com mais de 50% de alunos oriundos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, representando um aumento de 44,1% em relação ao ano anterior. Destaca-se a adesão de mais de 19 mil escolas do campo em 2013. O Programa Caminho da Escola objetiva renovar e padronizar a frota de veículos escolares, de forma a garantir a segurança e a qualidade do transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar. (...) Em 2013, foram adquiridos 3.663 ônibus escolares com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo 2.920 ônibus rurais, 743 ônibus urbanos acessíveis, além de 244 embarcações escolares, com investimento de, aproximadamente, R\$ 782 milhões. Além disso, os entes federados adquiriram com recursos próprios 2.467 ônibus, sendo 2.340 rurais e 127 urbanos acessíveis. Para 2014, está prevista a aquisição de quatro mil ônibus escolares, 200 mil bicicletas e 700 embarcações. (p.152) (...) A evolução dos investimentos públicos totais em educação de 4,7% do PIB em 2000 para 6,1% do PIB em 2011, um acréscimo de 30%, resultou basicamente de alterações na forma de financiamento da educação negociadas entre o Poder Executivo, o Legislativo e a sociedade, principalmente pela introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) a partir de 2008 e pela eliminação progressiva da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a educação entre 2009 e 2011. Para o atendimento das diretrizes educacionais foram propostas metas para o período decenal de vigência do PNE. No caso do financiamento, a meta proposta prescreve 10% do PIB para o décimo ano, o que exigirá um esforço maior de todos os entes federativos para manter a evolução positiva do investimento público em educação. Será também necessário o estabelecimento de novas fontes de financiamento. Nesse sentido, o ano de 2013 foi pródigo, com a recente vinculação de parcela substancial da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração do petróleo e gás natural a ser aplicada na educação. Com as jazidas da área do Pré-sal, as receitas dos royalties e da participação especial pela sua exploração irão proporcionar acréscimo além do mínimo obrigatório para manutenção e desenvolvimento do ensino previsto na Constituição. Esses recursos adicionais foram estabelecidos pela sanção da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, que reserva à educação 75% das receitas provenientes dos royalties e da participação especial dos órgãos da administração direta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além disso, a lei também estipula a aplicação em educação de 50%

dos recursos do Fundo Social da União, criado pela Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, até que as metas do PNE sejam cumpridas.” (p.163)

(2015) Dilma: (472–13) “O novo lema de Governo: Brasil, Pátria Educadora, evidenciou a posição de destaque da educação como prioridade entre as ações de Governo a partir de 2015. Entre os compromissos assumidos, estão a valorização dos professores, a ampliação da oferta de vagas em creches, educação em tempo integral, reforma do ensino médio e fortalecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Os esforços serão direcionados à superação das desigualdades pela educação. (p.150) (...)Nos últimos anos, a execução orçamentária da União em educação básica e superior cresceu de forma significativa. Entre 2003 e 2014, os recursos para a educação básica passaram de R\$ 12,6 bilhões para R\$ 52,4 bilhões, um aumento de mais de quatro vezes em termos reais. Com relação à educação superior, no mesmo período os recursos mais do que triplicaram em termos reais, passando de R\$ 12 bilhões para R\$ 38 bilhões. Essa evolução reflete as alterações ocorridas na forma de financiamento da educação nos últimos anos, dentre as quais podemos citar a extinção da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a educação; a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o aumento de 119,7% na arrecadação bruta em termo reais do salário-educação: de R\$ 7,6 bilhões em 2004 para R\$ 16,7 bilhões em 2013; e o incremento dos recursos para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) de 2003 até 2013, passando de R\$ 1,2 bilhão para R\$ 7,9 bilhões em termos reais, quase cinco vezes mais. (p.151) (...)O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, de forma suplementar, para a aquisição de material permanente e de consumo, realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, bem como o desenvolvimento de atividades educacionais para consolidação da estrutura pedagógica das unidades escolares. Os investimentos do PDDE em 2014 foram de R\$ 2,55 bilhões, destinados a 133 mil escolas. Para 2015 está previsto orçamento de R\$ 2,95 bilhões para o atendimento a 151 mil escolas. O Programa Mais Educação (PME) constitui-se na estratégia para induzir a implementação da jornada escolar em tempo integral, de no mínimo sete horas diárias. Sua importância está relacionada à melhoria da aprendizagem, o que se refletiu na melhoria dos índices das escolas participantes da Prova Brasil, em especial daquelas cuja totalidade dos alunos participa das atividades pedagógicas em período integral. A adesão ao PME, em 2014, alcançou mais de 58 mil escolas, superando em mais de 18% o número de escolas do ano anterior. Destas, aproximadamente 46% são compostas em sua maioria por estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família e mais de 30% são escolas rurais. A meta do PME para 2015 é alcançar 60 mil escolas do ensino fundamental. Outra estratégia para ampliar o tempo dos estudantes na escola é o Programa Ensino Médio Inovador, que orienta o redesenho curricular a partir das linhas de Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, diretamente ligadas a quatro grandes áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Em 2014, o Programa contou com a adesão de 7.291 escolas, superando em 28% o número de unidades escolares que haviam se cadastrado em 2013. A meta de 2015 é a adesão de 10 mil escolas. (p.152) (...)O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Cerca de 6,6 milhões de estudantes do ensino fundamental de todas as unidades da Federação fizeram as provas do Saeb em sua última edição, realizada em 2013. Em 2014, as escolas puderam analisar pedagogicamente seus resultados, por meio de boletins eletrônicos, que apresentam as médias de desempenho dos alunos da escola e o percentual de alunos posicionados em cada nível nas escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. A Anresc e a Aneb, compostas por exames de Leitura e Matemática, foram aplicadas em novembro de 2013 a mais de cinco milhões de estudantes, sendo 4,783 milhões de alunos que fizeram a Anresc e 246 mil a Aneb.” (p.157)

(2016) Dilma: (540-15) “No contexto da agenda para instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no cumprimento de uma das disposições obrigatórias do Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério da Educação (MEC) intensificou os debates sobre o tema e recebeu contribuições de entidades nacionais. Também foi realizado trabalho conjunto com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos

Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) para aprofundar a participação dos conselhos de educação na agenda do SNE. (p.161) (...) O investimento público total em educação evoluiu de 4,6% do Produto Interno Bruto, em 2000, para 6,2%, em 2013, enquanto o investimento público direto em educação em percentual do PIB per capita ampliou de 14,1%, em 2000, para 25,8%, em 2013, um crescimento de 83,1% no período, conforme revisão metodológica do cálculo do PIB ocorrida em 2015. Nesse ínterim, os investimentos públicos diretos na educação básica e na educação superior cresceram em termos reais, respectivamente, 164,5% e 112,4%, o que significa uma média anual de 12,6% e 8,64%, acima da média anual do IPCA para o mesmo período. Com o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a educação, os recursos para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino da União estiveram acima do mínimo constitucional de 18% da arrecadação de impostos, sendo que, de 2012 até 2014, os valores aplicados foram superiores a 20% ao ano. Para fazer avançar ainda mais a discussão sobre regras nacionais para o financiamento no contexto do SNE, o MEC instituiu grupo de trabalho com a finalidade de elaborar estudos sobre a implementação do custo aluno qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação básica, buscando estabelecer um conjunto de condições básicas para a oferta desse nível de ensino, permeado pelo princípio da equidade. Em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi disponibilizado um Simulador de Custo Aluno Qualidade (SimCAQ) que possibilitará a análise financeira dos planos estaduais e municipais de educação e será mais uma ferramenta de suporte ao trabalho de assistência técnica em todo o País, articulando as metas educacionais locais com as metas do PNE. Ao longo de 2016, será desenvolvida uma versão web do SimCAQ, também na perspectiva de fortalecer as capacidades de gestão pública e estatal. (p.162) (...) Em relação à educação em tempo integral, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), que visa ampliar a jornada escolar, melhorando a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados no ensino fundamental em escolas públicas, considerando a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais. No ciclo de 2014/2015, foi aprovada a adesão de 58 mil escolas. Para 2016, o MEC está revendo as diretrizes do Programa, buscando um envolvimento maior dos professores da escola, bem como estratégias de aproximação com as políticas de formação continuada.” (p.163)

(2017) Temer: (284-6) “Ampliar a educação em tempo integral continua sendo meta prioritária em 2017. Em 2016, foram aprimorados dois programas já existentes, o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, e criada ainda a Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral. Por meio do Novo Mais Educação, serão repassados R\$ 400 milhões diretamente para as escolas, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com complementação da carga horária em cinco ou 15 horas semanais, no turno e no contraturno escolares. Ampliar a permanência dos alunos na escola e reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade-série são também objetivos do Programa, que dará prioridade a alunos que tenham mais dificuldades de aprendizagem e a escolas com baixos indicadores educacionais. Serão atendidas entre 15 mil e 40 mil escolas, dependendo da carga horária escolhida pelas redes de ensino e pelas escolas, com 140 alunos por escola em média, podendo totalizar, assim, de 2,1 a 5,6 milhões de alunos atendidos. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, serão investidos R\$ 300 milhões para melhorar a qualidade do ensino médio, com ênfase em projetos que promovam a reorganização e a flexibilização dos currículos, valorizem o protagonismo juvenil e aliem o acompanhamento pedagógico ao mundo do trabalho. Em levantamento preliminar, cerca de sete mil escolas manifestaram intenção de aderir ao Programa, que será ofertado com aumento da carga horária de quatro para cinco ou sete horas diárias. Será disponibilizado, ainda, material pedagógico para formação de monitores e professores que estarão coordenando os projetos. Para apoiar a implementação da nova organização dos currículos com ampliação de jornada nos Estados, foi proposta também a Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral. Em 2016, R\$ 150 milhões foram destinados a essa finalidade. O investimento previsto até 2018 é de R\$ 1,5 bilhão – com repasse para as secretarias estaduais de R\$ 2 mil por aluno/ano pelo período de dez anos, por escola. Atualmente, o número de matrículas no ensino médio em tempo integral é 386 mil, o que representa 5% do total. O objetivo é apoiar 500 mil novas matrículas de ensino médio em tempo integral nos próximos dois anos” (p.128)

(2018) Temer: (374-16) “O Governo Federal tem fomentado ações conjuntas entre os entes federados que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A mesma Lei instituiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, que busca levar um modelo de

escolas em tempo integral para todos os Estados. O investimento previsto é de R\$ 1,5 bilhão até 2018, por meio de repasses de recursos financeiros às secretarias estaduais de educação participantes, correspondendo a R\$ 2 mil por aluno/ano, o que permitirá a criação de 500 mil novas matrículas de tempo integral. As secretarias estaduais que aderirem à Política devem observar alguns critérios, como: I) número mínimo de matrículas em tempo integral; II) apresentação de carga horária escolar ampliada; III) apresentação de condições de infraestrutura; IV) redução das taxas de abandono e reprovação, dentre outros, conforme indicado na portaria de instituição do Programa. Em 2017, a Política contou com a adesão das 27 unidades da Federação, 516 escolas participantes e 105 mil matrículas efetivadas no ensino médio em tempo integral, com repasse de R\$ 230 milhões. Para 2018, o MEC pretende ampliar o número de escolas participantes, bem como a oferta e a efetivação do número de matrículas de ensino médio em tempo integral, reduzindo as taxas de abandono e reprovação nessa etapa. Programa Novo Mais Educação O Programa Novo Mais Educação tem como objetivos: I) oferecer atividades complementares de apoio pedagógico; II) alfabetizar e melhorar o desempenho em língua portuguesa por meio de acompanhamento pedagógico específico; III) reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade/série; IV) melhorar os resultados de aprendizagem do ensino fundamental; e V) desenvolver atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. As atividades são desenvolvidas por meio de complementação da carga horária em cinco ou 15 horas semanais. Em 2017, com recursos repassados na ordem de R\$ 281 milhões, o Programa Novo Mais Educação contou com a participação de 36,1 mil escolas, atendendo a 3,9 milhões de estudantes. Em 2018, pretende-se criar indicadores que permitam ao MEC aprimorar o monitoramento do Programa, possibilitando, inclusive, a verificação do desempenho dos alunos na Prova Brasil. Neste sentido, já foi disponibilizado para as escolas um sistema que permite coletar informações sobre atendimento, execução e desempenho dos estudantes.” (p.158 e 159)

(2019) Bolsonaro: 256–10) “De acordo com dados de agências das Nações Unidas e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como da Secretaria do Tesouro Nacional, o Brasil está entre os países que mais gasta com a educação pública, mas está nas últimas colocações em avaliações internacionais de qualidade do ensino. O Brasil investe atualmente, em educação pública, cerca de 6% do Produto Interno Bruto (PIB), índice superior à média da OCDE (5,5%) – que engloba as principais economias mundiais – e acima de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos da América – EUA (5,4%). Cerca de 80% dos países gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB. (p.64) (...) Nesse sentido, conteúdo e métodos de ensino precisam ser mudados. Devem ser enfatizados os processos de ensino e de aprendizagem em matemática, ciências e português e abolir, de vez, qualquer iniciativa de doutrinação ideológica e sexualização precoce no ambiente escolar. Essa construção didático-pedagógica deve ser aplicada desde a primeira infância, na etapa de educação infantil. Além disso, cumpre destacar a importância de um modelo eficaz de alfabetização, alvo prioritário do Governo, com clara determinação de prioridade para a educação básica e o ensino médio técnico. (p.65) (...) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será apreciada pelo Governo Federal, em atenção à garantia de modernização dos conteúdos, do incentivo à elaboração de programas de alfabetização baseados em evidências científicas, da valorização da disciplina dentro das escolas, do respeito aos profissionais da educação e da isenção de qualquer doutrinação e propagação de ideologias político-partidárias em ambiente escolar. Assim, reitera-se o compromisso de combater a ideologia de gênero e a sexualização precoce de crianças e adolescentes. (p.66) (...) A educação básica contará, também, com novas ações visando à melhoria da aprendizagem e dos processos de gestão escolar. Serão elaboradas propostas que viabilizem, a partir de adesão voluntária dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a adoção de padrões de gestão e fundamentos didático-pedagógicos adotados por colégios militares. As escolas militares apresentam elevados índices de desempenho em todas as avaliações de aprendizagem. Tal evidência motiva a permitir maior acesso de alunos a partir da proposta de expansão desse modelo educacional, que contará com a participação de vários segmentos da sociedade. Cada ente envolvido na proposta das escolas cívico-militares, dentro de sua esfera de competência, terá importância fundamental para construção de um Brasil melhor. Essas unidades de ensino serão voltadas para as famílias que concordam com essa proposta educacional. (p.67)

(2020) Bolsonaro: (150–7) “A proposta para o Novo Fundeb pretende criar um mecanismo eficaz de financiamento da educação básica, voltado não apenas à equalização das

oportunidades educacionais, mas também à melhoria dos índices de desenvolvimento da educação, por meio do incentivo à gestão por resultados. O modelo proposto busca: I) o aprimoramento do efeito redistributivo do aporte federal de recursos, para alcançar os Municípios mais necessitados; II) o aumento da complementação da União, para garantir um maior investimento por aluno; e, III) a inserção de indicadores de qualidade educacional na dinâmica operacional do Novo Fundeb, para assegurar a eficácia da política pública na melhoria efetiva dos sistemas de ensino em todo o País. (p.103) (...) A excelência em gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares da reserva foi iniciada em 2019 com o lançamento do programa de fomento das Escolas Cívico-Militares. Para 2020, foi destinada a dotação de R\$ 54 milhões para levar a gestão de excelência cívico-militar para 54 escolas. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o País até 2023. (p.104) Ante os desafios postos à educação, avaliações, exames e indicadores estão sendo aprimorados e já fornecem importantes subsídios para a reorientação das políticas públicas. Em 2019, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) teve o maior percentual de participantes desde 2009. De olho no futuro, e materializando essa revolução digital na educação, o Enem terá aplicação digital a partir de 2020 (Enem Digital), na forma de um projeto-piloto, com sua implantação progressiva e previsão de consolidação para aplicação geral no ano de 2026. Há a previsão de aplicação em 2020, como projeto-piloto, para 50 mil alunos em 15 capitais. (p.107)

(2021) Bolsonaro: (180-9) “A realidade da educação brasileira é desafiadora. Embora esse cenário seja complexo e multifatorial, as principais ações a serem tomadas são o adequado acompanhamento da primeira infância e da alfabetização, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. É imprescindível, portanto, que as crianças recebam o devido estímulo na primeira infância, contando com habilidades fundamentais que garantam o melhor aprendizado por toda a vida. Nesse sentido, em 2020, foi lançado o “Tempo de Aprender”, o mais completo programa de alfabetização da história do Brasil, englobando dez ações diferentes, distribuídas em quatro eixos. Entre elas, destaca-se o curso on-line de práticas de alfabetização, que foi disponibilizado gratuitamente para todos os cidadãos brasileiros, com aproximadamente quatro milhões de acessos, beneficiando famílias cujos filhos ficaram impedidos de frequentar a sala de aula durante as restrições impostas pela pandemia.(...)Apesar dos grandes desafios impostos pela pandemia, o ano de 2020 foi marcado pelo Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), resultado de estreita colaboração entre os Poderes Legislativo e Executivo, aprovado pela Emenda à Constituição nº 108, de 26 de agosto de 2020, com o objetivo de torná-lo permanente e de aumentar a participação da União nos recursos destinados à educação básica”. (p.46)

(2022) Bolsonaro: (250-15) “Destaca-se, também, o sucesso do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, baseando-se no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. O Programa já alcançou cerca de 90 mil alunos de escolas da rede regular de ensino em locais de alta vulnerabilidade social, implantando, em 2021, 74 unidades escolares, com investimentos na ordem de R\$ 41,8 milhões. Em 2022, o Governo Federal pretende implantar mais 89 novas escolas cívico-militares, investindo, aproximadamente, R\$ 77 milhões. (p. 58) (...)Destaca-se, também, a aprovação da Lei nº 14.191, de 20 de dezembro de 2021, que criou a modalidade de educação bilíngue de surdos e iniciou o trabalho de levantamento dessa realidade no País. Em 2021, foram investidos cerca de R\$ 13 milhões para reforma e construção de escolas bilíngues de surdos. Para o ano de 2022, serão mantidos os repasses de recursos para reformas, ampliação e construção dessas escolas, bem como a implementação de novas parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a formação. (p.60) (...) No âmbito das ações de literacia familiar, isto é, das práticas ensinadas às famílias para fortalecer o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças e facilitar o processo de aprendizagem, foi desenvolvido um conjunto de materiais digitais, dos quais se destacam: I) coleção “Conta pra Mim”; II) a série “Canta pra Mim”; III) 20 vídeos de histórias infantis narradas pelo compositor Toquinho; e IV) mais de 30 contos e fábulas gravadas e disponibilizadas nos principais canais de podcasts, alcançando o 2º lugar na categoria “educação” e entrando para a lista Top 20 Brasil. Além disso, o GraphoGame, jogo desenvolvido para apoiar a alfabetização, alcançou a marca de mais 840 mil downloads, levando o Brasil ao primeiro lugar no ranking mundial de uso desse aplicativo.” (p. 61)

(2023) Lula: (180-5) “Desde o início do governo anterior a política de educação foi negligenciada, tratada como instrumento para a guerra cultural e com aparelhamento ideológico. Trocas de ministros, denúncias de corrupção e crises na oferta dos serviços públicos foram a tônica desse mandato. Nos dois primeiros mandatos do Presidente Lula, houve um forte investimento em educação, com iniciativas de creche a pós-graduação. Antigos programas foram ampliados e aperfeiçoados e novos foram criados. As conquistas observadas nesse período foram comprometidas a partir de 2016, tendo sido intensificado o processo de desmonte das políticas educacionais, bem como os ataques às universidades, aos institutos federais, aos professores e aos estudantes, durante o governo anterior. De 2019 a 2022, o Ministério da Educação (MEC) e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino; incapacidade de execução orçamentária; e omissões perante os desafios educacionais. Além disso, houve graves indícios de corrupção que precisam ser investigados. O descaso com a educação atingiu diversos programas, como os de alimentação escolar; construção de creches e escolas; organização curricular; ampliação do tempo integral; iniciação à docência, entre outros. As poucas iniciativas adotadas foram tardias, beneficiaram um limitado número de estudantes e estiveram desconectadas das necessidades reais, como no caso da estratégia de formação de professores por meio de plataformas de educação a distância, sem coordenação nacional, incentivo e valorização dos educadores. Em consonância com a forte tradição de participação social na área de educação, destaca-se a importância da recriação de uma série de comissões e comitês que foram extintos desde 2019, como o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Também constituem desafios a retomada de comissões paralisadas, a exemplo do CGProuni; o aperfeiçoamento de conselhos em funcionamento, como o Conselho de Acompanhamento e de Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); e a criação de novos conselhos, como o Conselho Consultivo de Regulação, Avaliação e Supervisão da Educação Superior, com ampla participação de organizações que militam na área educacional. Outras questões preocupantes dizem respeito ao não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a não instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja implementação é urgente. Também merecem atenção a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a reforma do ensino médio; a concessão de bolsas de pós-graduação, iniciação à docência, iniciação científica e ensino médio e técnico; as políticas de cotas para estudantes do ensino superior; a educação profissional e tecnológica; a estrutura das autarquias vinculadas ao MEC; e as ações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É importante lembrar que, nos últimos anos, as políticas e os programas educacionais foram afetados por sucessivos e sistemáticos cortes de recursos. O valor previsto no orçamento de 2023, descontadas as transferências obrigatórias aos entes subnacionais para a educação básica, é inferior em R\$ 18,5 bilhões à média do valor comprometido no período 2015-2021, e inferior em R\$ 9,2 bilhões ao de 2021, que já havia sido o pior ano de toda a série. É urgente, portanto, recompor o orçamento do MEC, considerando as prioridades do novo Governo e as principais emergências orçamentárias identificadas. Um ponto que merece destaque é que, nos últimos anos, o MEC implementou diversas ações educacionais alinhadas a uma pauta atrasada e com uma visão divergente das políticas que, comprovadamente, asseguram uma educação pública de qualidade a todas e todos. As normas educacionais mais recentes refletem esse movimento de ideologização, precarização e constrangimento da educação pública. Além da necessidade de revogação de normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática – sem gerar insegurança jurídica e desorganização das redes de ensino –, é indispensável recuperar a capacidade operacional em áreas críticas para a execução das políticas, seja no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), seja no MEC ou em outras autarquias” (p.73)

(2024) Lula: (333-10) “Desde o início do Governo atual, o MEC e suas entidades vinculadas recuperaram sua capacidade de gestão, planejamento e articulação, com maior diálogo com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais e com a rede federal de ensino, garantindo eficiência na execução orçamentária e o compromisso com os desafios educacionais. A transparência, a responsabilidade e, especialmente, a participação social ativa na condução das políticas e programas foram diretrizes importantes seguidas pela gestão, o que reflete o

respeito à democracia, à pluralidade e à autonomia das instituições educacionais, bem como o reconhecimento do papel fundamental de estudantes, docentes e demais profissionais da educação; gestores e gestoras; famílias; e sociedade na construção de uma educação de qualidade para todos e todas. (p.30) (...) Nesse processo de reconstrução, o diálogo é a tônica da democracia. Por esse motivo, foram recriadas comissões para fortalecimento do debate democrático com os diversos públicos da educação, a exemplo da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI); da Comissão Nacional de Educação Bilingue de Surdos (CNEBS); da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); da Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos (CNPEDH); da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); da Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ); da Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CADARA); da Comissão Nacional de Políticas Educacionais para as Juventudes; e da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). O Fórum Nacional de Educação (FNE) também foi recomposto, fortalecendo esse importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, além de concretizar o prestígio da participação social nas políticas educacionais. Além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos estados, Distrito Federal e municípios, para a Educação, destaca-se a composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente. Também se incluem aqueles que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades. Até o momento, a União repassou, a título de complementação, R\$ 29,5 bilhões. (p.31) (...) O Governo Federal iniciou a elaboração de novo Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecerá diretrizes de longo prazo na área. No Ministério da Educação, o processo está sendo conduzido de forma participativa, no âmbito do grupo de trabalho (GT) instituído pela Portaria MEC nº 1.112, de 13 de junho de 2023. De caráter consultivo e propositivo, o GT tem a finalidade de realizar a análise dos problemas da educação nacional e elaborar diagnóstico contendo objetivos, metas e estratégias para o PNE, decênio 2024-2034. Esse processo participativo irá convergir na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024, de caráter extraordinário, que será realizada em Brasília (DF), em janeiro. Em preparação à Conae, foram realizadas conferências municipais e estaduais. No âmbito da educação básica, uma série de iniciativas foram realizadas. O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e recompor as aprendizagens prejudicadas pela pandemia para os discentes matriculados até o 5º ano. Todos os estados, o Distrito Federal e 99,24% dos municípios aderiram ao Programa, para o qual foi empenhado um orçamento de aproximadamente R\$ 630 milhões. Outra inovação relacionada ao Compromisso é a de que a edição de 2023 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) será a primeira a apontar o percentual de estudantes alfabetizados ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental (a nível nacional, estadual, distrital e municipal). O SAEB 2023 já foi aplicado em todo o País, entre outubro e novembro, para mais de 8,4 milhões de estudantes. (...) Com a aprovação da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, foi estruturado o Programa Escola em Tempo Integral, que visa oferecer assistência financeira e técnica para fomentar a ampliação de matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica e a induzir o ensino na perspectiva da educação em tempo integral. Somente em 2023, na primeira janela de pactuação, com a participação de todos os estados, Distrito Federal e 91% dos municípios, houve a pactuação de mais de 1 milhão de novas matrículas em tempo integral nas redes de educação estaduais, distrital e municipais. O objetivo é alcançar 3,2 milhões de novas matrículas em tempo integral até 2026. Para isso, apenas entre 2023 e 2024, o Governo destinará aporte financeiro inédito de cerca de R\$ 4,2 bilhões. O Ensino Médio tem impacto direto na vida das juventudes brasileiras e, por isso, um dos maiores desafios atuais da educação é a permanência de jovens na escola. Nesse sentido, foi sancionada a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, por meio da qual foi criada poupança para incentivar a permanência de jovens de baixa renda no Ensino Médio. A proposta foi encaminhada pelo Governo Federal a partir da Medida Provisória nº 1.198, em 27 de novembro de 2023. Decreto interministerial dos ministros da Educação e da Fazenda irá definir valores, formas de pagamento, critérios de operacionalização e uso da poupança de incentivo à permanência e conclusão escolar. Para a

operacionalização da poupança, foi constituído fundo privado específico, que já conta com R\$ 6,1 bilhões para o Programa, batizado de Pé-de-Meia. O Novo PAC Seleções – Educação Básica é outro programa que vai beneficiar estados, municípios e o Distrito Federal com recursos para construções de escolas em tempo integral e de educação infantil e aquisições de transporte escolar. O Governo Federal vai disponibilizar R\$ 21,4 bilhões para 2,5 mil creches e pré-escolas, 1,25 mil escolas em tempo integral e 3 mil ônibus de transporte escolar. Essas ações vão garantir que mais crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, com infraestrutura adequada e maior segurança. O Novo PAC Seleções teve grande adesão de todas as regiões brasileiras, correspondendo a 10,44 mil solicitações para 3,13 mil obras ou equipamentos ofertados. A seleção para novos veículos de transporte escolar teve o maior número de pedidos: alcançou 4,62 mil solicitações. As creches e pré-escolas de Educação Infantil recebeu número expressivo de pedidos: 3,16 mil. Por fim, a seleção para Escolas em Tempo Integral também teve amplo número de propostas recebidas, com 2,66 mil solicitações. No geral, as demandas superaram em mais de 300% (p.35) (...)O Governo Federal lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas salas comuns de escolas regulares, além de formação de educadores. A estratégia é retomar as premissas originais da Política, que completou 15 anos em janeiro de 2023. A meta é chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, atingir 169 mil matrículas na educação infantil e ampliar os recursos financeiros. Em 2023, foram investidos R\$ 237 milhões em novas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, atendendo 11,4 mil escolas e 191,02 mil estudantes. Em 2024, o Governo Federal terá como foco, entre suas iniciativas fundamentais, no âmbito da promoção da equidade na educação, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos e o PDDE Equidade. (p.37)

Fonte: Biblioteca da Presidência da República. Elaborado pelo autor.

9.2 – ANEXOS

9.2.1 – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Lei 13.005/2014)

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

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

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

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.

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.

META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

9.2.2 – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001 – 2010 (Lei nº 10.172/2001)

Educação Infantil - Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
 - b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
 - c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais.
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:
 - a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
 - b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.
6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.
8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.
10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.
11. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.
12. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.
13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 2.
14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.
15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.
16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e

apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

20. Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV da Constituição Federal. Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo.

21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.

22. (VETADO)

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, §1º da Constituição Federal.

26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil.

Ensino fundamental - Objetivos e Metas

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.

4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: (...)

5. A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos.

6. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de a a d e, em dez anos, a totalidade dos itens.

7. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de e a h.

8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

10. Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, em ações conjuntas da União, dos Estados e Municípios, para garantir entre outras metas, a Renda Mínima Associada a Ações Socioeducativas para as famílias com carência econômica comprovada.

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.

14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas uni docentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.
18. Garantir, com a colaboração da União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário garantindo os níveis calóricos-proteicos por faixa etária.
19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.
20. Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.
21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.
23. Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e promover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta.
24. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação.
25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.
26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.
27. Estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.
28. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.
29. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
30. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e financiamento e gestão, na medida em que estão relacionadas às previstas neste capítulo.

Ensino Médio - Objetivos e Metas

1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infra-estrutura física na educação básica pública, que assegure:
 - a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil;
 - b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;
 - c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;
 - d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.
2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.
3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.
4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.
5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem.

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo: (...)
7. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de a a g.
8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.
9. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.
10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.
11. Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem.
12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino.
13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.
14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.
15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.
16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.
17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.
18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.975/99.
20. Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância.

Educação Superior - Objetivos e Metas

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. (...)

Educação de Jovens e Adultos - Objetivos e Metas

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. (...)

Educação a Distância e Tecnologias Educacionais - Objetivos e Metas

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância. (...)

Educação Tecnológica e Formação Profissional - Objetivos e Metas

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho. (...)

Educação Especial - Objetivos e Metas

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.
3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas

recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.

7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental.

9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão subnormal livros de literatura falados, em braile e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância.

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino.

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18.
24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.
25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais.
26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.
28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

Educação Indígena - Objetivos e Metas

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. (...)

Formação dos Professores e Valorização do Magistério - Objetivos e Metas

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.
4. (VETADO)
5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art.87.
6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.
7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.
10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.
11. Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente linguísticas, dos grupos indígenas.

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.
13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.
14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.
15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.
16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil.
17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.
18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.
19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.
20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.
21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.
22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.
23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo.
24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.
25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.
26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infraestruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.
27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
28. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.

Financiamento e Gestão - Objetivos e Metas

1. (VETADO)
2. Implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 211 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Entre esses mecanismos estará o demonstrativo de gastos elaborado pelos poderes executivos e apreciado pelos legislativos com o auxílio dos tribunais de contas respectivos, discriminando os valores correspondentes a cada uma das alíneas do art. 70 da LDB.
3. Criar mecanismos que viabilizem, imediatamente, o cumprimento do § 5º do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases que assegura o repasse automático dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino para o órgão responsável por este setor. Entre esses mecanismos deve estar a aferição anual pelo censo escolar da efetiva automaticidade dos repasses.

4. Estabelecer mecanismos destinados a assegurar o cumprimento dos arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases que definem os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino e aqueles que não podem ser incluídos nesta rubrica.
5. Mobilizar os Tribunais de Contas, as Procuradorias da União e dos Estados, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, os sindicatos, as organizações não-governamentais e a população em geral para exercerem a fiscalização necessária para o cumprimento das metas nº 2, 3 e 4.
6. Garantir, entre as metas dos planos plurianuais vigentes nos próximos dez anos, a previsão do suporte financeiro às metas constantes deste PNE.
7. (VETADO)
8. Estabelecer, nos Municípios, a educação infantil como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.
9. Estabelecer, nos Estados, o ensino médio como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.
10. Estabelecer a utilização prioritária para a educação de jovens e adultos, de 15% dos recursos destinados ao ensino fundamental cujas fontes não integrem o FUNDEF: nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, cota do ITR, do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos), nos Estados e no Distrito Federal (IPVA, ITCM, cota do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos).
11. Estabelecer programa nacional de apoio financeiro e técnico-administrativo da União para a oferta, preferencialmente, nos Municípios mais pobres, de educação de jovens e adultos para a população de 15 anos e mais, que não teve acesso ao ensino fundamental.
12. Ampliar o atendimento dos programas de renda mínima associados à educação, de sorte a garantir o acesso e permanência na escola a toda população em idade escolar no País.
13. (VETADO)
14. Promover a equidade entre os alunos dos sistemas de ensino e das escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino.
15. Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos.
16. Integrar ações e recursos técnicos, administrativos e financeiros do Ministério de Educação e de outros Ministérios nas áreas de atuação comum.
17. Assegurar recursos do Tesouro e da Assistência Social para programas de renda mínima associados à educação; recursos da Saúde e Assistência Social para a educação infantil; recursos destinados à universalização das telecomunicações, à criação de condições de acesso da escola, às redes de comunicação informática; recursos do Trabalho para a qualificação dos trabalhadores; recursos do Fundo Penitenciário para a educação de presos e egressos.
18. A União deverá calcular o valor mínimo para o custo-aluno para efeito de suplementação dos fundos estaduais rigorosamente de acordo com o estabelecido pela Lei nº 9.424/96.
- 11.3.2 Gestão
19. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.
20. Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.
21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.
22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.
23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.
24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
25. Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE.
26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.
27. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.
28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

29. Informatizar, em três anos, com auxílio técnico e financeiro da União, as secretarias estaduais de educação, integrando-as em rede ao sistema nacional de estatísticas educacionais.
30. Informatizar progressivamente, em dez anos, com auxílio técnico e financeiro da União e dos Estados, todas as secretarias municipais de educação, atendendo, em cinco anos pelo menos, a metade dos Municípios com mais de 20.000 habitantes.
31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação.
32. Promover medidas administrativas que assegurem a permanência dos técnicos formados e com bom desempenho nos quadros das secretarias.
33. Informatizar, gradualmente, com auxílio técnico e financeiro da União, a administração das escolas com mais de 100 alunos, conectando-as em rede com as secretarias de educação, de tal forma que, em dez anos, todas as escolas estejam no sistema.
34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.
35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.
36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior.
37. Estabelecer políticas e critérios de alocação de recursos federais, estaduais e municipais, de forma a reduzir desigualdades regionais e desigualdades internas a cada sistema.
38. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o censo escolar.
39. Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio.
40. Estabelecer, nos Municípios, em cinco anos, programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil.
41. Definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional.
42. Instituir em todos os níveis, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos recursos destinados à Educação não incluídos no FUNDEF, qualquer que seja sua origem, nos moldes dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.
43. Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados.
44. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes a financiamento e gestão.

9.2.3 – PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – 1993 a 2003

Educação Infantil - Creches

1. Ampliar a oferta de creches em, pelo menos, 5% ao ano, de forma a atender, até o final da década, pelo menos um terço da população de até 3 anos de idade, com prioridade para a população de menor renda.

2. Elaborar, no prazo de um ano, diretrizes nacionais que definam as condições mínimas de infraestrutura indispensáveis para o funcionamento adequado das creches e que, respeitando as diversidades culturais e regionais e levando em consideração o número de crianças atendidas, assegurem o atendimento das necessidades das crianças em termos de: a) espaço, iluminação, insolação e ventilação; b) higiene das crianças e do ambiente das creches; c) preparação dos alimentos; d) repouso; e) espaço interno e externo para movimentação e atividades lúdicas; f) mobiliário, equipamentos e materiais didático-pedagógicos indispensáveis à estimulação cognitiva e sensorio-motora necessária nesta faixa etária.
3. Assegurar que, no prazo de dois anos, os municípios estabeleçam programas para a adaptação das creches às diretrizes nacionais.
4. Definir, no prazo de um ano, diretrizes nacionais que estabeleçam os componentes educativos mínimos a serem oferecidos nessas instituições e as demais condições para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.
5. Assegurar que, no prazo de três anos, todos os municípios hajam elaborado sua definição de componentes educativos mínimos, com base nas diretrizes nacionais.
6. Universalizar, em cinco anos e de modo progressivo, a observância das diretrizes e condições constantes dos itens 3 e 5.
7. Garantir que, em cinco anos, todos os dirigentes das creches possuam, no mínimo, formação específica em nível médio.
8. Garantir que, em dez anos, todos os dirigentes das creches possuam formação apropriada em nível superior.
9. Assegurar que, em cinco anos, em todas as creches, haja pelo menos um profissional com habilitação específica em nível de Ensino Médio para cada vinte crianças.
10. Prever que, em dez anos, em todas as creches, haja pelo menos um profissional com formação superior para cada vinte crianças.
11. Estabelecer um programa nacional, com a colaboração entre União, estados e municípios, para a formação em serviço dos profissionais para as creches, de forma a atender às metas 7, 8, 9 e 10.
12. Estabelecer, em dois anos, em todos os municípios, programas de formação e orientação para o pessoal auxiliar das creches.
13. Exigir, em cinco anos, escolaridade mínima de Ensino Fundamental para o pessoal auxiliar das creches, estabelecendo programas de formação em serviço para os que não possuam a qualificação necessária.
14. Estabelecer, em todos os municípios, um sistema de controle e supervisão das creches particulares, públicas e conveniadas, a fim de assegurar as condições mínimas estabelecidas neste Plano.
15. Assegurar, em todos os municípios, programas adequados de alimentação para as crianças das creches mantidas pelo Poder Público.
16. Assegurar que as crianças com necessidades educativas especiais sejam atendidas, sempre que possível, na rede regular de creches, respeitando o direito e a necessidade de atendimento especializado.
17. Assegurar a colaboração entre os setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social para a manutenção, expansão, administração, avaliação e controle das creches.
18. Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e com o apoio de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio às mães com filhos de 0 a 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.
19. Incluir as creches públicas no sistema nacional de estatísticas educacionais dentro do prazo de três anos e estender o sistema, progressivamente, para incluir também as do setor privado.
20. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Educação Especial, ao Financiamento e Gestão e à Formação do Magistério que dizem respeito às creches.

Pré-Escola

1. Assegurar uma expansão anual de pelo menos 5% na oferta de vagas nas pré-escolas mantidas gratuitamente pelo Poder Público, com prioridade para a população de menor renda.
2. Universalizar, em cinco anos, o atendimento às crianças de seis anos de idade em pré-escolas, de forma a preparar o sistema para, a partir do sexto ano de vigência do Plano, expandir o ensino fundamental de oito para nove séries, com início a partir dos seis anos, eliminando a repetência nessa idade e articulando os dois níveis de ensino.
3. Definir, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para as pré-escolas, compatíveis com as realidades regionais, incluindo condições adequadas de: a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições mínimas de higiene em todos os edifícios escolares; c) rede elétrica; d) instalações adequadas para o serviço da merenda escolar; e) adequação dos edifícios para atender às crianças portadoras de necessidades especiais; f) espaço para esporte e recreação; g) mobiliário,

equipamento e materiais didático-pedagógicos, incluindo livros, brinquedos e outros materiais de apoio às atividades escolares.

4. Garantir que só se construam novas pré-escolas dentro dos padrões mínimos estabelecidos, no que diz respeito aos itens de a a f. 26 Plano Nacional de Educação

5. Garantir, em cinco anos, a adaptação progressiva dos prédios escolares, de forma a obedecer padrões mínimos estabelecidos nos itens de a a f.

6. Estabelecer, em todos os municípios, programas progressivos de fornecimento, a todas as suas pré-escolas, de materiais didático-pedagógicos adequados, indicados no item g da meta 3, de forma a assegurar, em cinco anos, a observância dos padrões mínimos.

7. Definir, no prazo de um ano, parâmetros curriculares e diretrizes pedagógicas nacionais para a pré-escola.

8. Estabelecer medidas para assegurar que, em três anos, todos os estados e municípios tenham estabelecido suas diretrizes pedagógicas para a pré-escola e que todos os estabelecimentos escolares tenham formulado seus projetos pedagógicos, observando as sugestões dos parâmetros curriculares e diretrizes pedagógicas nacionais.

9. Garantir, no prazo de cinco anos, que todos os professores da pré-escola possuam no mínimo habilitação específica em nível de 2º grau.

10. Criar, nos estados e municípios, programas de formação em serviço que permitam aos docentes em exercício adquirir a formação mínima estabelecida para esse nível de ensino, assegurando a colaboração técnica e financeira da União aos municípios ou conjuntos de municípios de menores recursos.

11. Garantir que, no prazo de dez anos, todas as pré-escolas sejam dirigidas por especialistas com formação em nível superior.

12. Estabelecer, em cinco anos, nos sistemas de ensino responsáveis pelo atendimento dessa faixa etária, sistemas de avaliação das condições de funcionamento e do acompanhamento da pré-escola, observando o cumprimento das diretrizes nacionais.

13. Valorizar a participação da comunidade na gestão, na manutenção física, na melhoria do funcionamento das pré-escolas e no enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos disponíveis, inclusive no que se refere às atualizações de tecnologias educacionais, sem eximir o Poder Público de suas responsabilidades. 14. Assegurar recursos, através da colaboração entre União, estados e municípios, para manter programa de merenda escolar para a pré-escola.

15. Extinguir as classes de alfabetização, incorporando as crianças de menos de sete anos na pré-escola e as de sete anos e mais no ensino fundamental regular.

16. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Educação Especial, Financiamento e Gestão e Formação e Valorização do Magistério, que dizem respeito à pré-escola.

Ensino Fundamental

1. Universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e garantir a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola, estabelecendo programas específicos de colaboração entre União, estados e municípios para a superação dos déficits educacionais mais graves, localizados em regiões específicas do País, em zonas rurais e periferias urbanas.

2. Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, nas três esferas de governo, para desenvolvimento de programas de bolsa escola, de forma a assegurar o cumprimento da meta anterior nos bolsões de pobreza.

3. Elevar, em pelo menos 70%, o número de concluintes do Ensino Fundamental, para o que se torna necessário: a) diminuir em 5% ao ano as taxas de repetência e evasão; b) regularizar o fluxo escolar de forma a reduzir para nove anos, até o final da década, o tempo médio de conclusão das séries do Ensino Fundamental, prevendo-se, inclusive, a criação de programas emergenciais de aceleração da aprendizagem. 4. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos Sistemas Municipais e Estaduais de Avaliação que venham a ser desenvolvidos.

5. Estabelecer medidas para assegurar que, em três anos, todos os estados e municípios tenham estabelecido suas diretrizes curriculares e que todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, observando as sugestões dos parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e, quando for o caso, dos Conselhos Municipais de Educação.

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; c) espaço para esporte e recreação; d) espaço para biblioteca; e) instalações adequadas para o serviço de merenda escolar; f) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; g) acervo para as bibliotecas, que incluam literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor;

h) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula, como jogos educativos, mapas, material para ensino de ciências e outros; i) telefone e reproduutor de textos; j) infraestrutura de informática e de equipamento multimídia para o ensino.

7. Garantir que não se construam novas escolas fora dos padrões mínimos anotados nos itens de a a f.

8. Adaptar as escolas existentes de forma a assegurar, em 5 anos, a observância, pelo menos, dos itens de a a f e, em dez anos, da totalidade dos itens.

9. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de g a j.

10. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

11. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do Ensino Fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.

12. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação.

13. Substituir classes isoladas unidocentes por escolas de, pelo menos, quatro séries, de forma a reduzir em 50% o número de estabelecimentos desse tipo existentes.

14. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

15. Prover transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário, através da colaboração financeira entre a União, estados e municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

16. Garantir, com a colaboração entre a União, estados e municípios, o provimento da merenda escolar e a elevação progressiva dos seus níveis calóricos e proteicos.

17. Universalizar, em três anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes nas escolas, a fim de assegurar a participação da comunidade na gestão escolar.

18. Assegurar a autonomia das escolas tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de recursos financeiros públicos suficientes para a manutenção do cotidiano escolar.

19. Valorizar a participação da comunidade na gestão, manutenção física e melhoria do funcionamento das escolas, incentivando o trabalho voluntário, sem eximir o Poder Público das suas obrigações constitucionais.

20. Ampliar, dentro de cinco anos, o Ensino Fundamental obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade.

21. Assegurar, dentro de três anos, que a jornada escolar dos alunos dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho em sala de aula.

22. Eliminar, dentro de três anos, a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.

23. Ampliar progressivamente a extensão da jornada escolar, de forma a permitir a implantação, em 10 anos, de um turno único em todas as escolas, que abranja, pelo menos, o período das 9 às 16 horas.

24. Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e prover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta, a não ser no caso da Educação de Jovens e Adultos e de classes de aceleração de aprendizagem.

25. Dotar as escolas, gradualmente, de profissionais que ofereçam suporte pedagógico às atividades dos docentes, cumprindo funções de direção, orientação, coordenação e planejamento da ação educativa.

26. Integrar as atuais funções de supervisão e inspeção ao sistema de avaliação e autoavaliação da instituição escolar.

27. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Formação de Professores, Educação Especial, Educação a Distância, Financiamento e Gestão, no que diz respeito à Educação Fundamental.

Ensino Médio

1. Ampliar, progressivamente, a matrícula no ensino médio, de forma a atender, no final da década, a pelo menos 80% dos concluintes do Ensino Fundamental.

2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular estabelecida pela reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação e do Desporto.

3. Estabelecer e consolidar, em cinco anos, um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio que permita aferir a qualidade da formação oferecida.

4. Melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados.

5. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão do Ensino Médio.

6. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do Ensino Médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem.
7. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino, compatíveis com as realidades regionais, incluindo:* a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; c) espaço para esporte e recreação; d) espaço para a biblioteca; e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; f) instalação para laboratórios de ciências; g) acervo para as bibliotecas que incluam literatura e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor e alunos; h) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; i) telefone e reproduzidor de texto; j) infraestrutura de informática e de equipamento multimídia para o ensino.
8. Assegurar que não se construam novas escolas fora dos padrões estabelecidos de a a f.
9. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.
10. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.
11. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50% das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino.
12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino, separadas do Ensino Fundamental ou, pelo menos, das quatro primeiras séries.
13. Criar mecanismos, como conselhos escolares ou órgãos equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.
14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.
15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, de forma a garantir o atendimento aos alunos que trabalham.
16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador sem prejuízo da qualidade do ensino.
17. Ampliar o número dos edifícios escolares, de modo a atender a expansão do Ensino Médio associada a um redimensionamento e reconfiguração da rede, a fim de facilitar o acesso dos alunos.
18. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de ciências e matemática.
19. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
20. Observar, no que diz respeito ao Ensino Médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Formação de Professores, Financiamento e Gestão e Ensino a Distância.

Educação de Jovens e Adultos

1. Alfabetizar, em dez anos, toda a população, assegurando a oferta de processo de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado em etapas, para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso a essa formação. (...)

Educação Tecnológica e Formação Profissional

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer às necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho. (...)

Educação Superior

1. Prover, até o final da década, a oferta de ensino pós-médio equivalente a, pelo menos, 30% da faixa etária de 19 a 24 anos. (...)

Educação Especial

1. Organizar, em todos os municípios e em parceria com a área de saúde, programas destinados a ampliar a oferta de procedimentos de estimulação precoce para as crianças com necessidades especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais especiais para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de Educação a Distância.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças com necessidades especiais nessas áreas.
4. Redimensionar, em cinco anos, as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário.
5. Generalizar, em dez anos, o atendimento aos alunos com necessidades especiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive através de consórcios entre municípios, quando necessário, provendo, nesses casos, o transporte indispensável.
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas da saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro de serviços educacionais especializados, destinado ao atendimento dos casos mais graves de comprometimento mental e de deficiências múltiplas.
7. Ampliar, em dez anos, o número desses centros, de forma a atender às diferentes regiões de cada estado.
8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados para todos os alunos cegos e portadores de visão subnormal do Ensino Fundamental.
9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de Assistência Social e Cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis, aos alunos cegos, livros de literatura falados, em braile e em caracteres ampliados.
10. Estabelecer programa para equipar, em cinco anos, as escolas de Educação Básica e, em dez anos, as de Educação Superior que atendam educandos surdos, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, às classes especiais e salas de recursos.
11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.
12. Adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes para o recebimento de alunos com necessidades especiais e estabelecer, nos padrões mínimos de infraestrutura das escolas, exigências nesse sentido.
13. Definir indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições modelares de Educação Especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância.
14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parcerias com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.
15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.
16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.
17. Estabelecer interfaces com áreas envolvidas com a Política Nacional de Educação para o Trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para a criação de programas de qualificação profissional para alunos portadores de necessidades especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho.
18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.
19. Incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento aos portadores de necessidades especiais.
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
21. Introduzir, dentro de três anos, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades educativas especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem, Arquitetura e outras.
22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais.
23. Aumentar, em dez anos, os recursos de educação para atendimento aos educandos com necessidades especiais, a fim de atingir um mínimo equivalente a 5% dos recursos destinados à Educação, recursos esses que devem ser atingidos através de parcerias com as áreas de saúde e assistência social.

24. Estabelecer, em um prazo de três anos, em todos os sistemas de ensino, um setor responsável pela Educação Especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde e de assistência social e as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer, através do Censo Educacional e dos censos populacionais, um sistema de informações fidedignas sobre a população a ser atendida pela Educação Especial.

26. Observar, no que diz respeito à Educação Especial, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Professores e Financiamento e Gestão.

Educação Indígena

1. Atribuir aos estados a responsabilidade legal pela Educação Indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

Formação de Professores e Valorização do Magistério

1. Implementar, já em 1998, a criação de novos planos de carreiras para o magistério e de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

2. Institucionalizar, no prazo de cinco anos, sistemas de avaliação do desempenho dos docentes, integrados à avaliação das escolas.

3. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho em tempo integral, cumprida em um único estabelecimento escolar, de forma a viabilizar 30 horas de atividade em sala de aula, com adicional de 10 horas para outras atividades.

4. Impedir, imediatamente, a contratação de novos professores que não possuam as qualificações mínimas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases, a não ser em casos excepcionais, em caráter temporário e por prazo não superior a três anos.

5. Estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades do ensino, que assegurem: sólida formação geral;- o estabelecimento da atividade docente como foco formativo e o contato dos alunos com a realidade das escolas durante todo o curso, integrando a teoria com a prática pedagógica;- domínio das novas tecnologias de comunicação e capacidade para integrá-las à prática docente; a inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades especiais nos programas de formação dos docentes;- trabalho coletivo interdisciplinar;- incentivo à pesquisa;- vivência da gestão democrática do ensino;- compromisso social com a docência.

6. Estabelecer, onde quer que ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os parâmetros estabelecidos na meta anterior e preparem pessoal qualificado para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a continuidade de estudos desses profissionais em nível superior.

7. Incentivar a criação, dentro ou fora das universidades, de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores como parte do processo de renovação e valorização da formação para o magistério.

8. Definir recursos para organizar, dentro de um ano, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, programas de formação em serviço que assegurem a todos os docentes a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, observando os novos parâmetros e diretrizes curriculares.

9. Desenvolver, de acordo com os mesmos parâmetros, programas de Educação a Distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

10. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino

11. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior dos estados, cursos temporários de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por docentes graduados em nível superior.

12. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinados à formação permanente do pessoal do magistério.

13. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, as creches e os profissionais do ensino que oferecem apoio pedagógico ao trabalho docente.

14. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa nesse campo.
15. Observar, no que se refere à Formação do Magistério, as metas constantes nos capítulos referentes à Educação Especial, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância

Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

1. Estabelecer, dentro de um ano, as normas e processos nacionais para o credenciamento das instituições que ministram cursos a distância com direito a certificação. (...)

Financiamento e Gestão

1. Elevar, na década, através de esforço conjunto da União, dos estados e municípios e do setor privado, do percentual do PIB aplicado em educação, para atingir o mínimo de 6,5%.
2. Implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à educação.
3. Criar mecanismos que viabilizem, imediatamente, o cumprimento do § 5º do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, que assegura o repasse automático dos recursos vinculados à educação para o órgão responsável por este setor.
4. Estabelecer mecanismos destinados a assegurar o cumprimento dos arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases, que definem o que são gastos com a manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não pode ser incluído nessa rubrica.
5. Mobilizar os Tribunais de Contas, a Procuradoria da União, os sindicatos e a população em geral para exercerem a fiscalização necessária para o cumprimento das metas 2, 3 e 4.
6. Assegurar a implantação, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e reorientar o orçamento para a educação em função da transformação por ele promovida.
7. Estabelecer, nos municípios, a Educação Infantil como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à educação não reservados para o Ensino Fundamental.
8. Estabelecer, nos estados, o Ensino Médio como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à educação não reservados para o Ensino Fundamental.
9. Estabelecer, nos municípios e estados, a utilização prioritária para a Educação de Jovens e Adultos dos 15% destinados ao Ensino Fundamental não incluídos no Fundo, mas provenientes de impostos e contribuições sociais locais.
10. Estabelecer Programa Nacional de apoio financeiro e técnico administrativo da União para a oferta, nos municípios mais pobres, de Educação de Jovens e Adultos para a população de 15 anos e mais, que não teve acesso ao Ensino Fundamental.

Gestão

11. Informatizar, em três anos, com auxílio técnico e financeiro da União, as secretarias estaduais de educação, integrando-as em rede ao Sistema Nacional de Estatísticas Educacionais.
12. Informatizar progressivamente, em dez anos, com auxílio técnico e financeiro da União e dos estados, todas as secretarias municipais de educação, atendendo, em cinco anos pelo menos, a metade dos municípios de mais de 20.000 habitantes.
13. Estabelecer, em todos os estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação.
14. Promover medidas administrativas que assegurem a permanência dos técnicos formados e com bom desempenho nos quadros das secretarias.
15. Informatizar, gradualmente, com auxílio técnico e financeiro da União, a administração das escolas com mais de 100 alunos, conectando-as em rede com as secretarias de educação, de tal forma que, em dez anos, todas as escolas estejam no sistema.
16. Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima.

9.2.4 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO REFERENTE AOS FUNDOS NACIONAIS DE ENSINO PRIMÁRIO, MÉDIO E SUPERIOR – 1962 a 1970

I - METAS EDUCACIONAIS

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, foram constituídos, com nove décimos dos recursos federais à educação (12%, no mínimo, da receita de impostos) os Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Compete ao Conselho Federal de Educação elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

No cumprimento deste dispositivo aprovou o Conselho as seguintes metas para o Plano Nacional de Educação, a ser executado até 1970:

Metas quantitativas

1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula até a quarta série de 100 % da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.
3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.

Metas qualitativas

4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.

5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.

6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.

7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral.

A fim de atingir até 1970 as metas acima referidas, estabelecem-se as seguintes normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas.

Normas Reguladoras da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário

1. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário serão distribuídos em três parcelas: de 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; de 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e a mobilização nacional contra o analfabetismo; e de 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada. Da parcela dos 22%, acima instituída, serão reservados 5% para a rede de ensino primário do D. F., a fim de constituir-se como centro de demonstração das últimas conquistas educacionais.

2. O montante destinado à manutenção, expansão e melhoria do ensino, calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcional à renda *per capita* do Estado, será distribuído, mediante convênio, por quotas para cada Estado a ser aplicadas em cada município, segundo o respectivo plano de expansão do ensino primário.

3. O montante do auxílio atribuído a cada Estado ou Território corresponderá, quando se tratar de expansão do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos, a que se obriga a manter em escolas estaduais e municipais, além dos matriculados e freqüentes no ano imediatamente anterior; quando se tratar de melhoria do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos já matriculados e freqüentes, para melhorar o nível do ensino, elevando a qualidade do magistério, os trabalhos de supervisão e orientação, aumentando o período escolar e os recursos didáticos materiais.

4. Para calcular a quota de custo do aluno será considerada a despesa com o pessoal de magistério como correspondente a 70% da despesa total do ensino, devendo os restantes 30% serem distribuídos à razão de 7% para a administração e supervisão, 13% para livros, material didático, aparelhamento e despesas de consumo e 10% para prédio e equipamento.

5. Para cálculo da quota de auxílio por aluno, o Governo Federal considerará o salário do magistério como correspondente ao salário mínimo regional para os professores não diplomados, a 125% desse salário para os regentes, a 150% para os professores normalistas e a 200% para professores ou supervisores em cursos de terceiro nível ou equivalente a nível superior.

6. A quota federal de auxílio por aluno será sempre assim calculada, mesmo quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem superiores aos níveis indicados no parágrafo anterior.

7. Quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem inferiores àqueles níveis mínimos, a quota federal de auxílio por aluno já freqüente será a necessária para que a unidade administrativa possa atingir àquele mínimo de equalização, sem prejuízo das quotas por aluno para expansão do sistema no montante da quota mínima global.

8. Dez por cento do auxílio federal aos Estados e Territórios serão reservados para, adicionados, mediante convênio aos 10% das despesas totais com o ensino primário pelo município e pelo Estado ou Território, em cada município, constituir o fundo de amortização e juros de empréstimos a serem contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação dos prédios escolares e seu equipamento.

Os Estados e Municípios para se prevalecerem dessa oportunidade ficam obrigados a depositar 10% de suas despesas globais com o ensino primário no *Banco do Brasil*, a que se juntarão 10% do montante da auxílio federal a eles destinados, a fim de poderem ser assinados contratos de empréstimo para a construção dos respectivos sistemas escolares.

9. O Governo Federal providenciará a criação de dois centros em cada Estado ou Território, onde fôr necessário, para treinamento e aperfeiçoamento, em regime de aprendizado, de professores primários em cursos intensivos de um, dois e três anos.

Os candidatos a esses cursos deverão ter mais de 20 anos de idade e possuir educação média ou, no caso de não terem feito cursos regulares, fazer exames que comprovem educação equivalente. Também poderá ser ministrado de forma intensiva o preparo dos candidatos aos referidos cursos de treinamento para o magistério.

10. Bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais, ou exijam internato.

11. Nos planos estaduais e municipais de educação primária os Estados e os Municípios deverão incluir o ensino particular até o máximo de 10% do plano global, quando necessário, a fim de integrar o esforço indispensável para atingir as metas previstas, contemplando-o com quotas federais por aluno.

Normas Reguladoras do Plano de Aplicação do Fundo do Ensino Médio

1. Como a verba para as despesas do Ministério, exclusivo as dos três fundos, é de 10% dos recursos destinados à educação, apenas o aparelho de administração, supervisão e fiscalização e os serviços de cultura devem ser incluídos nestes 10%, devendo correr as despesas com o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Industriais, as Escolas Especiais de Deficientes e outros institutos de ensino federal pelos recursos regulares do Fundo, como integrantes do sistema federal do ensino.

2. Retirada, assim, a parcela que competir à manutenção do sistema federal de ensino, os demais recursos deverão ser distribuídos como auxílio financeiro e assistência técnica aos Estados e aos Municípios.

3. O montante desses recursos destinados a auxílio financeiro e assistência técnica, será distribuído pelos Estados, sendo calculados:

a) 70% inversamente proporcional à renda *per capita* dos Estados;

b) 30% diretamente proporcional à população de 11 a 18 anos dos Municípios que não possuem estabelecimentos de ensino médio.

4. A assistência financeira compreenderá o auxílio direto para a manutenção de estabelecimentos de ensino médio, fundada no custo do aluno, auxílio de bolsas de manutenção para alunos não residentes nos locais em que haja estabelecimento de ensino médio e auxílio para o financiamento de construção escolar. O atendimento às populações locais já providas de oportunidades de ensino médio competirá aos Fundos Estaduais e Municipais.

5. À luz desses critérios, os recursos do Fundo do Ensino Médio seriam distribuídos pelo seguinte modo:

I - Recursos para a manutenção do ensino federal de nível comum, técnico e especial.

II - Recursos para a manutenção de ensino médio destinados à expansão da população escolar de nível médio a ser matriculada e à melhoria das condições do ensino, inclusive pela atualização do salário, do professor.

III - Recursos para bolsas de manutenção a alunos provenientes de locais onde não existe ensino de nível médio.

IV - Bolsas escolares para alunos desprovidos de recursos para as escolas de nível médio, que exijam pagamento de anuidades.

V - Recursos para assistência técnica, compreendendo programas de treinamento e aperfeiçoamento do magistério e de melhoramento dos métodos de ensino e aparelhamento técnico das escolas.

VI - Constituição de um fundo de financiamento para a construção de escolas de nível médio, mediante empréstimos, para os Estados e os Municípios.

Plano de Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Superior

Como os recursos do Fundo Nacional de Ensino Superior, ou sejam, 3,6% da receita federal de impostos, apenas atingem em 1963 mais de 18 bilhões de cruzeiros e as despesas com o sistema federal de ensino superior sobem já a mais de 30 bilhões de cruzeiros, não é possível elaborar plano novo para esse nível de ensino. A própria manutenção do sistema requer que a União aplique em despesas com educação não apenas o mínimo de 12% mais perto de 16% da sua receita de impostos.

À vista disto, o Conselho Federal, tendo em consideração o sentido da Lei de Diretrizes e Bases de contemplar de modo igual o ensino primário, o médio e o superior, recomenda que não se expanda o sistema federal de ensino superior além das Universidades e escolas isoladas existentes e intensifique o Ministério a ampliação de suas matrículas, a fim de que se obtenha, gradativamente, maior produtividade dos seus cursos. A reforma universitária em marcha deverá, pela melhor integração das escolas incorporadas às Universidades, suprimir a duplicação de magistério, laboratórios e equipamentos e, deste modo, aumentar suas possibilidades de matrícula e de trabalho e, portanto, de rendimento.

Deve ser levado em conta o disposto no art. 168, III, da Constituição, e no art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases, no sentido de só ser assegurada a gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais aos alunos que "provarem falta ou insuficiência de recursos". Além de ser a aplicação de um princípio de justiça social, virá essa providência reduzir os encargos do poder federal na manutenção do ensino.

Com o crescimento da renda nacional, as percentagens previstas para os Fundos de Educação poderão vir a produzir recursos mais abundantes que os de hoje e, por esse modo, permitir planos de ampliação do ensino superior. No momento, o Conselho não se sente com possibilidade de recomendar mais que as sugestões acima de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

A Comissão Nacional de Planejamento da Educação

Organizada que se acha a Comissão Nacional de Planejamento da Educação, o Conselho a ela encaminha, por intermédio do Senhor Ministro da Educação, o plano de metas educacionais acima referido e as normas elaboradas para o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação a ser posteriormente comunicado a este Conselho. Deverá essa Comissão proceder a um rigoroso levantamento e classificação das despesas orçamentárias para perfeito atendimento do que dispõe o art. 93 §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases. Essa clara distinção entre despesas com o ensino e despesas que se destinam a outros fins, dará melhor rendimento à aplicação das verbas da União. Confia em que, já em 1963, o Ministério venha a contar com o orçamento da educação aprovado em obediência aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases, para o efeito de tornar possível o cumprimento das determinações de planejamento educacional em boa hora por essa lei estabelecida.

Tão retardado se acha o país no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda sua população e educação média e superior em quantidades compatíveis com o seu desenvolvimento, que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos na meta das metas, que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31.