

CRIMINAL



Senado Federal
Comissão de Educação

TRADUZINDO EM AÇÕES O

Plano Nacional de Educação

A P R E S E N T A Ç Ã O

Senador Ricardo Santos

Traduzindo em Ações o PNE

Apoio



Comissão Nacional para Implementação do Plano Nacional de Educação

Senador Ricardo Santos – Presidente da Comissão de Educação do Senado Federal

Deputado Walfrido Mares Guia – Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados

Profª Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira – Presidente do CONSED

Profª Marília Miranda Leininger – Secretária-Geral do CONSED

Profª Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro – Diretora de Gestão e Planejamento do INEP

Dr. Adeum Sauer – Presidente da UNDIME

Dr. Célio da Cunha – Assessor da UNESCO

Subcomissão

Dr. Candido Alberto Gomes (UNESCO)

Dr. João Monlevade (UNDIME)

Dr. Vital Didonet (MEC e CONSED)

Traduzindo em Ações o PNE



Senado Federal

Comissão de Educação, Cultura e Desporto



Ricardo Santos
Presidente da Comissão de Educação do Senado

Jorge Werthein
Diretor da UNESCO no Brasil

Candido Alberto Gomes
Organizador

Conselho Editorial da UNESCO

Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Revisão e diagramação: DPE Studio
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

©UNESCO, 2002

Traduzindo em ações o PNE. Brasília : UNESCO, 2002.
229pp.

1. Educação 2. Educação Técnica 3. Educação Profissional
I. UNESCO II. III. Título

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 321-3525
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: UHBRZ@unesco.org

Sumário

Apresentação	
<i>Senador Ricardo Santos</i>	7
Nota explicativa	9
Chamada à Execução do PNE	
<i>Participação da Sr^a Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira</i>	11
<i>Participação do Sr. Adeum Hilário Sauer</i>	18
<i>Participação da Sr^a Maria Helena Guimarães de Castro</i>	20
<i>Participação do Sr. Jorge Werthein</i>	26
<i>Participação do Sr. Walfrido Mares Guia</i>	28
<i>Participação do Sr. Ricardo Santos</i>	31
PNE – Cenário projetado para os próximos dez anos	
<i>Deputado Nelson Marchezan</i>	33
PNE – Análise dos Vetos	
<i>Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira</i>	45
O PNE, os PEE, os PME e o desenvolvimento nacional	
<i>Rosane Mendonça</i>	55
Experiências na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação	
O Estado do Acre	113
O Município de Tarauacá, Acre	119
O Estado de Minas Gerais	121
O Município de Ipatinga, Minas Gerais	123
Debates sobre as experiências Estaduais de elaboração	133
dos PEE e PME	149
O Estado do Ceará	149
O Município de Maracanaú, Ceará	157
O Município de Natal, Rio Grande do Norte	161

Debates sobre as experiências estaduais e municipais de elaboração dos PEE e PME	
<i>João Monlevade</i>	169
O processo de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação	
<i>Vital Didonet</i>	183
Planos de papel e planos realizadores: a diferença do pacto educacional	
<i>Candido Alberto Gomes</i>	199
Bases para o acompanhamento e a avaliação do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação	
Participações:	
<i>Sr. Pedro Paulo Marconi Branco</i>	209
<i>Sr. Ricardo Santos</i>	213
<i>Sr^a Silvia Helena de Abreu</i>	218
<i>Sr^a Camila Croso Silva</i>	223
<i>Sr. Ulysses de Oliveira Panisset</i>	228

APRESENTAÇÃO

Senador *Ricardo Santos*
Presidente da Comissão de Educação

Os presentes anais do *Seminário Nacional sobre Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação para a década 2001-2010* têm em vista colocar à disposição de todos os interessados o rico conteúdo daquele evento. Concebido para impulsionar a realização desses planos por todos os níveis de governo, o mesmo aliou experiências práticas de elaboração colaborativa de planos estaduais e municipais a uma série de apresentações e debates de grande importância, como os aspectos metodológicos e políticos do planejamento. Esperamos que este volume seja uma fonte de inspiração e, ao mesmo tempo, um conjunto de sugestões para os processos decisórios.

O seminário, realizado no Auditório Petrônio Portela, nos dias 5 e 6 de novembro de 2001, foi resultado de um conagraamento de esforços de amplo espectro de instituições: a Comissão de Educação do Senado Federal; a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Ministério da Educação, por meio especialmente da Fundação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); e a UNESCO, contando ainda com a participação da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG). Tal reunião de forças, convergindo para pontos comuns de luta pela educação brasileira, é um espelho do próprio Plano Nacional de Educação, que foi negociado e pactuado como um denominador comum das aspirações e possibilidades do País.

A publicação começa com a estratégica questão dos vetos presidenciais à Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que afetaram a viabilidade do próprio PNE, uma vez que atingiram pontos vitais

do seu financiamento. Na verdade, esses vetos estão, em parte, ultrapassados por políticas governamentais, enquanto outros podem ser alterados sem que a economia e a sociedade sofram prejuízos. Essa é uma questão de todos os educadores e da sociedade brasileira, que precisa ser vista de modo suprapartidário, sem vencedores nem vencidos, e que tem sido objeto de ações políticas nas duas Casas do Poder Legislativo Federal.

Em seguida, os anais do seminário nacional tratam de experiências concretas, em que estados e municípios, cooperativamente, têm desenvolvido experiências diversas, adequadas às suas respectivas realidades. As apresentações representam uma expressão mais ou menos informal do regime de colaboração, previsto pela Lei Maior, sem o qual não será possível à educação brasileira alcançar os horizontes não só almejados, mas também exigidos pelas circunstâncias. Os caminhos trilhados pelos entes federativos, com seus obstáculos e soluções, traçam um esboço de mapa que pode servir de base para outros construírem seus caminhos.

Como a prática sozinha é limitada, o evento trouxe também especialistas que abordaram diversos temas indispensáveis ao planejador e ao conhecimento da realidade dos estados e municípios. Além das perspectivas do PNE e da educação para o desenvolvimento socioeconômico, foram apresentadas exposições e painéis que abordaram, sobretudo, três pontos cruciais: a metodologia do planejamento; o pacto entre governos e sociedade civil, indispensável para os planos passarem do papel para a sua viva concretização na realidade; e o acompanhamento e avaliação dos planos.

As conclusões que se pode extrair do seminário são, em grande parte, abertas, como aberta e complexa é a realidade brasileira. Desejamos que esta edição conjunta da Comissão de Educação do Senado Federal e da UNESCO possa servir como um veículo de disseminação, para que todos possamos cumprir o dispositivo constitucional que define a educação como *direito de todos e dever do Estado e da família*, devendo ser *promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*. Constatar as mazelas da educação brasileira não é difícil. Criticá-las é fácil. Difícil é construir a educação que o Brasil merece, utilizando até mesmo as pedras atiradas como críticas.

NOTA EXPLICATIVA

Os presentes anais basearam-se em dois textos previamente encaminhados pelos autores e nas notas taquigráficas, gentilmente fornecidas pela Subsecretaria de Taquigrafia do Senado Federal, Serviço de Comissões. No caso destas últimas, o material foi revisto, eliminando-se as palavras iniciais e de encerramento, quando os oradores se dirigiam ao auditório, bem como expressões coloquiais e repetições, desde que não prejudicassem o sentido. Foram também retiradas as apresentações dos oradores, substituindo-se pela sua filiação institucional ou posição logo após o nome. Os debates, em certos casos inaudíveis ou de difícil ou particular compreensão, também deixaram de integrar os anais. Tendo em vista a necessidade de divulgar a publicação em tempo adequado, os textos revistos não puderam ser submetidos aos respectivos autores, sendo, portanto, as alterações e, conseqüentemente, o texto final de exclusiva responsabilidade dos editores.

Chamada à Execução do PNE

A SRA. RAQUEL FIGUEIREDO ALESSANDRI TEIXEIRA (Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação) – Gostaria de aproveitar esta oportunidade para fazer alguns registros iniciais e, em seguida, manifestar algumas expectativas do Consed em relação a este seminário e ao desenvolvimento dos esforços de implantação e acompanhamento do Plano Nacional de Educação.

Como primeiro registro, observo que este evento é um dos mais representativos já realizados nos últimos anos e reúne uma participação mais ampla dos diferentes segmentos da área educacional. Este seminário é uma iniciativa encabeçada por um conjunto expressivo de instituições, incluindo as representações dos três níveis de governo, do Congresso Nacional, da sociedade civil e de organismos internacionais. Este não é, portanto, um seminário do MEC, nem da Undime ou do Consed; é resultado de uma iniciativa coletiva coordenada pela Comissão Nacional para Implementação do Plano Nacional de Educação.

A constituição desta comissão interinstitucional, que vem trabalhando desde o mês de junho, demonstra a grande disposição de todos esses parceiros de cooperar nas ações para execução e monitoramento do PNE. A realização deste seminário é o primeiro resultado concreto desse esforço. Por outro lado, a resposta positiva que a convocação para este seminário recebeu dos diferentes segmentos da área educacional revela que existe uma predisposição muito favorável dos estados e municípios e um nível razoável de mobilização em torno da elaboração dos planos esta-

duais e municipais de educação. Esperamos que este seminário traga como um dos seus principais resultados o reforço desta mobilização.

O segundo registro é simplesmente para destacar que a realização deste seminário nas dependências do Congresso Nacional tem um significado muito especial. Em primeiro lugar, representa o reconhecimento do papel central que esta Casa desempenhou na elaboração do PNE e que, certamente, continuará desempenhando no acompanhamento da sua execução. Aliás, é importante notar que, desde a redemocratização do País e especialmente nos últimos anos, o Congresso Nacional passou a olhar com mais interesse para as questões educacionais. Nenhum de nós desconhece a participação decisiva que esta Casa teve na aprovação do conjunto de reformas institucionais promovidas desde 1995. O apoio do Legislativo tem sido fator fundamental para que essas reformas avancem e se consolidem.

Hoje, podemos afirmar que já existe a Bancada da Educação, constituída por parlamentares de diferentes partidos, mas que têm em comum um forte compromisso com a promoção da educação pública. Muitos desses parlamentares já foram secretários de Educação; outros trazem na bagagem longa experiência como professores e têm uma trajetória de militância na área educacional. São, portanto, nossos aliados estratégicos no Poder Legislativo. Essa bancada multipartidária comandou o debate sobre o PNE e lidera agora a mobilização interna pela derrubada dos vetos. Esse é um dos pontos na agenda deste seminário.

Teremos, logo a seguir, oportunidade de discutir estratégias de ação, para que os vetos sejam rapidamente apreciados pelo Congresso e, conforme esperamos, rejeitados.

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação do Senado Federal receberam um comando explícito da Lei nº 10.172/2001, para, em nome do Poder Legislativo, acompanhar a execução do PNE. Na verdade, esse dispositivo reitera uma competência constitucional privativa do Legislativo. As comissões permanentes das duas Casas do Congresso Nacional já têm como função básica “acompanhar e apreciar os programas e obras, planos nacionais, regionais e setoriais de desenvolvi-

mento”. Mas é importante que a Lei do PNE tenha delegado explicitamente essa responsabilidade às comissões técnicas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. E, como podemos ver, pela colaboração das duas comissões na promoção deste seminário, essa tarefa está sendo levada muito a sério.

O acompanhamento do Legislativo é fundamental para que o PNE seja efetivamente implementado. Creio, no entanto, que a missão das Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal não se esgota em monitorar as ações do Executivo para verificar se as diretrizes e metas definidas estão sendo convertidas em políticas. Igualmente importante será a vigilância permanente junto ao Executivo, mas também internamente, no Congresso Nacional, para assegurar que o Plano Plurianual de investimentos, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária da União acolham as metas do PNE. Sem assegurar que o volume de recursos e as prioridades orçamentárias sejam congruentes com o PNE, todo o processo de implementação ficará comprometido.

A partir do trabalho que a Comissão Nacional para Implementação do Plano Nacional de Educação já vem desenvolvendo e dos encaminhamentos que este seminário deverá sugerir, tanto em relação ao processo de elaboração dos planos estaduais e municipais quanto em relação ao acompanhamento e avaliação do PNE, creio que será possível definir uma agenda comum, envolvendo todas as instituições aqui representadas.

No primeiro semestre deste ano, quando estávamos elaborando o Plano de Trabalho do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, para o biênio 2001/2002, houve consenso entre os Secretários de Educação de que a implementação do PNE deveria constituir-se como o principal eixo de atuação do Consed nos próximos dois anos. Concordamos também que as nossas linhas prioritárias de ação deveriam ser consoantes com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE.

Ao proclamar que nenhuma outra iniciativa sobreleva em importância a implementação do PNE, o Consed também assumiu alguns compromissos e tarefas bem concretas. Em primeiro lugar, propôs-se a apoiar as secretarias estaduais de Educação na ela-

boração dos planos estaduais correspondentes e a estimular, em cooperação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a articulação entre os sistemas estaduais e municipais de ensino para elaboração de planos estaduais e municipais de educação integrados ao PNE.

O Consed dispôs-se, ainda, a cooperar na criação de uma comissão interinstitucional, com a participação de representantes dos três níveis de governo, do Congresso Nacional, do Conselho Nacional de Educação e da sociedade civil organizada, para o acompanhamento do processo de implementação do PNE. Conforme já disse antes, essa iniciativa avançou rapidamente. Talvez uma das recomendações deste seminário seja quanto à necessidade de ampliar essa comissão ou de criar comissões similares em todas as unidades da Federação.

Outra tarefa que o Consed julga prioritária é promover uma ampla divulgação do PNE junto à comunidade educacional e à sociedade em geral, buscando envolver todos os segmentos sociais na sua execução e acompanhamento. Em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, estamos preparando um material que atenderá a esse objetivo, mas o processo de elaboração ou revisão dos planos estaduais e municipais é a melhor oportunidade para trabalharmos na divulgação do PNE. Portanto, precisamos empenhar todos os esforços para dar visibilidade a este trabalho. A mídia pode ser um aliado importante, mas, para isso, precisamos ter estratégias claras de comunicação para trabalhar as metas do PNE na perspectiva estadual e municipal. Uma alternativa válida para colocar o PNE na pauta da mídia e na agenda da sociedade é a realização de seminários como este ou de encontros regionais, estaduais e municipais, nos quais sejam discutidas as estratégias para elaboração dos planos estaduais e municipais, bem como mecanismos de execução, monitoramento e avaliação. Eventos dessa natureza são mobilizadores; todavia, só terão resultados práticos se não ficarem restritos aos segmentos da área educacional.

Quero dizer com isso que, enquanto o PNE for visto apenas como assunto de educadores e de dirigentes de sistema de ensino, não chegaremos muito longe. Por isso, devemos trabalhar insistentemente

mente para que os planos nacional, estaduais e municipais se incluam na agenda de todos os segmentos da sociedade brasileira.

Observei, no início do seminário, que é talvez um dos eventos recentes mais representativos da área educacional. Isto é muito positivo, mas não é suficiente. Praticamente todas as pessoas presentes trabalham diretamente ou militam na educação. Seria muito interessante, no entanto, que tivéssemos aqui representantes de outras áreas.

Na área governamental, por exemplo, seria muito bem-vinda a participação de ministros e de secretários das áreas da Fazenda e do Planejamento. Em relação ao setor privado e à sociedade, seria importante se pudéssemos contar com a participação de representantes de diferentes movimentos sociais e lideranças empresariais e sindicais para discutir estratégias de implementação do PNE.

A articulação, tanto dentro da área governamental quanto em relação à sociedade civil, é crucial para que a execução dos planos estaduais seja bem-sucedida. Os vetos ao PNE nos alertaram de que ainda não existe um consenso entre a área econômica e a área educacional. É preciso afinar o discurso.

Precisamos sensibilizar as autoridades das áreas fazendária e orçamentária dos três níveis de governo para que os orçamentos públicos passem a dar o suporte necessário às ações requeridas pelo PNE e pelos planos estaduais e municipais.

Estou convencida de que precisamos atuar de forma mais efetiva e organizada para que as reivindicações da área educacional sejam contempladas na elaboração dos orçamentos públicos.

Devemos promover um verdadeiro *lobby* da educação com o objetivo de fazer prevalecer as metas do PNE na elaboração e revisão do PPA, da LDO e da Lei Orçamentária. O mesmo trabalho deverá ter lugar nas instâncias estaduais e municipais.

Sabemos que esses meios são indispensáveis para que os planos se transformem em ações concretas. Todavia, não basta reivindicar mais recursos, nem devemos dispensar todas as energias para derrubar os vetos. Estou absolutamente convencida de que a maneira mais eficaz de demonstrar o equívoco dos vetos e de provar a necessidade de aumentar os investimentos em educação, meta a ser alcançada mediante esforço conjunto das três instâncias de

governo, é tomar iniciativas imediatas e concretas para colocar o PNE em execução.

Nesse processo, ficará evidente que o gargalo do financiamento terá que ser enfrentado se quisermos que, ao final dessa década, o cenário educacional do Brasil seja próximo daquele vislumbrado pelo PNE.

Temos algumas tarefas urgentes. A primeira delas é fazer um detalhamento das metas do PNE, em termos bem operacionais. Devemos identificar quais são as iniciativas necessárias e quem deve responsabilizar-se por adotá-las. O texto do PNE indica genericamente aquelas metas que dependem de iniciativa da União e as que exigem colaboração das três instâncias de governo.

Na medida em que se pretendeu torná-lo o mais abrangente possível, o PNE não diferenciou metas e objetivos. Por outro lado, algumas metas são bem precisas, definindo o prazo dentro do qual deverão ser executadas. Só para citar um exemplo, “instalar, em cinco anos, quinhentos mil computadores em trinta mil escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à Internet”. Temos aqui uma meta quantitativa clara, com a definição do prazo e a indicação de que seu cumprimento depende da União.

Outras metas são genéricas e indicativas. Exigem, portanto, um detalhamento operacional. Paralelamente a esse trabalho, devemos definir uma matriz de indicadores para o acompanhamento e a avaliação da execução do PNE.

Creio que nesse ponto devemos adotar uma proposta bem gerencial no sentido de se criar um sistema eficiente de acompanhamento do PNE. Essa é uma tarefa em que poderá haver estreita colaboração entre as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, o MEC, a Undime, o Consed e representação de ONG. Uma vez definidos os indicadores, deveremos estabelecer como as informações serão geradas.

Acredito que a eficiência alcançada pelo sistema de informações educacionais gerenciado pelo Inep deverá prover grande parte das informações necessárias para o acompanhamento do Plano Nacional de Educação. Todavia, as estatísticas e os resultados das avaliações nacionais proporcionam uma radiografia geral do sistema educacional. Certamente, serão necessários estudos e pesquisas

específicas que permitam aprofundar o diagnóstico e, sobretudo, avaliar o impacto das políticas.

Penso que nos próximos anos devemos estimular o desenvolvimento da pesquisa educacional. As universidades, especialmente as públicas, precisam colaborar mais ativamente nessa área. Essa integração é fundamental e penso que o Governo Federal, por meio de suas agências de fomento (Capes e CNPq) e dos fundos setoriais de pesquisa, poderá estimular novas linhas de pesquisa na área educacional. Fundações estaduais de amparo à pesquisa também devem ser demandadas para que passem a apoiar, de forma mais consistente, o desenvolvimento da pesquisa educacional.

Para concluir minha participação na abertura deste seminário, quero reiterar as seguintes estratégias, que sintetizam talvez os pontos principais desta fala:

- 1) dar a máxima visibilidade pública ao processo de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, aproveitando esta oportunidade para divulgar o PNE e mobilizar a sociedade em torno da proposta para a melhoria da educação;
- 2) desenvolver uma ação estratégica para que os planos nacional, estaduais e municipais passem a fazer parte da agenda de todos os segmentos da sociedade brasileira e não sejam vistos como assunto só de educadores;
- 3) promover uma articulação mais efetiva entre as diferentes áreas governamentais, buscando assegurar a incorporação das metas do PNE ao Plano Plurianual de investimentos, à LDO e à Lei Orçamentária;
- 4) detalhar as metas do PNE, em termos operacionais, definir indicadores para o acompanhamento da sua execução e identificar os instrumentos de coleta de informação para avaliação; e
- 5) estimular o desenvolvimento da pesquisa educacional como estratégia para aprofundar diagnóstico e gerar conhecimentos que subsidiem as políticas educacionais.

Com a confiança absoluta de que este é um momento importante e de que daqui sairemos com diretrizes firmes para a implantação do plano nacional e dos planos estaduais e municipais,

agradeço a participação, a atenção de todos, e vamos dar continuidade e seqüência a este seminário.

O SR. ADEUM HILÁRIO SAUER (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – A professora Raquel já fez uma longa exposição, contando as origens, os antecedentes deste seminário. Aqui vou me restringir apenas a pontuar algumas questões.

Primeiro, gostaria de perguntar se o PNE é para valer. A Undime entende que sim, está levando a sério o Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, a realização, a elaboração dos planos municipais de educação. Constituímos, inclusive, uma assessoria para colaborar com os municípios na elaboração dos seus planos. Discutimos, também, com o conjunto dos organizadores destes seminários, as diretrizes para os planos municipais e planos estaduais de educação. Esperamos, então, que esse trabalho possa ser realizado em conjunto com os estados. É lógico que sabemos que, em algumas regiões do País, em alguns estados, essa situação se torna mais difícil em função de variáveis de natureza política, inclusive alguns já realizaram seus planos. Mas, mesmo assim, entendemos a importância de se integrar com os estados, quando possível, para a elaboração dos planos tanto municipais quanto estaduais.

Estamos reunidos aqui com a finalidade de reprovar os vetos postos ao Plano Nacional de Educação. Há um consenso na comunidade educacional e entre os municípios de que os vetos econômicos postos ao PNE desfiguram-no, tornam muitas políticas ali colocadas e as prioridades inócuas pela dificuldade que se tem para sua realização com os recursos existentes. Portanto, essa nossa preocupação pela derrubada dos vetos também é um trabalho dentro da democracia representativa, mobilização da sociedade civil e da sociedade política. Por isso, um evento como este é bem-vindo aqui no Parlamento brasileiro.

Quero dizer também que, pela primeira vez na história da educação brasileira, os municípios têm a maior parte das matrículas, mais da metade das matrículas, do ensino fundamental. Isso vem dar mais responsabilidade a nós que trabalhamos nos municípios para a educação, porque queremos fazer uma educação pública de qualidade. A responsabilidade aumenta, e achamos que o Plano

Nacional da Educação politicamente está mais nas mãos da União. Ela tem maior importância do ponto de vista político, mas na prática os planos estão nas mãos dos estados e dos municípios que, de fato, executam as políticas de educação e são responsáveis pela educação básica deste País.

Essas são algumas das nossas preocupações. Está aqui o Deputado Nelson Marchezan ao meu lado, e lembro-me bem, quando estive na Câmara dos Deputados, da discussão que houve sobre os recursos, um projeto de lei de sua autoria com relação ao transporte escolar.

A Meta 17 do Plano Nacional de Educação diz que se deve prover transporte escolar para as zonas rurais, quando necessário, com a colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte também dos professores.

É sabido que a zona rural está praticamente nas mãos dos municípios. Então, esse projeto representava, naquela oportunidade, um avanço na educação, uma vez que o projeto de autoria do Deputado Nelson Marchezan discrimina, entre as obrigações dos estados e municípios, o transporte escolar para aqueles alunos das escolas estaduais deverá ser pago pelos respectivos estados e para aqueles alunos com matrículas nas escolas municipais, pelos municípios. Entendemos – por isso li esta Meta 17 – que também a colaboração financeira da União e dos Estados não só é importante como necessária. E é necessária, na maioria dos casos, porque os municípios têm dificuldades financeiras.

Considero relevante a realização deste seminário. É importante que se façam seminários como este nos estados e nos municípios, ampliados – como bem disse a professora Raquel – com a participação da sociedade civil, que, assim, torna-se co-responsável tanto na elaboração como no estabelecimento das prioridades para a educação, sobretudo onde acontece a vida, ou seja, nos municípios.

Este é o nosso grande desafio: fazer com que haja a participação da sociedade civil e da política, a participação dos diversos entes em torno dos quais a sociedade se organiza, para que haja uma sustentação política e também a continuação da legitimação daquilo

que entendemos como essencial para a educação. Não só o setor educacional deve ser entendido como sendo importante. Acredito que tudo deve ser fruto da reflexão, da participação e da discussão por parte da sociedade como um todo.

Finalmente, há a necessidade de um acompanhamento conjunto das sociedades civil e política. Espero que possamos, neste seminário, ao longo destes dois dias, discutir alguns mecanismos que contemplem essa necessidade.

Quero finalizar falando mais uma vez da importância deste evento. É preciso que haja a implementação de algum plano que seja importante politicamente e que sirva como um instrumento técnico em que estejam objetivadas as prioridades com transparência. Que esse plano possa ser respeitado e não permaneça na gaveta, como acontece com muitos outros planos. Que esse plano tenha vida e seja realmente um instrumento técnico e político, em que estejam objetivadas as prioridades da sociedade. Para que isso ocorra, é necessário que haja a participação da sociedade na sua elaboração.

O Plano Nacional de Educação já traça as grandes diretrizes, mas os planos municipais e estaduais são os que lhe darão vida. Quero também lembrar a derrubada dos vetos. A mobilização deve continuar não apenas no setor educacional, mas em toda a sociedade civil. E espero que tenhamos força de mobilização, apesar de não acreditar que isso possa acontecer neste ano ainda, para que sejam apreciados e colocados em votação, o mais rápido possível, os vetos que devem ser derrubados.

A SRA. MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
(Presidente do Inep, representando o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza) – O ministro, infelizmente, não pôde estar presente aqui, mas fez questão de trazer uma mensagem de extrema importância para a discussão dos planos estaduais e municipais, para que possamos realmente atingir as metas previstas.

É óbvio que isso significa também entender uma estratégia primordial, a questão dos vetos, porque o Ministério da Educação, embora compreenda a posição do governo e da área econômica em relação aos vetos que foram feitos, defende que mais recursos são necessários para que a educação ganhe patamares de qualidade

cada vez mais altos e tenhamos uma educação efetiva para todos os cidadãos brasileiros.

Como presidente do INEP e por estar acompanhando o Plano Nacional de Educação, gostaria de lembrar alguns pontos destacados pela professora Raquel.

Em primeiro lugar, falarei das metas. Muitas das metas do PNE já estão sendo alcançadas, sobretudo em relação à universalização da educação fundamental e à expansão da educação média, mas há metas no Plano Decenal muito qualitativas e difíceis de serem medidas ou avaliadas pelos indicadores de que dispomos. Lógico que temos indicadores qualitativos feitos pelas pesquisas de avaliação dos sistemas de ensino; muitos estados e municípios têm sistemas próprios. Temos o SAEB, que é um sistema que avalia o desempenho dos sistemas de ensino, sem identificar aluno nem escola. Mas precisaríamos estar apurando alguns desses indicadores, como lembrou Raquel, e é por essa razão que o Inep tem trabalhado em conjunto com o Consed, com a Undime e com os parlamentares, no sentido de desenhar uma matriz básica de indicadores.

Nós não podemos esquecer que, por mais que queiramos ter indicadores que dêem conta de cada mudança no sistema educacional, sempre terão problemas e nunca nos darão um retrato completamente fiel da realidade. Indicador é uma sinalização.

Há um outro trabalho que me parece tão fundamental quanto ter o sistema de indicadores para o acompanhamento da implementação do plano decenal – acredito ser até mais importante do que o sistema de indicadores –, que é a articulação entre os diferentes atores: níveis de governo, Estado, sociedade, órgãos governamentais e organizações não-governamentais. Dependerá dessa sinergia e dessa articulação um trabalho realmente comprometido com a busca das metas previstas no Plano Nacional de Educação.

Quero registrar que, embora eu seja responsável pelo Inep, pela produção dos indicadores, não acredito que o sistema de indicadores de *per se* seja suficiente como instrumento de acompanhamento. Parece-me tão ou mais importante um sistema de mobilização que integre os diferentes atores.

No que me cabe, que é o sistema de indicadores, o que está ocorrendo hoje que já sinaliza um avanço razoável em relação às metas previstas no PNE em 1998 e em 1999? Primeiramente, o ensino fundamental. Estamos com uma matrícula negativa no ensino fundamental, uma vez que a incorporação de novos alunos é praticamente universal. Agora temos que atingir determinados segmentos, precisamos continuar perseguindo essa meta, que, no entanto, é difícil de ser atingida, pois são segmentos muito vulneráveis que, na verdade, vivem em contextos e situações de risco, muitas vezes difíceis de serem atingidos pela escola, que têm que continuar trabalhando em busca da incorporação desses 3% de alunos que ainda não estão na escola de nível fundamental.

Em relação à educação infantil, estamos distantes da meta, mas houve um crescimento muito importante da matrícula do ano passado para este. O censo da educação infantil mostrou uma certa movimentação nacional em relação a creches que nós, em particular, não conhecíamos. Talvez quem esteja na ponta saiba melhor do que os gestores que, no nível central de governo, há pouca possibilidade de acompanhar o que acontece na ponta em relação a creches, que muitas vezes refletem um tipo de organização bastante informal, pouco institucionalizada, muitas vezes desconhecida até das prefeituras municipais. É lógico que defendemos a institucionalização do atendimento à educação infantil. Mas sabemos que, enquanto se processa a institucionalização desse atendimento, é fundamental que já haja algum sistema que capte informações sobre redes informais de atendimento à educação infantil, que vêm acontecendo em larga escala no Brasil.

Em relação ao ensino médio, o que está acontecendo foi basicamente uma surpresa para todos nós que trabalhamos com informações e estatísticas educacionais. Tínhamos alguns cenários prospectivos sobre ensino médio que mostravam claramente que a matrícula no ensino médio começaria a declinar a partir de 2002. Entretanto, ela já teve um declínio brusco do ano passado para este. E esse declínio certamente está relacionado com o peso do crescimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA hoje é a modalidade de ensino que mais se expande no Brasil, tanto de nível fundamental como de nível médio. O de nível médio teve um

crescimento de mais de 100% em apenas um ano, e o de nível fundamental, de quase 50%. Portanto, há aí algo complicado, que merece uma atenção muito grande dos gestores locais, estaduais e regionais, sobre o que está acontecendo nos estados e nos municípios. E vejam que o censo escolar não mostra quantos estão cursando EJA apenas pelos exames; nós apenas avaliamos e temos informações sobre os alunos que fazem cursos presenciais, com avaliação no processo. Portanto, há, no mínimo, o dobro de alunos fazendo exames, cursos a distância, etc., que não aparecem nas nossas estatísticas. Entretanto, a queda do número de alunos do ensino médio é muito clara e está diretamente relacionada ao fato de os alunos com 18 anos ou mais terem ido para a EJA – ainda não temos os dados do IBGE para poder fazer a análise da taxa líquida, o que temos certeza que vai acontecer, certamente melhoraríamos a taxa no ensino médio.

Com relação ao nível superior, temos as metas mais difíceis de serem atingidas. Estamos falando de um sistema que ainda não tem o grau de diversificação e de diferenciação que deveria ter, para poder estar oferecendo aos novos alunos egressos de ensino médio formas alternativas de nível superior ou de nível pós-médio. A universidade brasileira ainda não está pronta para oferecer isso – nem a pública nem a privada.

Há pouco tempo, no anuário da Unesco, vimos uma tabela segundo a qual o Brasil, o México e um terceiro país da América Latina, eram os três únicos países em que toda a matrícula de educação superior referia-se ao nível universitário. Portanto, enquanto nos Estados Unidos 50% das matrículas no ensino superior se referem aos *community colleges* – na Inglaterra, isso representa 40%; na França, 38%; na Alemanha, 30%; no Japão, 30%; na Coreia, mais de 30% –, no Brasil, toda a matrícula de educação superior ainda é ligada a cursos de longa duração, tradicionais, licenciaturas e bacharelados, de no mínimo quatro anos. Ou seja, ao contrário do que acontece no resto do mundo, uma vez que os cursos de nível superior, de nível pós-médio, não só hoje, são concebidos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como também se entende o nível superior como uma forma de qualificação para o trabalho e que deverá estar constantemente sendo atualizada e

reatualizada num mundo em que os indivíduos mudam, em média, oito vezes de emprego. Então, isso significa que, no caso da educação superior, eu acho difícilíssimo – para ser mais realista e pragmática, impossível – que o Brasil atinja as metas que estão no Plano Nacional de Educação em relação à educação superior. Hoje atendemos a 15% dos alunos, há uma demanda cada vez maior, mas a universidade brasileira tem que passar por uma certa motivação e por um grande debate nacional para que comece a enfrentar os novos desafios da educação superior, que tem uma conotação muito distinta do que se esperava da educação superior há 15 ou 20 anos.

Em relação ao uso de novas tecnologias e à formação de novos professores, acho que o Brasil está dando passos muito importantes. Há muitas inovações acontecendo. Ainda não as temos completamente mapeadas – seria muito bom que tivéssemos –, mas sabemos que, em vários estados, há projetos interessantíssimos entre universidades públicas, privadas, estaduais, federais, Secretarias de Educação. Há o Pró-Formação, do Governo Federal, há os PCN em ação, há um grande esforço dos secretários estaduais e municipais no sentido de fazer com que os professores realmente tenham o nível superior ou o médio completo. Então, em relação à formação de professores, embora o tamanho do problema seja razoável, penso que os avanços são muito grandes.

Por fim, creio que o INEP, nesse último ano de governo, que será o ano que vem, terá como missão principal – além de um plano estratégico que estamos desenvolvendo para os próximos cinco anos – a consolidação das suas bases de dados. Porque o INEP tem informação demais e análise de menos – já falei isso em muitos lugares. Então, estamos encomendando uma série de análises que nos permitam ter uma interpretação mais fina do que está acontecendo na realidade do sistema educacional brasileiro. Esses estudos que temos encomendados para diferentes universidades – UFMG, UFRJ, PUC-RJ, PUC-SP, Universidade Estadual de Londrina, UFPE, UFCE, USP, Unicamp, Unesp e outras tantas – vão trazer novos insumos para estados e municípios no desenvolvimento dos seus planos estaduais e municipais de educação. Isto é, o INEP se propõe a ser um órgão provedor de

informações para os estados e os municípios, não só de informações clássicas que produzimos, como são os dados censitários, por exemplo, como também análises qualitativas que estamos fazendo, considerando que temos seis anos de série histórica atualizada dos censos escolares e temos também as avaliações desde o ensino fundamental até a educação superior. Temos hoje toda a avaliação na educação superior concentrada no INEP, além de um programa de avaliação do supletivo, que vamos começar agora no final do ano, em dezembro.

Com esses estudos que o INEP está fazendo, com a implantação de um sistema de avaliação da EJA, que nos parece fundamental, dada a posição estratégica que representa para a escolaridade do País, com os estudos que estamos encomendando, vamos evoluir para a construção de um Índice de Desenvolvimento Educacional – IDE. O índice está praticamente pronto, passando por uns ajustes, esperando os dados do censo populacional do IBGE para que o fechemos, já considerando os novos dados demográficos.

O IDE tem como vantagem sobre o IDH o fato de ser o indicador qualitativo que incorpora uma série de dimensões educacionais. Portanto, é um indicador do desenvolvimento da educação e não considera, como o IDH, a taxa de mortalidade e outros indicadores mais globais em relação ao desenvolvimento humano propriamente dito. Tentamos fazer, a exemplo do que fez a França, um IDE que aparece na geografia da escola, que é uma publicação do Ministério da Educação francês.

Esse é um projeto que o INEP iniciou há cinco anos. Trata-se de um projeto difícil, do ponto de vista técnico, metodológico e teórico, de ser desenvolvido. Só agora que estamos terminando, mas penso que ele será um bom insumo para os planos municipais e estaduais de educação.

Por fim, estamos implantando no começo do ano que vem – e então se encerram as novidades do INEP – o Portal da Educação Superior. Esse é um projeto de grande complexidade, integrado à Capes, ao CNPq, Conselho Nacional de Educação, INEP e Sesu. Na verdade, teremos informações sobre cada uma das instituições, porque cada instituição de educação superior terá uma pasta no arquivo do portal. Os acessos se darão com senha

própria, porém, mais do que isso, o Portal da Educação Superior tem por objetivo casar informações que hoje se encontram dispersas, uma vez que são coletadas por organismos distintos.

O Portal de Educação Superior é um projeto coordenado pelo INEP e vai trabalhar com um conjunto de indicadores coletados pela Capes, CNPq, Conselho Nacional de Educação e Sesu. É evidente que haverá dados cujo acesso o público em geral e nós todos aqui não teremos, ou seja, alguns serão de acesso exclusivo das próprias universidades e, outros, dos gestores diretos das instituições. Mas o que nos interessa estará no *site*, acessível a todos.

Creio que, com esses produtos que o INEP está terminando e que serão implantados agora no começo do ano – alguns no final –, teremos toda a condição de trabalhar um módulo específico de acompanhamento do Plano Nacional de Educação para atender a uma necessidade real dos estados e municípios, que são, no meu modo de entender, os atores mais estratégicos e decisivos para o atingimento das metas no que se refere à educação básica.

O SR. JORGE WERTHEIN (Representante da UNESCO no Brasil) – No início da década de 90, quando a UNESCO realizou em Jomtien, na Tailândia – com o apoio do PNUD, do Banco Mundial e do Unicef – a Conferência Mundial de Educação para Todos, havia plena consciência da importância da educação como estratégia privilegiada para acelerar o processo de universalização da cidadania. Tornava-se necessário garantir a todos uma educação básica de qualidade, pois o processo de globalização e mundialização das atividades humanas, que então se intensificava em ritmo sem precedentes, poderia aumentar ainda mais as assimetrias do desenvolvimento.

Após a aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência de Jomtien, vários países, com a cooperação da UNESCO, começaram a discutir o seu conteúdo e alcance e a incorporar os seus princípios e metas nas políticas públicas de educação. Aos poucos, esse movimento foi se ampliando nos vários continentes e contribuindo para fortalecer o compromisso político em relação ao direito de todas as pessoas a uma educação libertadora.

Nesse processo, o Brasil fez-se presente, inicialmente, elaborando o seu Plano Decenal de Educação para Todos e, em seguida, criando vários mecanismos para viabilizar a política de Educação para Todos, entre os quais destacam-se o Fundef, o TV Escola e vários programas estaduais e municipais de bolsa-escola.

Não apenas isso: a promulgação, em dezembro de 1996, da Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi também um avanço. Foi com essa lei que o saudoso Senador Darcy Ribeiro introduziu nas Disposições Transitórias o art. 87, criando a Década da Educação e estabelecendo o prazo de um ano para a União enviar ao Congresso Nacional o PNE em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

O Brasil foi um dos poucos países a consagrar, em um diploma legal, o compromisso de Educação para Todos. Dessa forma, o Plano Nacional, elaborado em seguida e amplamente discutido com a sociedade civil e pelo Congresso Nacional, incorporou metas importantes e fundamentais que poderão dar ao Brasil uma posição privilegiada para combater a pobreza e a desigualdade social.

É certo que a educação por si só não opera milagres. Todavia, ela tem o poder de fortalecer as pessoas para a luta e converter-se em mecanismo acelerador das mudanças que se tornaram imprescindíveis à construção de sociedades mais justas e solidárias.

Um futuro promissor passa, necessariamente, por uma educação de qualidade para todos. O Brasil fez, nos últimos anos, progressos importantes na educação básica que o tempo não permite descrever. No entanto, vale a pena ressaltar que hoje há uma nova consciência em relação à importância e ao papel da educação.

Por um lado, o Ministério da Educação assumiu uma posição firme em relação à política educacional, o que tem sido progressivamente acompanhado por estados e municípios. A gestão está sendo paulatinamente qualificada, e inúmeras inovações estão em curso. O ensino fundamental caminha para a universalização, e o ensino médio está dando um grande salto.

A presença do Consed e da Undime como fóruns abertos para a política educacional deve igualmente ser ressaltada. Por ou-

tro lado, a sociedade civil está muito atenta e consciente de seus direitos. A imprensa incorporou, na sua agenda diária, os problemas da educação. O Congresso Nacional tem dado seguidos exemplos de participação ativa nesta luta, merecendo destaque a aprovação das Leis do Fundef, de Diretrizes e Bases e do Programa de Renda Mínima associada à educação, hoje denominado Bolsa-Escola. Da mesma forma, o Poder Judiciário tem somado esforços para ajudar a cumprir a lei e evitar desvios. No âmbito empresarial, é crescente o número de empresas que têm procurado dar um sentido mais social às suas ações, investindo na educação, cultura, saúde e em vários projetos de desenvolvimento da cidadania.

É certo que isso está no início, mas representa um sinal de que novos tempos são possíveis. A Unesco não ignora que muitos problemas persistem e que os desafios nos próximos anos serão ainda maiores. Entretanto, os progressos alcançados colocam o Brasil em condições de dar um novo salto. O PNE pode representar essa nova etapa, um consenso suprapartidário, numa ampla coalizão heterogênea, para garantir o sucesso educacional de todos.

O seminário que se inicia hoje foi pensado e organizado por representantes do Poder Público e da sociedade civil. É um começo promissor. Assim, a Unesco vê os planos nacionais tal como foram concebidos pelo marco de ação de Dakar.

Uma última colocação torna-se ainda oportuna. Os estados e municípios começam agora a elaborar o seu plano de educação. É importante que, além das metas de elevação do nível de escolaridade, todos eles possam perseguir também uma escola sem drogas e sem violência. Trata-se de um tema da mais alta urgência, devido às suas implicações no processo de aprendizagem. Precisamos organizar e sistematizar uma ação permanente de combate às drogas, Aids e violência nas escolas, sem a qual a política de *Educação para Todos* poderá ficar seriamente comprometida.

O SR. WALFRIDO MARES GUIA (Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados) – É muito importante que, em uma segunda-feira, cedo, chuvosa, tenha tanta gente aqui preocupada com a organização dos planos e disposta a trabalhar.

Gostaria apenas de alertar aqui, Raquel e Adeum, que já fizemos um esforço há sete anos. Foi em meados de 1994. Estou vendo o professor Monlevade, que estava presente na mesma reunião, tentando fazer o Plano Decenal de Educação, fruto da reunião em Jomtien e fruto, depois, do esforço que foi feito no Brasil para conseguirmos colocá-lo em ordem. Sete anos depois, estamos aqui de novo, e agora não podemos perder esta oportunidade. Temos um novo século começando, uma gestão dos municípios ainda no primeiro ano, têm os estados ainda mais um ano inteiro de governo, e a União também tem tempo demais para poder organizar todos esses planos, e, aliás, alguns estados e municípios já estão com os planos prontos.

Gostaria de alertar apenas para um ponto muito importante, que é a questão de metas muito claras e compartilhadas com a sociedade, para que, sobretudo, os secretários municipais e estaduais possam colher frutos do esforço de organização coletiva da sociedade, para atingir esses objetivos que estarão identificados nos planos estaduais e municipais.

Se não tivermos essas metas com muita clareza, metas de matrícula, de universalização, de diminuição de repetência e, sobretudo, do alcance da qualidade, ficará difícil atingirmos o nosso objetivo. Porque agora temos – e faço uma homenagem à professora Maria Helena, que, desde 1995, quando assumiu o Inep, apareceu, pela primeira vez no Brasil – pelo menos nos últimos 40 anos que tenho acompanhado a educação, um sistema de medição, de indicadores de avaliação bem preciso e cada vez mais desenvolvido, tal como uma radiografia, ou mesmo uma tomografia dos sistemas educacionais, sejam estaduais ou municipais, e até da própria escola, à medida que os sistemas estaduais universalizem a avaliação externa do desempenho de cada uma das escolas, sejam estaduais, municipais ou mesmo da área particular.

Então, é muito importante que tenhamos essa visão do acompanhamento anual, compartilhado com as escolas e com a sociedade, da melhoria ou da problemática, para que consigamos maior qualidade na educação. É fundamental, daqui para frente, que tenhamos perspicácia quanto à melhoria da qualidade, já que a universalização, de uma certa maneira, já está alcançada. Mesmo

assim, ainda falta muito, como disse Maria Helena, como, por exemplo, os famosos 3%, que são milhares de alunos que ainda não estão incorporados ao ensino fundamental. Cada vez mais as medidas já estão sendo tomadas para que aconteça essa incorporação. O importante é fazer a escola funcionar. Ela é boa se o aluno aprende. E há muita gente que pensa que a escola é boa, mesmo se o aluno não aprender.

Essa é uma mudança radical contra a qual temos de lutar! A pedagogia da repetência já foi denunciada, no final dos anos 80, frente às estatísticas educacionais, até como uma maneira de iluminar esse trabalho que o Inep está fazendo. E temos de lembrar que essa questão de termos, hoje, praticamente 32 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental, e a terça parte deles praticamente ser de repetentes, é uma coisa inaceitável por nós, educadores, pela sociedade, pelo governo, pelo Congresso, enfim, por todo mundo que tem responsabilidade.

É um momento precioso para colocarmos todas essas medidas no papel. A medida das coisas boas, que é a melhoria da qualidade, incremento da matrícula, universalização, extensão do ensino médio, o pós-médio, como Maria Helena falou, o crescimento da educação superior e, sobretudo, da educação infantil, com explicitação das responsabilidades, mas também diminuindo esse passivo de repetência, de ineficácia, de mau funcionamento das escolas. Estas têm de ser cada vez mais da comunidade e menos do governo; cada vez mais pública e menos estatal. A razão de ela ser é o aluno e a família, e não apenas as vantagens corporativas. Por isso, ela tem de ser pública e comunitária, em vez de ser do governo e estatal.

Essa mudança é fundamental, porque, à medida que é uma escola do governo e estatal, não tem compromisso com o resultado; e, à medida que ela é pública e comunitária, tem compromisso com o resultado. Porque as pessoas são donas delas, os pais, os alunos, que estão cobrando os resultados, uma vez que, agora, existe um sistema de informação absolutamente seguro para mostrar o resultado de cada escola deste País, se necessário for.

Então, gostaria de deixar a minha palavra de estímulo, em nome da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, de total apoio, e lembrar também que os vetos econômicos

que foram colocados ao plano são, para nós, um desapontamento enorme. A Comissão de Educação, na sua integralidade, está absolutamente unida para derrubar esses vetos no Congresso Nacional.

Desejo a todos muito sucesso nesse trabalho.

O SR. RICARDO SANTOS (Presidente da Comissão de Educação do Senado Federal) – Seria ocioso enfatizar para uma platéia tão seletiva, cujo interesse principal é o desenvolvimento da educação no Brasil, a importância desse Plano para a expansão e melhoria da qualidade de ensino nos seus diversos níveis e seus reflexos para a melhoria das condições de vida da população brasileira, para a consolidação da democracia no Brasil e para a afirmação do País como uma nação integrada no mundo moderno.

Este seminário tem por objetivo discutir a elaboração dos planos estaduais e municipais e também a sua operacionalização. Apresenta, portanto, esse grande desafio de como fazer com que esse plano seja operacionalizado e descentralizado, nos três níveis de governo – União, Estados e Municípios –, exigindo um regime de colaboração entre eles muito mais intenso do que certamente experimentamos até agora.

Essa colaboração será necessária também entre os Poderes, com o Executivo tendo uma aproximação muito grande com o Legislativo, principalmente para prover os meios necessários no orçamento, sobretudo, no Orçamento anual, para que esse plano tenha consequência, e, dessa forma, sejam alocados, de maneira adequada e no tempo certo, os recursos para não comprometermos a execução das ações previstas.

E o que é muito importante: o PNE, conforme já foi dito aqui, não é apenas um plano de Estado, mas também de toda a sociedade brasileira, o que, por sua vez, determina, com maior ênfase, a democratização e a descentralização das suas decisões, da sua operacionalização e também da sua avaliação, com amplo envolvimento do poder local e das entidades comunitárias.

É, portanto, com grande expectativa que as instituições e entidades patrocinadoras deste evento iniciam os trabalhos deste seminário sobre o Plano Nacional de Educação, cujos resultados, desejamos, deverão nortear a deflagração de todo o processo de elaboração dos planos estaduais e municipais, mobilizando recur-

sos, estabelecendo parcerias entre níveis de governo, sociedade civil e empresas, reforçando os compromissos de construção de uma escola de qualidade para todos, firmados pelo Brasil em encontros internacionais, principalmente os de Jomtien e Dakar.

O Brasil vem perseguindo com determinação e pertinácia, por meio da política de governo implementada pelo MEC, aqui representado pela Dr^a Maria Helena, e com resultados altamente positivos, esses compromissos firmados internacionalmente, especialmente no campo da educação básica. Mas os esforços no campo da educação são de grande vulto e exigem, como já dissemos, intensa e estreita colaboração.

O PNE será nossa grande bússola. Apostamos no sucesso desse encontro para que, a partir desse seminário, tenhamos uma agenda de trabalho e de compromissos, a fim de fazer do Plano Nacional de Educação uma peça fundamental para o desenvolvimento da educação no Brasil e para que esse trabalho não venha a ser um mero plano de gabinete, de cunho burocrático.

Muito obrigado.

O Plano Nacional de Educação

CENÁRIO PROJETADO PARA OS PRÓXIMOS DEZ ANOS

Introdução

O SR. DEPUTADO NELSON MARCHEZAN (PSDB – RS) – O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vem coroar um esforço histórico, de mais de sessenta anos, de educadores e intelectuais brasileiros, dos sistemas de ensino e da própria sociedade de realizar uma transformação profunda em nosso panorama educacional. Apenas no início deste ano, cumpre-se o desejo dos pioneiros da educação e o mandato das Constituições de 1934, 1946, 1967 e 1988 de um plano nacional abrangente de todos os níveis de ensino, de duração plurianual e aprovado por lei. Mas se é neste momento que ele surge com tais características, é, também, em grande parte, tributário das tentativas, pressões e experiências anteriores de planos setoriais, de documentos técnicos e de planos parciais de um grau de ensino, de uma certa modalidade de educação.

Temos então, um plano de Estado que envolve governo e sociedade, Poder Executivo, Legislativo, Judiciário e Ministério Público que abarca uma década, superando pelo menos dois períodos administrativos de governo, tornando-se obrigatório por uma lei que o aprova.

É fundamental portanto que nós compreendamos o significado desse PNE como realização de um desejo profundo da socieda-

de brasileira em relação à educação e instrumento político e técnico para construir, pela via da educação, a sociedade que queremos.

I – Educação como direito e como necessidade

O Plano Nacional de Educação responde a duas fortes demandas: a necessidade interna no País por mais e melhor educação para toda a população e a um compromisso externo firmado em conferências mundiais, como a de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e em Dacar, em 2000.

O século XX pode ser considerado o século dos direitos. Entre eles figura com destaque o direito à educação que é inalienável e condição indispensável para o desenvolvimento da pessoa, a formação da cidadania, a inserção na vida social e econômica, a autonomia da pessoa como sujeito de sua própria história. Sem educação ninguém consegue realizar-se. Fatalmente é condenado à marginalização social e econômica. Se há algum tempo bastava ser alfabetizado ou ter os rudimentos da língua escrita, da aritmética e de ciências, hoje está se tornando necessário possuir os conhecimentos equivalentes ao ensino médio. Uma quantidade grande de indústrias e empresas comerciais já não estão aceitando trabalhadores que não tenham o ensino médio completo. A razão é simples: a complexidade das máquinas que o trabalhador deve operar, o ambiente em que exerce a profissão e a expectativa na sua produtividade exigem que ele tenha um grau de conhecimento superior àquele adquirido no ensino fundamental.

As características da sociedade atual a definem como “sociedade do conhecimento”, porque este é o eixo em torno do qual gira a vida moderna. Todos os ramos da atividade humana – da agricultura à indústria, da medicina às artes, das comunicações à exploração do espaço – dependem cada vez mais de novos e complexos conhecimentos. Os avanços cada vez maiores das ciências, facilitados pela formação de

equipes especializadas, pelos meios de comunicação e pelos instrumentos tecnológicos de pesquisa, estão trazendo novidades, a cada dia, a todos os lares e ambientes sociais. Quem não entende sua linguagem ou não capta o sentido do que está-se tratando acaba ficando à margem dos temas do dia-a-dia. Clonagem, genoma humano, alimentos transgênicos, infovia, videoconferência, biblioteca virtual, são apenas alguns exemplos de termos que expressam uma realidade totalmente nova em comparação com a que vivemos alguns anos atrás e que ainda vivem muitas pessoas com menos acesso ao conhecimento.

Ao direito à educação, portanto, soma-se a necessidade social que dela têm os indivíduos para estarem informados, situados e participantes da vida moderna.

Outro aspecto relevante é a importância da educação como fator de desenvolvimento. Os estudos sobre o impacto da educação sobre o desenvolvimento são contundentes. Trata-se do melhor investimento: suas taxas de retorno superam qualquer outra aplicação. Os países que saíram da pobreza e alcançaram níveis altos de desenvolvimento podem comprovar, que na base dessa mudança, está o investimento que fizeram em educação.

II – Mudando de cenário

Não vou me deter na análise dos problemas presentes no campo da educação brasileira sobejamente conhecidos dos participantes deste seminário, especialistas em educação. Farei apenas breve menção para indicar alguns itens sobre os quais deve incidir o esforço de transformação. Pretendo, inversamente, acentuar os aspectos positivos que temos pela frente. Este é um momento de euforia, de esperança, de utopia. Temos um Plano Nacional de Educação, para ser executado em dez anos, que nos aponta um horizonte novo, um tempo de maior justiça na educação.

II.1. Alguns indicadores do cenário atual:

Analfabetismo adulto	15% (18 milhões de pessoas a partir de 15 anos não sabem ler e escrever)
Crianças de 7 a 14 anos fora da escola obrigatória	4% (1 milhão e 140 mil crianças)
Reprovação no ensino obrigatório	23,4% (8,4 milhões de crianças reprovadas a cada ano)
Abandono no ensino obrigatório	12% (4,3 milhões de crianças deixam de estudar, abandonando a escola fundamental e não voltando a ela no ano seguinte)
Distorção idade-série no ensino fundamental	44% (quase metade dos alunos tem idade superior (em geral) ou inferior (minoria) à série que lhes corresponde)
Número de anos de escolaridade da população brasileira	A população a partir de dez anos de idade tinha, em 1996, apenas 5,6 anos de estudo. Hoje, a média é de 6,5 anos de escolaridade, inferior ao mínimo obrigatório
Acesso à creche	Em torno de 1,2 milhões de 0 a 3 anos. Apenas 10% do total da faixa etária
Acesso à educação infantil	4,4 milhões no ano de 2000 (em 2001, o Censo de Educação Infantil apontou 4,8 milhões), 44% da população na faixa etária de 4 a 6 anos, em 2000, e já 48%, em 2001
Matrícula no ensino médio: – 15-17 anos – todas as idades	3.565.240 (45,2% da faixa etária) 8.192.948
Taxa de repetência no ensino médio	18,7% (1.452.000 alunos são reprovados no ensino médio por ano)
Taxa de evasão no ensino médio	6,8% (528 mil alunos abandonam o curso de nível médio todos os anos)
Taxa de distorção idade/série no ensino médio	54,8% (mais da metade dos alunos estão com idade superior à série que lhes corresponde) ¹

1 É um fenômeno temporário que tende a corrigir-se à medida que os jovens que estão voltando à escola para cursar o ensino médio o concluem, regularizando-se o fluxo com os que ingressam nesse nível ao concluírem o ensino fundamental.

II.2 – Cenário para os próximos dez anos:

O Plano Nacional de Educação estabeleceu quatro objetivos gerais que sinalizam para um panorama educacional recuperado das atuais mazelas:

- (a) elevação global do nível de escolaridade da população;
- (b) melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- (c) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- (d) democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais.

Esses objetivos serão buscados ao longo do tempo, atendendo a prioridades em função da capacidade administrativa e financeira, tendo em vista, sempre a necessidade de atender a todos os objetivos e metas estabelecidos em cada nível e modalidade de ensino e no capítulo sobre o magistério da educação básica da forma mais ampla possível. As prioridades definidas pelo PNE são:

- (a) garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse nível de ensino;
- (b) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
- (c) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior;
- (d) valorização dos profissionais de educação;
- (e) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

II.2.1 Metas quantitativas por níveis de ensino:

O quadro abaixo apresenta uma visão das metas de atendimento por níveis de ensino propostas pelo PNE até o 5º e até o 10º anos do plano.

Idade	População 2000 IBGE	Matrículas (INEP) %	PNE % da população em 5 anos/10 anos	PNE: crescimento em 5 anos	PNE: crescimento em 10 anos
0-3	11.735.680	1.200.000	30% / 50%	3.600.000	6.000.000
4-6	9.125.200	4.421.000(2)	60% / 80%	5.475.120	7.300.160
7-14	28.525.815(1) 26.029.720(2)	26.870.018	100% / —	1.440.000	—————
15-17	10.289.580	3.565.240	50% da demanda	1.579.550(3)	5.144.790
14-29		8.192.948	100% da demanda	5.144.790(4)	10.289.580
EJA		169.870	10 milhões/100%		
Alfabet		843.470	50%		
EF 1-4		1.428.644	— /100%(5)		
EF 5-8		873.224	o dobro(8) /4x mais		
EMédio					
Ed. Esp.					
0-14			/100%		
Ed. Indig.					
1-4			100%		
5-8	22.805.220		ampliar		6.841.660
18-24		2.125.958	/ 30%		

(1) 1996, (2) 2000, (3) a mais, (4) total, (5) a mais, (5) dos concluintes do ano anterior.

No horizonte dos próximos cinco anos (rigorosamente, em quatro anos, uma vez que estamos chegando ao final do primeiro ano do PNE), devemos ter um aumento de:

- (a) 2.400.000 matrículas na creche (480 mil novos atendimentos por ano);
- (b) 1.054.000 matrículas na pré-escola (média de 210 mil novas matrículas por ano);

- (c) 1.140.000 de alunos a mais no ensino fundamental, com idade entre 7 e 14 anos;
- (d) 3.362.000 matrículas a mais no ensino médio, de alunos na faixa de 15 a 17 anos (média de 672 mil novas vagas por ano).

Para desenhar o cenário projetado para a educação brasileira pelo PNE, além desses números, é fundamental trazer à consideração as metas quantitativas e qualitativas sobre as escolas, os professores, os materiais didáticos, as condições de infra-estrutura, os padrões mínimos de qualidade. Somente no conjunto desses elementos é possível formar um quadro completo, coerente e consistente. É óbvio que não basta colocar toda criança na escola se ela for ruim, se o aluno não aprender, se a aprendizagem não for significativa. Mas é óbvio, também, que a boa qualidade, o ensino eficiente, a aprendizagem útil para a vida devem ser para todos. Daí por que quantidade e qualidade hão de conjugar-se, de tal forma, que no processo de implementação do PNE, vai se construindo progressivamente a educação de qualidade para todos.

Em dez anos o Brasil será um País:

- sem analfabetos;
- com todas as crianças de 7 a 14 anos na escola de ensino fundamental e um grande número de crianças de 6 anos já freqüenta esse nível, perfazendo um ensino de nove anos;
- todas as crianças aprendendo conteúdos significativos, desenvolvidos segundo propostas pedagógicas democraticamente elaboradas, cujos principais autores são os próprios professores;
- em que o fluxo no ensino fundamental e médio é bastante regular, com baixa reprovação, uma vez que esta reduziu-se em 50% nos cinco primeiros anos do plano;
- em que os alunos de ensino fundamental filhos das famílias de baixa renda recebem bolsa-escola, que lhes assegure condições mais adequadas para freqüentar a escola e receber apoio pedagógico e realizar atividades artísticas e desportivas em horário complementar ao turno escolar;

- em que os alunos da zona rural têm transporte escolar, numa ação coordenada e financiada conjuntamente pela União, Estados e Municípios;
- em que todos os centros de educação infantil e as escolas de ensino fundamental e médio têm espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança, instalações sanitárias e de higiene, espaço para as atividades físicas, recreação, merenda, laboratório, biblioteca. Observa-se que as escolas foram adaptadas ou já construídas tendo em vista a integração dos alunos com as necessidades especiais de aprendizagem. As escolas têm também telefone, serviço de reprodução de texto, aparelho de informática e equipamento multimídia para o ensino;
- todos os alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental recebem, a cada ano, cinco livros didáticos; grande parte dos das quatro séries finais também recebem livros, mas seu número maior é nas regiões onde o acesso ao material escrito é mais difícil;
- os livros didáticos são avaliados pelo Ministério da Educação, segundo critérios de abordagem adequada dos conteúdos e das questões de gênero e etnia;
- a alimentação escolar é garantida a todos os alunos do ensino fundamental, provendo suas necessidades calórico-proteicas segundo as respectivas faixas etárias. A União, os Estados e os Municípios se encarregam desse programa, dentro do regime de colaboração;
- os professores de ensino fundamental contam com os textos científicos, obras básicas de referências e livros didático-pedagógicos de apoio;
- os cursos noturnos têm, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar, de sorte que os alunos que estudam à noite têm, assim, tempo de ensino e aumentem sua aprendizagem;
- foram eliminados os turnos intermediários. O máximo que uma escola oferece são dois turnos diários;
- foi ampliada a jornada escolar em muitas escolas, chegando a 7 horas diárias. Para isso, a carga horária dos professores e

o número de professores formam aumentados. As crianças carentes que estudam em tempo integral têm duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esporte e atividades físicas, de tal sorte que seu tempo na escola é agradável e produtivo.

Um país em que:

- todos os alunos que terminam o ensino fundamental têm acesso garantido em escolas públicas de ensino médio. Além disso, estão sendo incluídos os alunos com idade superior à prevista para o ensino médio. Também alunos com necessidades especiais de aprendizagem são atendidos nas escolas regulares de ensino médio, segundo o princípio da integração;
- as escolas de ensino médio adotam, há cinco anos, uma nova concepção curricular, formulada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- os níveis de aproveitamento no ensino médio são considerados satisfatórios, pois ações para atingir esse objetivo foram sendo adotadas tendo em vista os dados fornecidos pelo Saeb e pelo Enem e pelos sistemas de avaliação aplicados por diversos estados. A evasão e a repetência foram reduzidas progressivamente, à razão de 5% ao ano;
- as escolas fazem parte do projeto de gestão democrática do ensino público. Elas dispõem de propostas pedagógicas elaboradas com a participação dos professores; têm conselhos escolares ou similares que participam da gestão, do acompanhamento e do controle das ações; as organizações estudantis são apoiadas como espaço de participação e exercício da cidadania;
- 5 em cada 10 crianças de 0 a 3 anos freqüentam uma creche ou instituição equivalente e 8 em 10 crianças de 4 a 5 (ou 6) anos estão matriculadas em uma pré-escola ou instituição equivalente;
- todos os dirigentes de instituição de educação infantil e 70% dos professores têm formação específica de nível superior;

- todos os profissionais que atuam em educação infantil têm feito cursos de atualização e aprofundamento dos conhecimentos, fazem curso de atualização também os auxiliares das creches e pré-escolas. Para isso, a União, os Estados e os Municípios puseram em execução um programa de formação em serviço em cada município ou em grupo de municípios, em muitos casos com o apoio das instituições de educação superior existentes na área;
- todos os municípios elaboram sua Política de Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil;
- os setores de educação, saúde e assistência social colaboram na manutenção, administração, controle e avaliação das instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. As creches já estão inseridas nos sistemas de ensino e se caracterizam essencialmente como instituições educacionais com serviços integrados de cuidado e educação;
- são desenvolvidos programas de apoio aos pais que têm filhos menores de 3 anos visando seu fortalecimento como primeiros educadores de seus filhos. Em muitos casos, eles recebem assistência financeira, jurídica e suplementação alimentar. Esse programa é realizado em todos os municípios e conta com a colaboração dos setores de educação, saúde, assistência social, do Ministério Público, das promotorias e de organizações da sociedade civil. Casos de violência doméstica, desagregação familiar extrema e pobreza recebem atenção prioritária do programa;
- aumentou o número de estabelecimentos que oferecem atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos em atenção à necessidade de seus pais trabalhadores;
- 10% dos recursos vinculados à MDE dos municípios são destinados ao financiamento da educação infantil, além de outras verbas da União e dos Estados, transferidas para essa finalidade, nos termos da Constituição Federal.

III – O PNE e o Planos Estaduais e Municipais:

Esse é um cenário educacional desejado, pretendido, definido como necessário e possível, à medida que a vontade política dos nossos dirigentes em todas as esferas da administração e a dedicação técnica e a competência dos diferentes atores da educação se conjugarem. No entanto, ele só vai acontecer se for construído em cada Estado, no Distrito Federal e em todos os Municípios.

É preciso que os diversos atores da educação, nesses entes federados, coordenados pelos sistemas de ensino, conquistem esses objetivos. Por essa razão, é fundamental que sejam elaborados os planos estaduais e municipais de educação, cada um explicitando, em seu território, o cenário que lhes corresponde, segundo a demanda social e as possibilidades efetivas de realização. Estamos, agora, nessa etapa importante de dimensionar o PNE em cada Estado, no Distrito Federal e em cada Município, de sorte que, na conjugação do esforço de todos, resulte no que a Nação pretende para todos.

Análise dos Vetos ao Plano Nacional de Educação

A SRA. RAQUEL FIGUEIREDO ALESSANDRI TEIXEIRA (Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação) – Gostaria de começar a análise dos vetos observando que já tivemos a oportunidade de discutir este assunto em diversos fóruns educacionais, e a posição unânime que tem prevalecido é de que precisamos reverter estes vetos e resgatar integralmente o projeto aprovado por esta Casa – o substitutivo do Deputado Nelson Marchezan. Nas duas audiências públicas, realizadas pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados para discutir os vetos, todas as entidades e segmentos convidados para se manifestar trouxeram apoio incondicional à derrubada dos vetos.

Esta posição também é sustentada pela Comissão Nacional para a Implementação do Plano Nacional de Educação. A única exceção – é importante deixar registrado – diz respeito ao veto que atingiu o seguinte objetivo: “Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção de desenvolvimento do ensino.” (Item 11.3, subitem 13)

Algumas entidades importantes, como a CNTE e a Apeoesp, defendem a permanência deste veto, tendo, inclusive, apresentado abaixo-assinado neste sentido. A alegação é que a exclusão do pagamento de inativos das despesas cobertas pelos recursos vinculados à educação representaria uma ameaça aos direitos dos pensionistas e aposentados do magistério público. Esta é uma posição que precisa ser respeitada, embora, pessoalmente, eu acredite que

este temor seja alimentado, pelo menos em parte, pela falta de uma definição mais clara das alternativas para desonerar a folha da educação, sem prejudicar pensionistas e aposentados. Mas não quero polemizar sobre esta questão.

Assumindo que já existe um amplo consenso em torno desta matéria, meu objetivo aqui não é convencer ninguém sobre a necessidade de levar adiante a mobilização pela derrubada dos vetos. Quero apenas apresentar um quadro informativo, bastante sintético – preparado pelo Consed com a colaboração da Comissão Nacional para Implementação do PNE –, indicando as principais razões pelas quais defendemos a rejeição dos vetos pelo Congresso Nacional. Ou melhor, o quadro destaca as “contra-razões” para contestar as razões oficiais dos vetos. Também são apontadas sumariamente algumas vantagens e consequências favoráveis do reestabelecimento das metas canceladas pelos vetos presidenciais.

Antes, porém, de passar à apresentação do “Quadro Analítico dos Vetos”, gostaria de dizer que a nossa posição – embora possa falar apenas em nome do Consed, acredito que esta posição é compartilhada pelas demais entidades da área educacional – não se baseia somente no julgamento quanto ao mérito das metas que sofreram veto. Existe um argumento político que precisa ser levado em conta. Refiro-me à defesa do acordo que possibilitou a aprovação do PNE pelas duas Casas do Congresso Nacional.

Devemos lembrar que o processo de elaboração do PNE, deflagrado pela LDB, estendeu-se por cerca de quatro anos. Foi um debate rico, que recebeu a contribuição de diferentes segmentos. Além do projeto oficial do Executivo, o Congresso recebeu uma proposta de iniciativa popular elaborada pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (CONED) e apoiada por um conjunto representativo de organizações que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O projeto do Executivo também havia sido elaborado por meio de um processo de consulta, coordenado pelo Inep, que pretendeu envolver todos os segmentos da área educacional.

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados teve uma participação decisiva, submetendo as duas proposições ao debate aberto com a sociedade, por meio da realização de uma série de audiências públicas, para as quais foram convidados representantes de todos os segmentos. O Deputado Nelson Marchezan, que nos honra com sua presença neste seminário, assumiu a relatoria com grande disposição para o diálogo. Durante todo o processo ele se mostrou inteiramente solícito em ouvir e acolher as sugestões apresentadas por parlamentares e por entidades da sociedade civil. O projeto original recebeu 45 emendas, das quais 25 foram integral ou parcialmente acatadas. Ao primeiro substitutivo do relator, foram apresentadas 158 emendas, sendo 71 delas acolhidas, parcial ou integralmente.

O texto final a que se chegou certamente não contemplou plena e satisfatoriamente os interesses de nenhum segmento em particular, mas foi fruto de um acordo, obtido depois de demoradas negociações. O PNE nasceu, portanto, como resultado de um processo participativo do qual tomaram parte ativa múltiplos atores. O substitutivo do Deputado Nelson Marchezan, aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, foi uma solução de compromisso. Este acordo seria ratificado pelo plenário da Câmara e do Senado Federal, aumentando sua legitimidade.

O governo teve uma posição privilegiada para negociar com o Congresso e, de fato, fez prevalecer a estrutura básica do seu projeto original. A versão final aprovada por esta Casa tinha, portanto, a concordância de todos os segmentos envolvidos nas negociações e nos entendimentos pontuais que foram sendo cuidadosamente construídos ao longo de um demorado processo. Por isso, os vetos presidenciais tiveram um efeito de quebra de um acordo do qual o governo se tornara um dos principais fiadores; isso gerou conseqüências muito negativas. Do ponto de vista político, é bom lembrar que as conseqüências dos vetos serão muito negativas se não forem revertidos pelo Congresso.

Vamos passar, portanto, à análise dos nove vetos ao PNE, seguindo o quadro esquemático que será mostrado a seguir. Antes,

porém, de analisá-los um a um, quero fazer uma observação de caráter geral. Conforme vocês poderão notar, as metas vetadas têm em comum, explícita ou potencialmente, implicações financeiras.

Quem teve a oportunidade de ler a Mensagem Presidencial nº 9, de 9 de janeiro de 2001, que comunica ao Congresso as razões dos vetos, pôde verificar que os argumentos são essencialmente de natureza financeira. Alega-se basicamente que as metas estão em desacordo com o Plano Plurianual (PPA 2002-2003) e contrariam a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000). Afirmar que as metas vetadas contrariam o interesse público, é um argumento, se não insensato, discutível.

Não pretendo entrar aqui na discussão técnica sobre os fundamentos jurídicos invocados nas razões dos vetos. Quem estiver interessado nesta discussão poderá consultar a Nota Técnica Conjunta nº 3/2001, da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira e da Consultoria de Orçamento, Fiscalização e Controle da Câmara dos Deputados. Ao analisar os vetos do PNE, por solicitação dos Deputados Nelson Marchezan e Sérgio Miranda, a assessoria técnica da Câmara produziu um documento conclusivo, refutando categoricamente todos os argumentos do Executivo e comprovando a inexistência de quaisquer infringências dos dispositivos vetados à Lei de Responsabilidade Fiscal.

Finalizando, quero apresentar resumidamente as contrarrazões aos vetos e as vantagens e conseqüências da permanência das metas.

QUADRO ANALÍTICO DOS VETOS AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001

METAS VETADAS	RAZÕES DOS VETOS	CONTRA-RAZÕES	VANTAGENS E CONSEQÜÊNCIAS DA PERMANÊNCIA DAS METAS
<p>Item 1.3, subitem 22 Ampliar o programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações socioeducativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste plano, a 50% das crianças de zero a seis anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela, e a 100% até o sexto ano</p>	<p>A meta contraria o interesse público por ser incompatível com o Plano Plurianual e por instituir despesa adicional de caráter continuado sem a correspondente fonte de recurso, desrespeitando, assim, o disposto nos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal</p>	<p>Este ano o governo criou o Programa Bolsa-Alimentação, para as crianças de zero a cinco anos, com recursos do Fundo de Combate à Pobreza. O PNE queria essa atenção, um pouco mais ampla e no âmbito da educação. É um contrasenso dizer que é contrário ao interesse público</p>	<p>A Renda Mínima para a educação máxima deve começar na infância, período mais vulnerável do desenvolvimento humano, especialmente cerebral. Ele é estimulado pela atividade da criança em ambiente físico e social enriquecedor. A educação infantil, se não estendida às crianças pobres, vai acentuar a desigualdade social. Já existe o programa Bolsa-Alimentação que, com reforço de recursos, pode garantir a meta</p>
<p>Item 4.3, subitem 2 Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior</p>	<p>A meta proposta não está contemplada no Plano Plurianual, nem na Lei Orçamentária, contrariando as disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal e a própria Constituição que, em seu art. 165, § 4º, exige a consonância entre os planos nacionais e o PPA</p>	<p>A duração do PNE, obedecendo a dispositivos da Constituição Federal (art. 214) e da LDB (art. 87, § 1º), é de dez anos, superior, portanto, à do Plano Plurianual (PPA), que cobre três períodos fiscais. Como o PNE não cria aumento de despesas por meio de metas anuais, cabe ao Congresso Nacional assegurar a adequação dos sucessivos PPA, LDO e Lei Orçamentárias Anuais a serem adotados durante o seu período de vigência</p>	<p>Os alunos cultural e economicamente privilegiados tendem a vencer a competição pelas vagas nas instituições públicas de educação superior, usufruindo do ensino gratuito. A manutenção de uma proporção de pelo menos 40% das vagas no setor público - o que requer sua expansão, ampliando assim as oportunidades para alunos provenientes da escola pública - contribuirá para a democratização do ensino e a mobilidade social</p>

METAS VETADAS	RAZÕES DOS VETOS	CONTRA-RAZÕES	VANTAGENS E CONSEQÜÊNCIAS DA PERMANÊNCIA DAS METAS
<p>Item 4.4, subitem 24 Assegurar, na esfera federal, por meio de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos, 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais</p>	<p>A meta proposta conflita com o critério de distribuição dos recursos entre os diversos níveis de ensino fixado pelo Plano Plurianual, não sendo compatível, portanto, com o disposto no art. 165, § 4º, da Constituição, segundo o qual os planos e programas nacionais, regionais e setoriais devem ser elaborados em consonância com o PPA</p>	<p>Aplica-se o mesmo argumento apresentado para contestar o veto anterior. Na verdade, os planos plurianuais, as leis de diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais a serem elaborados e executados durante o período de vigência do PNE devem acolher suas metas, que traduzem o planejamento de longo prazo para o setor educacional</p>	<p>Como a União tem a responsabilidade constitucional de atuar na oferta da educação superior, a proposta de subvincular parcela dos recursos já comprometidos com a educação, por meio da criação de um fundo, assegura o financiamento das instituições federais de ensino superior, podendo ser a base para uma reforma que introduza verdadeira autonomia universitária</p>
<p>Item 4.4, subitem 26 Ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda</p>	<p>A meta proposta não se compatibiliza com a previsão incluída no PPA 2000-2003, demandando um significativo acréscimo de recursos sem a correspondente indicação de fonte de custeio. Dessa forma, contraria o art. 167, § 1º, da Constituição Federal e o § 5º do art. 5º, da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000</p>	<p>A ampliação do programa de crédito educativo preconizada pelo PNE, de forma a garantir o atendimento de pelo menos 30% dos alunos matriculados no setor privado, deverá viabilizar-se por meio de diferentes modalidades, envolvendo a participação da União, dos Estados e das próprias instituições beneficiadas. A meta proposta, portanto, não é incompatível com o PPA, que já prevê uma substancial expansão da clientela a ser atendida até 2003 por meio das linhas de crédito já existentes</p>	<p>Os empréstimos a juros subsidiados e com amortização a longo prazo são condição <i>sine qua non</i> para muitos estudantes fazerem o curso superior. Como o ensino público está com expansão contida, ou eles estudam nas escolas privadas com empréstimo ou não estudam. Nesse caso, a desigualdade social aumentará no País</p>
<p>Item 4.4, subitem 29 Ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, por meio das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade</p>	<p>A meta proposta contraria o interesse público por não respeitar o disposto na Lei de Responsabilidade Fiscal, ao propor aumento permanente de despesa sem indicar as fontes de recurso correspondentes</p>	<p>O investimento público atual no Brasil em ciência e tecnologia (C&T) é ligeiramente inferior a 1% do PIB. O PNE demanda que o Poder Público, por meio das agências federais e fundações estaduais de fomento à pesquisa e da colaboração de empresas públicas e privadas, triplique os recursos destinados ao setor no curso desta década. Com este esforço, o Brasil alcançaria um patamar próximo ao investimento público médio em C&T dos países desenvolvidos</p>	<p>A pesquisa científica e tecnológica tornou-se vital para assegurar o desenvolvimento social e econômico auto-sustentável. Trata-se, portanto, de uma política pública estratégica da qual o País não pode abrir mão, sob pena de renunciar à sua soberania, conformando-se à condição de subdesenvolvimento. A política de C&T integra-se, portanto, ao projeto de desenvolvimento nacional, articulando-se com a política de educação superior para gerar conhecimento e autonomia tecnológica</p>

METAS VETADAS	RAZÕES DOS VETOS	CONTRA-RAZÕES	VANTAGENS E CONSEQUÊNCIAS DA PERMANÊNCIA DAS METAS
<p>Item 10.3, subitem 4 Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração</p>	<p>A meta proposta contraria as diretrizes da Lei de Responsabilidade Fiscal, uma vez que sua implementação implicaria aumento de despesas com pessoal sem a correspondente previsão de recursos na Lei Orçamentária e nem no Plano Plurianual</p>	<p>A implantação de planos gerais de carreira para servidores das áreas técnica e administrativa das instituições federais de ensino pretende, antes de tudo, corrigir distorções históricas e assegurar tratamento equânime em relação a outras carreiras dentro do setor público. Além disso, a adoção desta medida possibilita a criação de incentivos à qualificação e à produtividade, seguindo as diretrizes de modernização e profissionalização da administração pública</p>	<p>A valorização dos profissionais da educação, categoria da qual fazem parte os servidores técnicos e administrativos, constitui-se em um componente fundamental da política de melhoria do ensino. Esta iniciativa também é benéfica do ponto de vista do atendimento ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que os profissionais da área técnica e administrativa dão suporte indispensável para que a universidade pública cumpra essas três funções</p>
<p>Item 11.3, subitem 1 Elevar, na década, por meio de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do plano, e de 0,6% no quinto ano</p>	<p>A meta proposta amplia a despesa pública sem indicar fonte de receita correspondente, contrariando, assim, o disposto pela Lei de Responsabilidade Fiscal e pelo Plano Plurianual, em flagrante desacordo com o que estabelece o art. 165, § 4º, da Constituição</p>	<p>O gasto público em educação no Brasil, somadas as despesas das três esferas de governo, corresponde, segundo dados oficiais para o ano de 1998, a cerca de 4,5% do PIB. Os estados contribuem com cerca de 50% dos investimentos em educação, os municípios, com 30%, e a União, com em torno de 20%. O PNE propôs um aumento anual progressivo de 0,5% até ser atingido, em cinco anos, o mínimo de 7% do PIB. Este percentual, que se aproxima da despesa pública média em educação e observado entre os países desenvolvidos, deverá ser garantido mediante esforço conjunto das três instâncias de governo. A meta do PNE, portanto, é consistente com o princípio federativo e condizente com o regime de colaboração</p>	<p>O aumento dos investimentos públicos em educação é reconhecido como absolutamente crucial para que a demanda educacional em todos os níveis de ensino seja adequadamente atendida, em termos quantitativos e qualitativos. A vinculação de parcela das receitas públicas mostrou-se um mecanismo importante para a expansão da oferta do ensino público. No entanto, este esforço precisa ser ampliado, caso contrário, as metas estabelecidas pelo PNE, de expansão da oferta educacional e de melhoria da qualidade dos serviços, não serão alcançadas. O Fundef constitui um bom exemplo de mobilização de recursos, mediante colaboração das três instâncias de governo, para um objetivo prioritário – a universalização do ensino fundamental</p>

METAS VETADAS	RAZÕES DOS VETOS	CONTRA-RAZÕES	VANTAGENS E CONSEQÜÊNCIAS DA PERMANÊNCIA DAS METAS
<p>Item 11.3, subitem 7 Orientar os orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno, que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente</p>	<p>A proposta é inconstitucional por determinar interferência indevida entre as diversas esferas de poder, uma vez que pretende, por intermédio de lei ordinária federal, criar obrigações para os estados e municípios</p>	<p>Esta diretriz está em perfeita consonância com a Emenda Constitucional nº 14, a LDB e a Lei do Fundef. Como o PNE é um instrumento orientador das políticas educacionais, deve reafirmar categoricamente a necessidade de que os três níveis de governo, em regime de colaboração, destinem recursos compatíveis com a garantia de padrões mínimos de qualidade definidos nacionalmente. Todavia, para que esta meta se torne viável, é imprescindível que a anterior seja mantida, já que a implementação de padrões mínimos de qualidade depende do aumento do volume global de investimentos públicos</p>	<p>Equalizar o financiamento do ensino público é pré-condição para que as metas definidas pelo PNE sejam alcançadas, sobretudo no que diz respeito à garantia de equidade de oportunidades educacionais. A Lei do Fundef consagrou este princípio ao determinar que a União, os Estados e os Municípios deveriam ajustar, progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente. O PNE apenas estendeu esta exigência em relação aos demais níveis de ensino e modalidades de educação</p>
<p>Item 11.3, subitem 13 Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino</p>	<p>A mesma proposta contraria o interesse público por criar enorme encargo para os cofres públicos em desacordo com as diretrizes em vigor para reformulação da Previdência Social, além de estabelecer tratamento diferenciado e privilegiado aos aposentados e pensionistas do ensino público</p>	<p>O pagamento de aposentados e pensionistas vem comprometendo uma parcela significativa dos recursos vinculados à educação. Em alguns estados, já representa mais de 40% da folha da educação. Garantir o direito dos aposentados com recursos fora da parcela de receitas públicas vinculada à educação é absolutamente crucial para que as metas do PNE de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino público sejam cumpridas. Esta meta, portanto, não cria qualquer tratamento diferenciado nem privilegiado aos aposentados e pensionistas do ensino público. Apenas preconiza que os recursos da educação devem ser destinados exclusivamente à manutenção e desenvolvimento do ensino, não ao pagamento de inativos</p>	<p>As despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) foram classificadas pela LDB (art. 70) como aquelas realizadas "com vista à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis." Este, certamente, não é o caso do pagamento de aposentadorias e pensões. Mas ao não excluir explicitamente o pagamento de inativos do rol de despesas com MDE, a LDB deixou a questão em aberto, sujeita a diferentes interpretações. O PNE torna explícita a necessidade de se buscar outras fontes para honrar os direitos dos aposentados e pensionistas sem comprometer os recursos indispensáveis para que sejam atendidos os "objetivos básicos das instituições educacionais", o que certamente acontecerá se esta medida não for implementada</p>

Para concluir, é importante esclarecer que preparamos este quadro com o objetivo de utilizá-lo na mobilização pela derrubada dos vetos. Já enviamos uma carta a todos os deputados e senadores, com este quadro em anexo, solicitando o apoio para que prevaleça o texto integral do PNE.

O próprio governo já emitiu claros sinais de que estaria disposto a negociar. Conforme foi notado, alguns vetos já se tornaram obsoletos. É o caso da meta que trata da expansão do Programa de Garantia de Renda Mínima, substituído pelo Programa Nacional da Bolsa-Escola, criado em fevereiro deste ano. Com os recursos adicionais oriundos do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, a meta fixada pelo PNE poderá ser cumprida. As objeções de que esta meta estava em desacordo com o PPA e a Lei de Responsabilidade Fiscal foram desmentidas pelo novo Programa da Bolsa-Escola.

Precisamos, portanto, explorar estas contradições. Precisamos levar em conta também a conjuntura política. Estamos caminhando para o final deste ano e, no próximo, o trabalho do Congresso deverá ser prejudicado pelo clima eleitoral. Além disso, os precedentes sobre demora do Congresso na apreciação de vetos são motivos de preocupação. Os três vetos à Lei do Fundef, de 1996, ainda não foram apreciados. Precisamos, portanto, cobrar uma decisão rápida. Creio que uma das iniciativas que devemos tomar, por intermédio da Comissão Nacional para Implementação do PNE, é marcar audiências com os presidentes da Câmara e do Senado e com os líderes de bancada para solicitar que os vetos do PNE sejam incluídos na pauta do Congresso ainda este ano.

Um argumento importante é que o impasse na apreciação dos vetos terá um efeito desastroso para a execução do PNE, pois, conforme já observei, alguns segmentos estão colocando toda a sua capacidade de mobilização na luta contra os vetos. Pessoalmente considero que, como educadores, gestores dos sistemas de ensino ou ativistas sociais, devemos concentrar esforços não apenas na derrubada dos vetos, mas na implementação do PNE, pois é a partir desta mobilização da comunidade educacional e de todas as forças vivas da sociedade que poderão ser criadas pressões

tanto pela derrubada dos vetos quanto pelo aumento dos recursos para a educação.

Este seminário tem o objetivo de colocar a implementação do PNE na agenda da sociedade. Mais do que contra qualquer coisa somos A FAVOR da educação. O fato de 2002 ser um ano eleitoral cria algumas dificuldades, mas também propicia um ambiente favorável para que as demandas da educação sejam debatidas, exigindo que todos os candidatos se posicionem.

Portanto, temos uma enorme responsabilidade. Para que as esperanças criadas pelo PNE se transformem em realidade, não basta levar a cabo uma campanha vitoriosa pela derrubada dos vetos. Este é um passo importante para resgatar o acordo em torno do PNE e renovar o compromisso de todos os segmentos com a sua execução. Mais estratégico é transformar o PNE num instrumento efetivo de coordenação das políticas educacionais e de consolidação do projeto democrático escolhido pela sociedade brasileira. A educação é o ponto de partida.

O PNE, os PEE, os PME e o Desenvolvimento Nacional

A SRA. ROSANE SILVA PINTO DE MENDONÇA –
Penso que existe um consenso bastante interessante entre as pessoas que falaram aqui hoje, sobre três possíveis interpretações a respeito da natureza da relação entre educação e desenvolvimento humano.

A primeira delas, em que a educação tem maior importância, digamos assim, diz que a educação por si só traz, transforma, gera desenvolvimento humano. Portanto, investimentos em todos os níveis educacionais, para todas as classes, teriam enorme impacto sobre o desenvolvimento humano.

A segunda interpretação ocorre quando a educação é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento humano. Isso quer dizer que se existe uma expansão educacional acelerada, ela não é capaz de impulsionar o processo de desenvolvimento humano. Mas, obviamente, se há uma expansão educacional inadequada, ela é capaz de frear, segurar o processo de desenvolvimento humano. A maneira mais fácil de se pensar nessa segunda interpretação é imaginar uma linha bastante resistente em que haja o processo de desenvolvimento socioeconômico e o educacional.

O desenvolvimento educacional vem depois. Como se está falando de um fio, ele não consegue empurrar o processo econômico. Mas, por outro lado, como esse fio é absurdamente resistente, se essa expansão educacional não for adequada, ela pode travar o processo de desenvolvimento econômico. Essa seria uma segunda interpretação.

A terceira interpretação é ilustrada por um especialista, cujo modelo trata de uma economia na qual há ossos e cachorros. Uma pessoa tem uma porção de cachorros de diferentes raças e tamanhos. Esses cachorros ficam num terreno. De vez em quando, vem um caminhão e despeja nesse terreno uma porção de ossos de tamanhos diferentes. O dono dos cachorros desconhece totalmente a origem desses ossos, mas observa uma correlação perfeita entre a robustez dos cachorros e o tamanho dos ossos que eles têm na boca. Ele começa a pensar que pode existir uma relação, isto é, a força, o tamanho do cachorro pode estar produzindo o tamanho do osso. E resolve fazer um teste, um experimento, pegando um cachorro mais fraquinho, menor. Faz uma superalimentação para o cachorro, fortalecendo-o. E espera para ver o que vai acontecer.

Mais tarde, quando o caminhão de ossos vem e despeja os ossos no terreno, observa que esse cachorro que ele fortaleceu, deixando do mesmo porte e tão forte quanto um outro cachorro, tem um osso maior agora. Ele fica muito contente, muito feliz. Como é um dono altruísta, adora os seus cachorros, ele pensou em fortalecer todos eles. Portanto, ao fortalecê-los, teria cachorros com ossos maiores. Foi isso que me levou a pensar no resultado do teste que fiz.

Ele resolve duplicar a ração dos seus cachorros, que passam a comer em dobro e a ficar duas vezes mais fortes. O que acontece? Se os cachorros são duas vezes mais fortes, duas vezes maiores, eles vão produzir, segundo o dono dos cachorros, ossos duas vezes maiores. A surpresa desse criador de cachorros, mais tarde, foi perceber que, na verdade, apesar de ter dobrado o tamanho de todos os cachorros que tinha, os ossos permaneciam do mesmo tamanho. Ele errou, ao fazer essa análise do experimento, em não perceber que o tamanho dos ossos era uma coisa exógena. O caminhão jogava os ossos do mesmo tamanho. O que aconteceu foi simples: ele fortaleceu o cachorro, esse cachorro ficou mais forte e agora podia competir por um osso maior. Então, dava uma patada num cachorro mais fraquinho e tomava o osso dele.

Essa estória da economia dos cachorros e dos ossos, contada de uma maneira bem simples para os senhores, é só para dizer que a idéia básica dessa terceira possível interpretação da re-

lação entre a educação e o desenvolvimento humano ou desenvolvimento socioeconômico é que o único papel da educação seria o de alocar os indivíduos para posições já predeterminadas na sociedade. A escolaridade, nesse caso, não seria transformadora, apenas permitiria àqueles que mais a tem lutar por postos ou posições mais privilegiadas. Seria a terceira interpretação. Obviamente que, da mesma maneira que no caso do exemplo do teste com os cachorros, se dermos mais educação para um indivíduo, esse terá condições de ir ao mercado de trabalho e deslocar um outro indivíduo. Segundo essa interpretação, os postos de trabalho são dados. Então, dar mais educação para um indivíduo simplesmente faz com que ele vá ao mercado de trabalho e roube a posição de um outro que tem um nível educacional mais baixo. É o mesmo exemplo do cachorro, que vai lá e tira o osso do cachorro que agora é mais fraco do que ele.

Uma breve leitura sobre o desempenho educacional no Brasil nas últimas duas décadas permite interpretar que a política educacional nesse período, ao menos nas décadas de 70 e 80, esteve muito mais voltada apenas para impedir que a educação se tornasse um entrave ao crescimento, ao desenvolvimento do País. Nos anos 90, com a abertura comercial, toda a argumentação foi sempre a de que precisávamos investir em educação, porque ela era fundamental para garantir o grau de competitividade do País. Os resultados são mais ou menos conhecidos. Em 1998, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos, no Brasil, era cerca de 14%, ao passo que no Panamá e na Costa Rica não chegava a 6%, quer dizer, menos da metade.

Vamos falar agora sobre o indicador da taxa de analfabetismo. O Brasil, apesar de ser um dos países com mais alta desigualdade de renda no mundo, tem pesquisas estatísticas muito boas. O IBGE tem pesquisas domiciliares de altíssima qualidade. Ao longo do tempo, pôde-se medir a taxa de analfabetismo e ver com que velocidade o Brasil veio melhorando os seus indicadores. É óbvio que, se olharmos qualquer um dos indicadores educacionais no Brasil e as pesquisas domiciliares que o IBGE tem, ou mesmo as pesquisas do MEC, vamos ver que estão sempre melhorando. A questão é olharmos se a velocidade com que esses indicadores vêm

melhorando é adequada. Estão melhorando a uma velocidade que faz sentido? Essa é uma pergunta interessante de fazer. É fácil perceber isso porque, primeiro, temos as estatísticas internacionais à disposição. Então, podemos comparar o desempenho dos indicadores educacionais no Brasil com a evolução dos indicadores em outros países e fazer um paralelo da velocidade com que eles vêm melhorando nesses países. Bom, esta seria uma maneira de avaliar se a velocidade com a qual se está melhorando seus indicadores é adequada. Caso se perceba que outros países estão melhorando seus indicadores a uma velocidade muito maior, há alguma coisa errada, está-se melhorando muito lentamente. Na verdade, era isso o que vinha acontecendo ao longo das últimas décadas.

Há uma conta muito interessante, voltando para a taxa de analfabetismo, como se tem o nível dessa taxa no Brasil e, por exemplo, em outro país qualquer, Costa Rica ou Panamá, que eu citei, portanto, sabe-se o diferencial com respeito a esse indicador entre os dois países, mas sabe-se com que velocidade ele vem melhorando o seu indicador, ou seja, com que velocidade o Brasil vem reduzindo a taxa de analfabetismo ao longo das últimas décadas – na verdade, vou mostrar uma tabela mais tarde na qual a taxa de analfabetismo no Brasil, em média, vem reduzindo-se, a cada dez anos, cerca de seis pontos percentuais e, no caso da escolaridade média, o número médio de séries completas com sucesso vem aumentando. Aqui, estamos falando de aumentos de um ano a cada dez anos, quer dizer, a cada dez anos, aumenta-se a nossa média de escolaridade em 1 ano. Sabendo o nível desse indicador no Brasil e no país de comparação e também com que velocidade esse indicador vem melhorando ao longo do tempo, pode-se calcular a magnitude do atraso do Brasil em termos da taxa de analfabetismo em relação ao Panamá, por exemplo, ou em relação à Costa Rica. São duas coisas que se pode calcular, que dão respostas bastante diferentes: uma, que é simples, caso se tenha essa informação da velocidade com a qual venho reduzindo a minha taxa de analfabetismo ao longo das últimas décadas, e dado o nível de analfabetismo que tenho hoje, quantos anos serão gastos para chegar onde a Costa Rica está. Esta é uma pergunta que se pode fazer. E, no caso da taxa de analfabetismo, serão spendidos mais ou menos 13 anos para se chegar onde

a Costa Rica está hoje. Obviamente, quando se chegar lá, ela já terá andado para a frente. Aí é que vem a outra pergunta: quanto tempo levará para eliminar o atraso em relação à Costa Rica e igualar-se a ela a partir de então.

Esses poucos exemplos que dei agora mostram, na verdade, um enorme atraso educacional do Brasil em relação à vários países da América Latina, por exemplo, aos nossos vizinhos, que vamos ver daqui a pouco. Só para terminar, uma última observação, antes de passarmos para os números. Toda a idéia aqui é mostrar que, quando se analisam todos os indicadores, quando se olha a evolução, levando-se em consideração todas as deficiências que se tem, em termos de bases de dados, indicadores, etc., mesmo assim, comparando-se e analisando-se todas essas estatísticas educacionais e a evolução histórica das mesmas, fica-se com a sensação de que o Brasil perdeu um século de oportunidades educacionais para utilizar todo o potencial que a educação tem para o desenvolvimento econômico. Mas, por outro lado, isso mostra a importância que a educação tem para o futuro. Se a educação é tão importante para o desenvolvimento humano, como parece ser consenso aqui, e é para o desenvolvimento socioeconômico, então isso nos mostra que temos um enorme espaço para pisar no acelerador, expandir o sistema educacional, educando a população, e o desenvolvimento econômico virá como consequência dessa expansão.

No quadro que mostraremos à frente, qual a estrutura da apresentação que faremos?

A primeira parte é sobre o impacto da educação sobre variáveis mais difundidas na literatura. Temos três características da distribuição de renda na economia: o nível médio da distribuição de renda, na média da distribuição, a desigualdade na distribuição de renda e a pobreza que, na verdade, estaremos traduzindo como a proporção de pessoas que vivem abaixo de certo nível, chamado linha de pobreza.

Esse primeiro bloco é melhor trabalhado e conhecido. Mas o segundo bloco – do qual eu só trouxe alguns indicadores – mostra que a educação não somente tem impacto sobre o nível de renda e sobre o crescimento econômico, mas é importan-

te para reduzir a desigualdade; não somente é importante para reduzir a pobreza, mas tem enorme impacto sobre uma série de outras variáveis, tais como condições de saúde, bem-estar das crianças, dissolução e formação das famílias, trabalho, enfim, todo tipo de variável que você possa imaginar. É fácil mostrar isso. A educação é importantíssima por uma série de razões, e vou tentar convencê-los.

Mostrarei o quadro do desempenho educacional nas últimas décadas, comparando o Brasil com outros países da América Latina, dimensionando esse atraso educacional de que estávamos falando, em relação aos outros países. A idéia aqui é a seguinte: o nosso empenho tem sido fraco ao longo das últimas décadas, talvez por não estarmos dando à educação o papel que ela deveria ter. Se a educação tem todo esse impacto que acreditamos, está na hora de fazer o que estamos fazendo aqui, agora, ou seja, de pisar no acelerador e agilizar o sistema educacional com qualidade.

Falaremos agora do impacto da educação sobre o crescimento econômico, o nível de renda na economia, a desigualdade de renda e a pobreza. E depois, na segunda parte, sobre outras variáveis.

Essa tabela decompõe o crescimento econômico, de 70 para 80, nesses fatores: capital físico, trabalho, capital humano e progresso tecnológico (tabela 1). Apesar da lenta expansão do sistema educacional nesse período, a educação é responsável por um quarto do crescimento econômico. Imaginem se naquelas décadas nós tivéssemos dado à educação a importância que estamos pensando em dar daqui para a frente.

SLIDE 9 (TABELA 1)

Temos aqui um sumário. O impacto de um ano adicional de escolaridade sobre a renda agregada é bem superior ao impacto sobre os salários. E há toda uma análise de impacto – caso se dê um ano a mais de estudo para uma pessoa, uma série adicional completa; não adianta ficar um ano a mais e repetir a 5ª série várias vezes, que é o que acontece. Essas análises tentam calcular o que chamamos de impacto da educação ou retorno-educação, que é exatamente o acréscimo que se obtém no salário, caso se eduque por mais um ano.

É óbvio que há uma série de problemas com esse tipo de mensuração, mas, como a metodologia é muito parecida em todos os países, percebe-se o que se pode chamar de preço da educação – o valor que o mercado atribui a um ano a mais de estudo.

Então, se houver um ano a mais de estudo, quanto isso irá valer no mercado? No Brasil, varia de 9% a 15%. Depende muito do estágio do sistema educacional em que você se encontra. É claro que se você está fazendo o ensino fundamental – da 1ª à 8ª série – está na 5ª série e completa a 6ª série, isso tem valor no mercado. Mas se você está na educação superior, uma série adicional tem um outro valor. Assim, o valor que o mercado atribui à educação – a mais um ano de escolaridade – varia em função do nível de escolaridade em que a pessoa está.

A conclusão é que, devido à elevada magnitude do impacto da educação, apesar da modesta expansão educacional ocorrida nos anos 70, ela foi a responsável por um quarto do crescimento econômico observado no período, o que é muito alto.

Temos algumas evidências sobre a desigualdade salarial. O Brasil é um dos países mais desiguais. A desigualdade sobre a qual nós estamos falando todo o tempo – e que chamamos de desigualdade de renda – é, na verdade, uma desigualdade de salários, porque toda a desigualdade que calculamos ou toda a renda, nas pesquisas domiciliares que utilizamos para fazer esses estudos, é, essencialmente, uma renda proveniente do trabalho.

Então, na verdade, todas as vezes em que estivermos falando em desigualdade de renda leia-se desigualdade de salários, que é a maior parte da informação que se consegue captar junto aos domicílios.

O que a tabela 2 nos mostra é só uma evidência do impacto da educação sobre a desigualdade, no caso, salarial. Ela é simplesmente uma contabilidade. A primeira linha fala sobre as fontes identificáveis, ou seja, cerca de 60% do total da desigualdade que se observa no Brasil, consegue-se saber de onde vêm; e 41% vêm de fontes que não se consegue identificar.

SLIDE 12 (TABELA 2)

Isto aqui é um sumário do que a literatura tem feito para tentar identificar as fontes, os determinantes dessa enorme desigual-

dade salarial que se observa no Brasil. Das fontes identificáveis, ou seja, dos 60%, parte – apenas 11% – é gerada no mercado de trabalho via discriminação – seja de raça, de gênero – ou segmentação. E a grande maioria desses 60% é revelada pelo mercado de trabalho. O que isto quer dizer? Ela é gerada fora do mercado de trabalho. Provavelmente, é gerada no sistema educacional. Dessa desigualdade, desses 48% que são revelados pelo mercado de trabalho, a educação é responsável por 40%. Quer dizer, desses 48%, 40% têm a ver com a educação, com a heterogeneidade educacional. Isto significa que, se você acabar com essa heterogeneidade, eliminar essa fonte, você reduz a desigualdade de renda em 40%. Nesse sumário, vemos que é possível não somente traçar a origem de 60% do nível de desigualdade salarial, mas também concluir que a educação é responsável por dois terços dele. Em suma, a educação tem enorme impacto nessa desigualdade salarial que se observa.

A constatação de que essa heterogeneidade educacional é a principal fonte de desigualdade salarial no Brasil por si só não implica que seja a única explicação, uma vez que também pode ser a fonte de desigualdade em outros países. Pode não ser um fator suficiente para explicar por que o Brasil tem um grau de desigualdade tão mais elevado do que, por exemplo, Estados Unidos, Costa Rica, Uruguai ou qualquer outro país.

A pergunta que surge naturalmente é: quanto do excesso de desigualdade no Brasil advém dessa desigualdade educacional?

Há uma comparação bastante interessante que fazemos entre o Brasil e os Estados Unidos, mostrada por meio da tabela 3. Em um item vemos a desigualdade salarial total (neste caso medida pelo Índice de Tyler, uma medida de desigualdade, mas não importa muito o índice utilizado). Podemos perceber que a desigualdade salarial no Brasil é de cerca de 72% maior do que a desigualdade salarial nos Estados Unidos (dado mostrado na primeira linha).

SLIDE 18 (TABELA 3)

A segunda linha mostra a desigualdade salarial entre trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade. No Brasil, esse índice é de 0,59% e nos Estados Unidos, 0,55%. Portanto, não há muita diferença entre esses dois países com respeito a essa desigual-

dade. Porém, quando se olha a desigualdade salarial entre trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade, percebe-se que no Brasil é de 0,52% e nos Estados Unidos, 0,09%, o que nos leva a entender que a desigualdade salarial entre trabalhadores com níveis diferentes de escolaridade no Brasil é cerca de 500% maior do que nos Estados Unidos.

A quarta linha dessa tabela refere-se ao impacto adicional de um ano de escolaridade sobre os salários. Trata-se da medida de que lhes falei, do valor que o mercado de trabalho atribui a um ano adicional de educação. No Brasil é cerca de 156% maior que nos Estados Unidos. Ou seja, um ano de estudo a mais, no Brasil, tem um valor no mercado brasileiro 156% maior do que nos Estados Unidos.

A penúltima linha dá a desigualdade na distribuição de educação nesses dois países, mostrando que no Brasil é o dobro daquela observada nos Estados Unidos.

A última linha, finalmente, mostra aquele famoso número que estava na contabilidade que fizemos dos determinantes da educação, em que havia o número 40. Dependendo dos estudos, esse número gira em torno de 40, 45, 50. Neste caso é 47 e significa ser a contribuição da educação para a desigualdade salarial. Se fosse eliminada aquela heterogeneidade educacional vista na outra tabela, a desigualdade salarial no Brasil seria reduzida em 47, enquanto que a contribuição nos Estados Unidos é de 15, portanto, bem menor.

Assim sendo, percebemos que há dois fatores importantes que explicam a maior desigualdade salarial no Brasil em relação aos Estados Unidos. Um é a própria desigualdade salarial entre trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade; o outro é o valor que esses dois mercados de trabalho atribuem a um ano adicional de educação.

Eu estava falando das duas razões existentes para uma maior importância da educação na geração das desigualdades salariais no Brasil: uma é o maior nível de heterogeneidade educacional, e a outra é o valor atribuído pelo mercado de trabalho a um ano adicional de escolaridade. E percebe-se que as duas razões têm uma importância muito grande na explicação da maior desigualdade no Brasil em relação aos Estados Unidos. Os dois fatores são impor-

tantes e, obviamente, estão relacionados não só estática, mas dinamicamente. Quando se mexe num fator, automaticamente haverá impactos sobre o outro. O quanto o mercado oferta por um ano adicional de educação é influenciado pela distribuição da educação na população e, portanto, é um reflexo direto da escassez relativa de trabalhadores qualificados.

Há uma figura de Tinbergen (gráfico 1) que mostra exatamente esse processo. Na verdade, há uma corrida entre a expansão educacional e o processo tecnológico. Por quê? Ora, neste eixo, há o nível salarial, e, naquele, o nível de qualificação. O que essa reta nos mostra? Ela tem uma certa inclinação que, na verdade, é o valor que o mercado de trabalho atribui à educação.

SLIDE 24 (GRÁFICO 1)

Pegue dois pontos no eixo X, dois níveis diferentes de educação, rebata-os nessa reta e venha para cá. Percebe-se que, quanto mais inclinada for essa reta para esses dois níveis educacionais, um A e um B, maior será a distância entre os níveis salariais para esses mesmos grupos. Então, quanto mais inclinada for essa reta, maior será a desigualdade salarial entre trabalhadores com diferentes níveis educacionais, obviamente.

O que o progresso tecnológico faz? Ora, o progresso tecnológico, como é viesado a favor dos trabalhadores qualificados, em geral, tende a empurrar essa reta para cima, na direção desta seta. Ele tende a fazer com que essa reta fique mais inclinada, e a expansão educacional precisa fazer com que ela fique menos inclinada, ou seja, ao educarem mais pessoas e colocarem mais trabalhadores qualificados no mercado, precisa-se diminuir o preço que esse mercado atribui a um ano adicional de educação. Portanto, a expansão educacional deveria estar tornando essa reta menos inclinada.

Essa é uma corrida entre estes dois processos: o progresso tecnológico, que empurra a reta para um lado, tornando-a mais inclinada; e a expansão educacional, que faz com que, ao serem colocados mais trabalhadores no mercado, como há uma oferta maior de trabalhadores qualificados, o preço de um ano a mais de educação diminua.

Uma outra observação importante para o caso do Brasil, em particular, é a seguinte: essa curva pode ser estimada para o

mundo, e, na verdade, na minha tese de mestrado, estimei-a, apontando onde estava o Brasil. Esse gráfico é interessante, porque, nesse eixo, está em evidência a desigualdade educacional, a desigualdade na distribuição de educação no País, e, nesse outro, está especificada a média educacional do País. Ora, percebe-se que quando um país tem uma média muito baixa, há muito pouco espaço para a desigualdade. É por isso que, em países com uma média educacional muito baixa, a desigualdade educacional também é muito baixa. À medida que se vai andando nessa direção, que é a que queremos seguir, ou seja, a direção em que se aumenta o nível educacional do País, é natural que a desigualdade educacional vá aumentando. Na verdade, o pior dos mundos é quando se está no meio do caminho, onde a desigualdade educacional é maior. A idéia é que temos de passar rapidamente por esse processo.

Observando a posição do Brasil, percebemos que estamos quase na virada da curva estimada para o mundo. O Brasil está em uma situação em que a desigualdade educacional, para as coortes mais novas, já está começando a declinar e a passar para o lado em que a expansão educacional vai, cada vez mais, diminuir a desigualdade educacional. Por enquanto, estamos no meio do caminho e precisamos pisar no acelerador para passar mais rápido por esse ponto.

A última parte da macrovisão das características da distribuição de renda é sobre o impacto da educação sobre a pobreza. A tabela 4 demonstra a situação atual e os cálculos baseados na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – PNAD, de 1998. 33% da população brasileira era pobres. Fizemos um exercício – e existem vários para se estimar o impacto da educação sobre o nível de pobreza – em que se garante à população a escolaridade de, no mínimo, um, dois, três anos, e assim por diante. Nessa simulação, todas as pessoas com menos de um ano de escolaridade são elevadas em um ano de escolaridade, e as demais permanecem com o tempo de escolaridade que têm. Então, na primeira linha, eliminou-se o analfabetismo, de modo que todas as pessoas que tinham menos de um ano de escolaridade ficaram como se tivessem um ano. Qual foi o impacto sobre o grau de pobreza? Ora, a pobreza passou de 33,5% para 32,9% e, nessa coluna, pode-se perceber o impacto dessa política.

SLIDE 28 (TABELA 4)

Sublinhei duas linhas que marcam o término do ensino fundamental e do ensino médio. Se fosse garantido que toda a população no Brasil tivesse, no mínimo, oito anos de escolaridade, ou seja, se toda a população que tem menos de oito anos de escolaridade chegasse até oito – isso é feito com base na PNAD, recalculando-se a distribuição de renda e, conseqüentemente, a pobreza –, haveria uma redução de quase nove pontos percentuais no nível de pobreza. Se fossem garantidos onze anos de estudo à população, haveria uma redução de 17 pontos percentuais, o que significa quase o dobro. Assim, seria possível uma queda bastante significativa do grau de pobreza se garantidos à população, no mínimo, oito ou onze anos de escolaridade, uma meta mais audaciosa.

Agora, passando à tabela 5. Cada linha é um indicador calculado com base na Pesquisa Nacional de Padrão de Vida (PPV), do IBGE, realizada apenas nos anos de 1996 e 1997. Essa tabela é um exercício bastante interessante, que demonstra qual o impacto da escolaridade da mãe sobre a probabilidade de o filho estar vivo. Todos os dados podem ser calculados com a PPV. É esse valor mais vinte vezes isso, mas selecionamos alguns indicadores. Na primeira coluna, há o diferencial bruto entre o Nordeste e o Sudeste, em termos de cada indicador.

SLIDE 30 (TABELA 5)

O número 2,92 é o diferencial bruto entre as regiões Sudeste e Nordeste, em termos da probabilidade de o filho estar vivo, significando que uma criança, na região Sudeste, tem uma probabilidade quase três vezes maior de estar viva do que outra da região Nordeste.

Nessa segunda coluna, há o diferencial de escolaridade entre as regiões Sudeste e Nordeste. Por que esse diferencial muda? Porque há uma mudança de universos. Eles são diferentes quando estamos calculando cada um desses indicadores, por isso que esses números variam. Esses 2,61 são exatamente a diferença entre a escolaridade das mães do Nordeste e as do Sudeste.

Este é o impacto total, ou seja, o impacto de um ano adicional de estudo da mãe, a variável que estamos analisando

aqui, sobre a probabilidade de o filho estar vivo. O que calculamos, na última coluna, é quanto desse diferencial entre a região Nordeste e Sudeste pode ser explicado por diferenças na educação das mães nessas duas regiões. A pergunta que queremos fazer é a seguinte: quanto desse diferencial que se observa, em termos de probabilidade de se estar vivo, pode ser explicado pelas diferenças educacionais das mães entre as duas regiões? O resultado é esse valor aqui, de 13%.

Então, pode-se ler esta linha da seguinte maneira: 13% do diferencial bruto entre Nordeste e Sudeste, na probabilidade de um filho estar vivo, é explicado por diferenças no nível educacional entre as mães.

Parece complicado à primeira vista, mas a conta é bastante simples. Deseja-se captar o quanto há daquelas diferenças entre Nordeste e Sudeste. O impacto de escolaridade da mãe sobre essas diversas variáveis, a probabilidade de estar amamentando o seu filho, de fazer o pré-natal, ou de a criança tomar soro numa primeira diarreia. Esses são quesitos que existem numa primeira pesquisa domiciliar do IBGE.

Nos resultados há impactos grandes. Há uma diferença de 22% na probabilidade de a mãe fazer o pré-natal entre Nordeste e Sudeste, e isso é explicado por diferenças no nível educacional das mães nessas duas regiões. Então, essa tabela – que é apenas 10% dos indicadores que se pode construir com a PPV – é apenas um exemplo de que existe não só educação. Ela é importante para o crescimento médio da economia. Não só ela é importante para a redução da desigualdade e da pobreza, como já vimos, mas tem um grande impacto também sobre uma série de variáveis que não têm sido observadas pela literatura sistematicamente.

Na verdade, as pessoas têm a percepção de que a educação deve ter impacto sobre a probabilidade de uma mãe fazer ou não o pré-natal, ou de uma mãe amamentar ou não o seu filho, mas a mensuração disso, até então, não tinha sido feita. A Pesquisa sobre Padrões de Vida – PPV, permite que se obtenha esse tipo de estimativa.

Vou falar rapidamente sobre população adulta e população infantil.

Em prosseguimento, a tabela 6. Olhem a taxa de analfabetismo, primeiro indicador, foi mensurada em 16%. Ou seja – como estou falando da taxa de analfabetismo –, imaginem que seja 48, dará 52%. Cinquenta e dois por cento dos países do mundo – nessas duas colunas, fala-se de países – têm uma taxa de analfabetismo pior do que a do Brasil. E essa coluna mostra a posição do Brasil em termos de renda. Aí vai dar 36%. Trinta e seis por cento dos países do mundo têm renda *per capita* inferior à do Brasil.

SLIDE 32 (TABELA 6)

Caso se pense nos indicadores de educação, em termos de desenvolvimento humano, a posição do Brasil é sempre muito pior do que a sua posição em termos de renda. Não sei como conseguimos uma posição em termos de renda *per capita* tão privilegiada com indicadores educacionais tão ruins. Em outras palavras, em termos de renda *per capita*, há uma proporção de países no mundo com uma renda menor do que a do Brasil, muito menor do que a de taxa de analfabetismo.

Trocando em miúdos: a posição do Brasil, em termos de renda *per capita*, é muito melhor do que a sua posição, em relação ao mundo, em termos da taxa de analfabetismo. Isso acontece com todos os indicadores.

Por sua vez, o gráfico 2 trata do nível educacional da população adulta e foi tirado de um trabalho de David Lam, da Universidade de Michigan. No eixo horizontal, está a idade. Aqui estão os mais jovens e os mais velhos. No eixo vertical está a média de anos de estudo. Por que o gráfico tem quatro linhas? Porque ele está comparando a educação de brancos e negros, na África do Sul, e de brancos e negros, no Brasil. O interessante desse gráfico é o seguinte: a linha azul, lá em cima, ou seja, em 12 anos de estudo, representa os brancos da África do Sul. Essas duas linhas correm juntas até, mais ou menos, 33 anos, para os mais novos, e começam a se separar. Percebe-se que o vermelho, que está por cima, que descolou dessa linha, são os negros, na África do Sul. E a linha preta são os brancos, no Brasil. Dá vontade de sentar e chorar. Os não-brancos, na África do Sul, a partir de certo momento, mantiveram a aceleração – as linhas vinham juntas –, e, então, para as populações mais jovens, ela descolou. É

como se o Brasil tivesse perdido um pouco a aceleração. Para as populações mais novas, o nível educacional está bem menor para os brancos, no Brasil, do que para os próprios negros, na África do Sul. Este gráfico nos dá uma idéia de quanto o quadro está complicado. Ele foi feito durante o *apartheid*.

SLIDE 34 (GRÁFICO 2)

Adiante há uma série de gráficos (3 a 5) que dão uma idéia da situação. Nesse eixo, coloca-se a renda *per capita* do país com ajustamento para o mesmo poder de compra. Levam-se em consideração as diferenças no custo de vida entre os países. Coloca-se, nesse ponto, um indicador, fazendo contra ele uma regressão de renda e traçando o que chamamos de norma internacional, que seria essa curva rosa. A posição do Brasil é dada por esse pequeno triângulo. A norma internacional diz qual deveria ser o indicador para qualquer nível de renda existente no país. Então, se forem escolhidos, por exemplo, US\$5 mil de renda *per capita*, consulta-se a norma internacional, que diz que o país que apresenta essa renda *per capita* deveria ter determinado nível de taxa de analfabetismo. No Brasil, havia 6.160. Segundo a norma internacional, ele deveria ter 7 ou 8% de analfabetos, mas está acima desse índice, apresentando 16%. O ideal seria que ele estivesse abaixo da norma internacional. O que ocorre com a maioria dos indicadores em que se faz esse tipo de gráfico é que se observa o Brasil sempre fora da norma internacional, ocupando uma posição pior.

SLIDES 37, 38, 39 (GRÁFICOS 3, 4, 5)

O gráfico 6 faz uma comparação do Brasil com países da América Latina. Nesse caso, refere-se à taxa de analfabetismo, que marca a posição brasileira. Percebe-se, então, que apenas Bolívia, El Salvador e Honduras apresentavam uma taxa de analfabetismo maior do que a do Brasil. Visto que há pesquisas domiciliares para todos esses países, pode-se construir uma porção desses gráficos para vários indicadores.

SLIDE 41 (GRÁFICO 6)

O gráfico 7 refere-se à população com 25 anos ou mais sem escolaridade, marcando também a posição do Brasil e dos países que têm uma proporção maior.

SLIDE 42 (GRÁFICO 7)

A seguir, as tabelas 7 e 8 mostram os indicadores educacionais para os vários países da América Latina, marcando a posição do Brasil. Passando diretamente à análise do atraso do Brasil em termos educacionais, há duas maneiras de se fazer os cálculos. Essa pequena tabela refere-se ao período entre 1981 e 1998 – em 1999, ainda não estava disponível a pesquisa – e mostra a taxa de analfabetismo e a escolaridade média. Concentremo-nos nesses dois pontos referentes à evolução da taxa de analfabetismo e da escolaridade média, no Brasil, para cada um desses anos da Pnad. Em média, a variação por década, na taxa de analfabetismo, é de aproximadamente 5%, às vezes 6%, dependendo do que se utiliza. Esses dados significam que, em média, a cada dez anos, o Brasil reduz a sua taxa de analfabetismo em cerca de cinco pontos percentuais. Nesse caso, que resulta quase em um, nota-se que, em média, a cada dez anos, o Brasil aumenta em um ano o seu nível médio de escolaridade. É como se interpreta. Essa pequena tabela foi elaborada para mostrar a velocidade com que o Brasil vem melhorando os seus indicadores educacionais. Na verdade, por meio dela, é possível calcular vários indicadores educacionais. Vou me concentrar apenas nesses dois.

SLIDE 51 (TABELA 7)

Uma maneira de calcular a velocidade com que o Brasil vem melhorando é analisar as pesquisas domiciliares e estimar esses indicadores. Outra forma de proceder é examinar a pesquisa mais recente, atentando às coortes de nascimento. Verificam-se pessoas com 60 anos e sua respectiva taxa de analfabetismo, pessoas com 50, 40 anos, etc. Essa também é uma maneira de se calcular a velocidade. Por isso, às vezes, essa velocidade é um pouco diferente, dependendo da utilização de uma única ou de várias pesquisas domiciliares. Desse modo, o fato de não se ter acesso a várias pesquisas domiciliares não impede que se calcule a velocidade com que o país vem melhorando. Basta olhar para as pessoas. Em certo ponto no tempo, há a taxa de analfabetismo ou um indicador qualquer para todas as pessoas com vários níveis etários (tabela 8).

SLIDE 52 (TABELA 8)

Esse é um sumário. Verificando a taxa de analfabetismo e a escolaridade média, nota-se, em relação às pessoas nascidas entre

1920 e 1930, uma redução na taxa de analfabetismo nesse período. Entre 1930 e 1940, a redução foi um pouco menor (tabelas 9 e 10). Nesse período, foi menor ainda e assim sucessivamente. Principalmente quando se trata da taxa de analfabetismo e à medida que se educa a população, é natural que as reduções e a magnitude dessas variações diminuam. Está-se quase atingindo o zero, ou seja, muito próximo de educar a população toda. Todavia, estranha é a pré-escolaridade média, porque representa o quanto está aumentando em cada um desses períodos. Percebe-se que, primeiramente, ela aumenta e depois vai caindo.

SLIDE 53 E 54 (TABELAS 9 E 10)

Passemos para os vários países da América Latina (gráficos 8 e 9). O Brasil está representado pela cor vermelha. Nota-se que estão sendo apresentadas as coortes de nascimento. São pessoas nascidas em 1930, em 1935, etc. Essa é a taxa de analfabetismo. Na verdade, estou mostrando o *logit* da taxa de analfabetismo. Verifica-se que essa taxa está caindo e, de repente, desacelerando. Ela vai ficando mais suave. Para a taxa de analfabetismo, esse fato é comum: há o mesmo comportamento em todos os países. Alguns apresentam uma aceleração maior e outros uma menor, mas isso é comum. Essa é a desaceleração na taxa de analfabetismo quando a maior parte da população já é alfabetizada.

SLIDE 55 E 56 (GRÁFICOS 8 E 9)

Contudo, essa curva não é comum. Ela é preocupante, porque representa a escolaridade média. A curva deveria ser crescente, mas, nesse ponto, desacelera. Depois, para outras coortes de nascimento, com base nas pesquisas domiciliares mais recentes, percebe-se essa situação invertendo-se um pouco. Por exemplo, essa linha representa Honduras. Neste país, para as pessoas nascidas em 1930, a curva saiu com um ano de diferença do Brasil. Para as pessoas nascidas em 1970, ela acaba junto a do Brasil. Evidentemente, estamos melhorando e aumentando o nível de escolaridade. Mas com qual velocidade se está fazendo isso? Esse gráfico é típico e responde a esse tipo de pergunta. A velocidade de Honduras é maior do que a do Brasil, por exemplo. A curva saiu muito antes do Brasil, com um ano de diferença e o alcançou.

Nesse primeiro painel, está a taxa de analfabetismo e a referente à escolaridade média. A taxa de analfabetismo no Brasil é de 13,8%. Na Colômbia é de 7,6%. O hiato entre o Brasil e a Colômbia é de 6,2%. Sabemos que, em termos da taxa de analfabetismo, o Brasil, a cada dez anos, a reduz cerca de 5 ou 6%. Então, se a diferença entre Brasil e Colômbia é da ordem de 6%, o Brasil gastará dez anos para chegar no ponto em que a Colômbia está hoje. É assim que fazemos esta continha aqui. A razão pela qual há velocidade um e velocidade dois – é só o cálculo da velocidade que difere – é só para efeito de metodologia de cálculo. Mas podemos nos concentrar na velocidade um. O Brasil vai gastar dez anos para alcançar o patamar em que a Colômbia está hoje, em termos de taxa de analfabetismo; 13 anos para chegar onde a Costa Rica está; 14 anos para chegar onde o Panamá está; e de 7 a 8 anos, no caso da Venezuela. Ele vai demorar esses anos para chegar onde esses países estão hoje, mas quando atingir este nível de taxa de analfabetismo, esses países estarão mais adiante, pois não ficarão parados. Calculamos este número de anos levando em consideração a velocidade histórica com a qual vínhamos melhorando os indicadores educacionais.

Por fim, exibo o gráfico 10, que é mais otimista. O título deste gráfico é bem chamativo: *Educação: dez anos em três*. Parece até propaganda, mas não é! A conta que este gráfico nos mostra é muito simples. Aqui consta que a velocidade com que vínhamos melhorando os indicadores educacionais era lastimável, pois Honduras posicionava-se no mesmo patamar que o Brasil. Este melhorou os seus indicadores educacionais, mas a uma velocidade completamente ridícula, se comparada à a velocidade com que os outros países vinham melhorando. Aqui há uma mensagem mais otimista para nós. Esta barra azul abrange o período de 1995 a 1998 – três anos –, e a vermelha abrange dez anos, de 1983 a 1993. A conta que fizemos foi muito simples. Tomamos a variação do indicador no período de três anos e contrastamos com a variação do indicador no período de dez anos antes, para verificarmos se a velocidade nos três anos – de 1995 a 1998 – era maior ou menor do que a velocidade nos dez anos anteriores – de 1983 a 1993 – e a surpresa vem quando comparamos essas barras

a velocidade em três anos de melhora do indicador com a velocidade deste mesmo indicador em dez anos. Analisemos aqui este primeiro, com o mesmo raciocínio para todos eles. O número indica *o diferencial na porcentagem de pessoas com sete anos que completaram a primeira série do ensino fundamental*, que é o título. A barra vermelha indica esta porcentagem para dez anos, que é de 3%; e a barra azul, dos últimos três anos, é de 3,5%. Não estamos comparando períodos do mesmo tamanho e a barra azul é ainda maior que a vermelha. Quer dizer, a barra azul está nos mostrando a variação deste indicador para apenas três anos e, ainda assim, é maior que a vermelha, que mostra uma variação deste indicador para os dez anos anteriores. Por isso que aqui nada é exagerado. Podemos fazer isso com vários indicadores.

SLIDE 76 (GRÁFICO 10)

O que este gráfico nos mostra é que, nos últimos três, quatro anos, pisamos no acelerador e a velocidade com a qual estamos melhorando nossos indicadores educacionais mudou, a derivada mudou. Vínhamos a uma certa velocidade, e a inclinação agora é outra, de magnitude completamente diferente daquela em que vínhamos antes. É por isso que temos esse resultado aqui. Estamos fazendo com que a variação desses indicadores, num período de três anos, seja igual ou maior do que a variação que observamos nos dez anos anteriores. É por isso que esse título não é nem um pouco exagerado.

Isso quer dizer o seguinte: apesar de todos aqueles indicadores, a situação ainda está complicada. O Brasil ainda tem uma posição muito ruim em termos dos indicadores educacionais, qualquer que seja a comparação que se faça. Por outro lado, percebe-se um esforço nos últimos anos em tentar mudar a velocidade com que vínhamos melhorando esses indicadores. A melhor maneira de se olhar isso é comparar exatamente a velocidade com que esses indicadores têm mudado nos últimos três, quatro anos com as variações de dez anos antes. Então percebe-se que o MEC pisou no acelerador e está melhorando seus indicadores a uma outra velocidade, completamente diferente. Isso falando de magnitude, não de qualidade. É uma outra história. Aqui se está considerando simplesmente a magnitude do indicador.

Uma avaliação do desempenho educacional do Brasil ao longo das últimas décadas

Novembro de 2001

Estrutura da apresentação

A) Evidências empíricas do impacto da educação sobre a distribuição de renda:

- *Nível médio de renda*
- *Desigualdade*
- *Pobreza*

B) Evidências empíricas do impacto da educação sobre outras variáveis.

C) Situação educacional

População adulta

- Comparações internacionais
- Avaliando o atraso educacional brasileiro

População em idade escolar

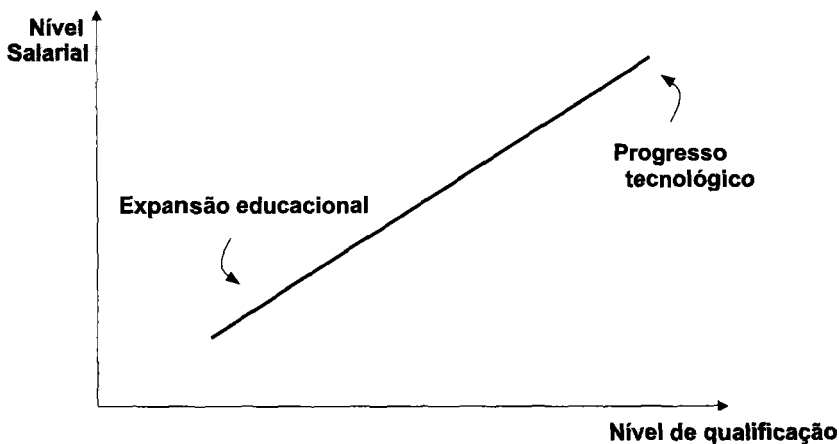
- Situação atual
- Evolução recente

**Evidências empíricas do
impacto da educação sobre o
crescimento econômico**

Na medida em que existem externalidades positivas associadas a educação, o impacto macro de um ano adicional de escolaridade deveria ser superior ao seu impacto micro.

Entretanto, na medida em que uma expansão educacional reduz a escassez relativa de trabalhadores qualificados e, portanto, o seu prêmio salarial, o impacto macro deveria ser inferior ao impacto micro

O valor da educação no mercado de trabalho: a corrida entre a expansão educacional e o processo tecnológico



Apesar da lenta expansão do sistema educacional nos anos 70, cerca de ¼ do crescimento econômico brasileiro resultou deste fator evidenciando, por um lado, a importante magnitude do impacto da educação sobre o crescimento e, por outro, a grande perda de crescimento que se pode ter em função do crescimento lento da educação.

Estimativas do impacto da escolaridade sobre a renda

$$[\ln(y) = \alpha + \beta.t + \delta.\ln(k) + \phi.\ln(l) + \eta.e + \varepsilon]$$

Variável	Parâmetro
Intercepto	0,44
Capital (k)	0,10
Trabalho (l)	0,41
Escolaridade (e)	0,21
R ² ajustado	0,75

Fonte: Opportunity Foregone Education in Brazil. Nancy Birdsall and Richard H. Sabot editors.

Fontes do crescimento econômico brasileiro, 1970-80

	Capital Físico	Trabalho	Capital Humano	Progresso Tecnológico	Total
Contribuição	2.0	1.8	2.6	4.4	10.9
Distribuição	19	17	24	40	100

Fonte: Opportunity Foregone Education in Brazil. Nancy Birdsall and Richard H. Sabot editors.

Em suma, o impacto de um ano adicional de escolaridade sobre a renda agregada é bem superior ao já elevado impacto micro da escolaridade sobre os salários (9 a 15%). Devido a elevada magnitude do impacto da educação, apesar da modesta expansão educacional ocorrida nos anos 70, esta foi responsável por $\frac{1}{4}$ do crescimento econômico no período.

Evidências empíricas do impacto da educação sobre a desigualdade salarial

Decomposição da desigualdade salarial de acordo com suas principais fontes

Fonte	Contribuição (%)	
Fontes identificáveis		59
Gerada pelo mercado de trabalho		11
Discriminação	4	
Raça		1
Gênero		3
Segmentação	7	
Formal x Informal		1
Setorial		5
Regional		1
Revelada pelo mercado de trabalho		48
Diferenças na estabilidade		2
Heterogeneidade ocupacional		7
Heterogeneidade educacional	40	
Fontes não identificáveis		41
Total		100

É possível não somente traçar a origem de quase 60% do nível geral de desigualdade salarial mas, também, concluir que a educação é responsável por cerca de 2/3 da desigualdade observada.

Contribuição do mercado de trabalho na geração da desigualdade de renda no Brasil

Fontes de Desigualdade	Contribuição para a desigualdade total	Contribuição para a desigualdade devido a variações na renda do trabalho	Contribuição para a desigualdade devido a geração ou revelação pelo mercado de trabalho	Contribuição para a desigualdade devido a desigualdade de oportunidades
Desigualdade total	100	.....	.....	.....
Desigualdade devido a variações na renda do trabalho	56	100	.....	.....
Desigualdade gerada e revelada pelo mercado de trabalho	38	67	100	.....
Desigualdade gerada pelo mercado de trabalho	10	17	25	.....
Desigualdade gerada pela discriminação no mercado de trabalho	2	3	5	.....
Discriminação racial	1	2	4	.....
Discriminação por gênero	0	1	1	.....
Desigualdade gerada pela segmentação do mercado de trabalho	8	14	21	.....
Segmentação especial	8	14	21	.....
Desigualdade revelada pelo mercado de trabalho	28	50	75	.....
Experiência no mercado de trabalho	1	2	4	.....
Escolaridade	27	48	71	100
Desigualdade de oportunidades educacionais	19	34	50	71
Discriminação racial	1	2	3	5
Discriminação por gênero	-1	-1	-2	-3
Disparidades espaciais	3	5	7	9
Diferenças em ambiente familiar	16	28	42	59
Outras fontes de desigualdade educacional	8	14	21	29
Outras fontes de diferenças na renda do trabalho	18	33	.....	.....
Desigualdade devido a variações em outras rendas e na composição de família	44	.....	.....	.....

A constatação de que a heterogeneidade educacional é a principal fonte da desigualdade salarial no Brasil por si só não implica que esta seja a única explicação para o bem mais alto grau de desigualdade salarial observado no Brasil.

Quanto do excesso de desigualdade no Brasil advém da desigualdade educacional?

O excesso de desigualdade salarial: uma comparação do Brasil com Costa Rica e Uruguai

Indicador	Brasil	Costa Rica	Uruguai	Hiato Brasil x Costa Rica (%)	Hiato Brasil x Uruguai (%)
Desigualdade salarial total	0,97	0,52	0,72	88,4	34,3
Desigualdade salarial entre trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade	0,60	0,35	0,56	69,3	6,0
Desigualdade salarial entre trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade	0,38	0,16	0,16	129,3	133,1
O quadrado do impacto de um ano adicional de escolaridade sobre os salários	0,018	0,010	0,010	84,2	75,4
Desigualdade educacional	21,3	17,1	16,0	24,5	32,9
Contribuição da educação para a desigualdade salarial (%)	38,7	31,8	22,3	6,9	16,4

O excesso de desigualdade salarial: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos

Indicador	Brasil	Estados Unidos	Hiato Brasil x Estados Unidos (%)
Desigualdade salarial total	1,1	0,64	71,9
Desigualdade salarial entre trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade	0,59	0,55	7,3
Desigualdade salarial entre trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade	0,52	0,09	477,8
O quadrado do impacto de um ano adicional de escolaridade sobre os salários	0,026	0,010	156,0
Desigualdade educacional	20,0	10,0	102,0
Contribuição da educação para a desigualdade salarial (%)	47,0	15,0	32,0

A heterogeneidade educacional é não somente o principal fator explicativo para o nível geral de desigualdade salarial observado no país como, também, é a principal explicação para a mais alta desigualdade do país em relação aos Estados Unidos.

Existem duas razões para a maior importância da educação na geração da desigualdade salarial no Brasil:

- (i) maior nível de heterogeneidade educacional, ou**
- (ii) maior valor atribuído pelo mercado de trabalho a um ano adicional de escolaridade.**

Implicações de políticas:

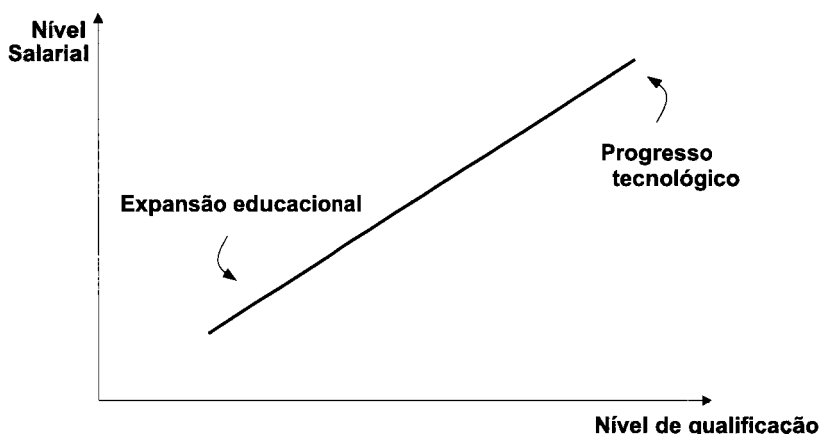
Os dois fatores são importantes e relacionados estática e dinamicamente. Mudança em um dos fatores tendem a ter efeitos importantes sobre o outro.

O valor de mercado da educação é particularmente influenciado pela distribuição da educação na população e, portanto, é um reflexo direto da escassez relativa de trabalhadores qualificados.

O valor da educação é o resultado de uma corrida entre o sistema educacional e o progresso tecnológico

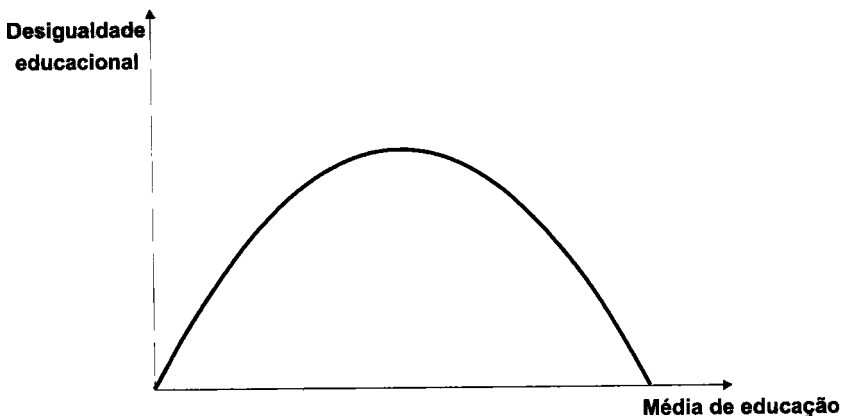
(Tinbergen (1975)).

O valor da educação no mercado de trabalho: a corrida entre a expansão educacional e o processo tecnológico



Quando a média educacional é muito baixa há pouco espaço para desigualdade. É exatamente quando a média educacional atinge valores intermediários é que se cria um enorme espaço para a desigualdade educacional.

Relação entre a desigualdade e a média da educação



Evidências empíricas do impacto da educação sobre a pobreza

Impacto da educação sobre a pobreza

Simulação	Porcentagem de pobres (PO)	Varição na porcentagem de pobres	Crescimento necessário para atingir o mesmo nível de pobreza	Redução da desigualdade necessária para atingir o mesmo nível de pobreza
<i>Situação atual</i>	33,5	--	--	--
<i>Educação: garantindo à população escolaridade de no mínimo</i>				
1 ano	32,9	0,6	2	1
2 anos	32,7	0,8	2	1
3 anos	31,9	1,6	4	1
4 anos	30,5	3,0	9	3
5 anos	29,4	4,1	13	4
6 anos	28,5	5,0	16	5
7 anos	27,4	6,1	21	7
8 anos	24,8	8,7	32	9
9 anos	24,0	9,5	36	10
10 anos	22,0	11,5	46	12
11 anos	16,7	16,8	50	16
12 anos	13,0	20,4	50	19

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1998

Evidências empíricas do impacto da educação sobre outras variáveis

O impacto da educação sobre outras variáveis

Variável dependente	Diferencial bruto entre Sudeste e Nordeste	Diferencial de escolaridade entre Sudeste e Nordeste	Impacto total	Porcentagem do diferencial bruto explicado pelo impacto total do diferencial de escolaridade entre Sudeste e Nordeste
Impacto da escolaridade da mãe sobre:				
A probabilidade do filho estar vivo ¹	2,92	2,61	0,15	13,00
A probabilidade de ser amamentado ⁴	1,52	1,29	0,05	4,22
A probabilidade de fazer o pré-natal ⁷	13,90	1,29	2,38	22,12
A probabilidade da criança tomar soro na última diarreia ¹¹	2,27	3,12	0,15	19,98
Impacto da escolaridade da mãe sobre a probabilidade de frequentar a escola:				
7 a 14 anos	9,02	2,37	0,80	20,90
15 a 24 anos	2,00	1,54	2,10	161,17
Impacto da escolaridade da mãe sobre a probabilidade de frequentar a creche:				
	4,97	2,52	0,48	24,19

Fonte: Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) de 1996/97.

População Adulta

Análise não condicionada

Distribuição acumulada dos países e da população segundo alguns indicadores educacionais

Indicadores	Brasil	Porcentagem de países com índices inferiores aos do Brasil	Porcentagem de países com renda per capita inferior a do Brasil	Porcentagem da população com índices inferiores aos do Brasil	Porcentagem da população com renda per capita inferior a do Brasil
Taxa de analfabetismo	16.0	47.7	64.5	64.6	76.8
População sem escolaridade	18.7	44.6	62.4	74.0	77.5
População com ensino fundamental completo	6.9	24.3	56.8	25.8	44.8
Número de estudantes no ensino superior ¹	1094	48.2	69.6	89.5	95.6

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (PNLD) e Statistical Yearbook 1998 (UNESCO).

Nota: 1 - Por 100 mil habitantes.

A renda per capita do Brasil é US\$ 6480 segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 1997. Dado que o universo dos indicadores não é o mesmo (consulterà países diferentes de acordo com os dados disponíveis), a porcentagem de países e de população com renda inferior a do Brasil varia.

Distribuição acumulada dos países não industrializados e de sua população segundo alguns indicadores educacionais

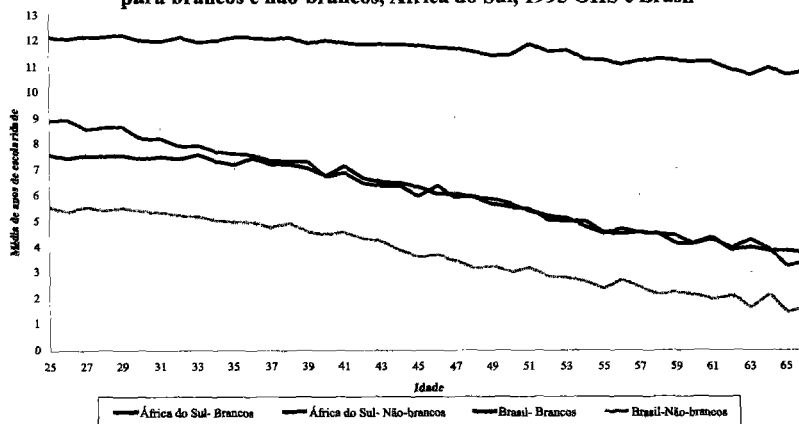
Indicadores	Brasil	Porcentagem de países com índices inferiores aos do Brasil	Porcentagem de países com renda per capita inferior a do Brasil	Porcentagem da população com índices inferiores aos do Brasil	Porcentagem da população com renda per capita inferior a do Brasil
Taxa de analfabetismo	16.0	65.9	74.0	82.1	90.4
População sem escolaridade	18.7	58.4	70.1	87.9	90.1
População com ensino fundamental completo	6.9	29.0	67.7	33.0	53.5
Número de estudantes no ensino superior ¹	1094	62.5	67.5	93.2	96.6

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD) e Statistical Yearbook 1998 (UNESCO)

Nota: 1 - Por 100 mil habitantes.

A renda per capita do Brasil é US\$ 6480 segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 1997. Devido que o universo dos indicadores não é o mesmo (considera países diferentes de acordo com os dados disponíveis), a porcentagem de países e da população com renda inferior a do Brasil varia.

Gráfico 8.1s: Média de anos de escolaridade por idade para brancos e não-brancos, África do Sul, 1995 OHS e Brasil



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 1995).

David Lam, 1998, "Schooling Inequality and Income Inequality in South Africa and Brazil"

População Adulta

Análise condicionada

Hiato do Brasil com relação à norma internacional

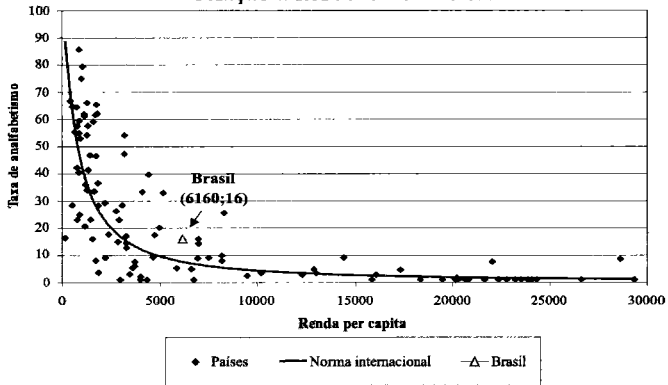
Indicador	Taxa de analfabetismo ¹	Proporção da população ² sem qualquer escolaridade	Proporção da população ² com ensino fundamental completo
<i>Brasil</i>	16.0	18.7	6.9
<i>Norma Internacional</i>			
Renda per capita e PO	27.5	32.9	31.9
Renda per capita	7.6	12.7	15.9
<i>Hiato</i>			
Renda per capita e PO	-11.5	-14.2	-25.0
Renda per capita	8.4	6.0	-9.0

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano 1999 (PNUD)

Nota: ¹ População de 15 anos e mais.

² População de 25 anos e mais.

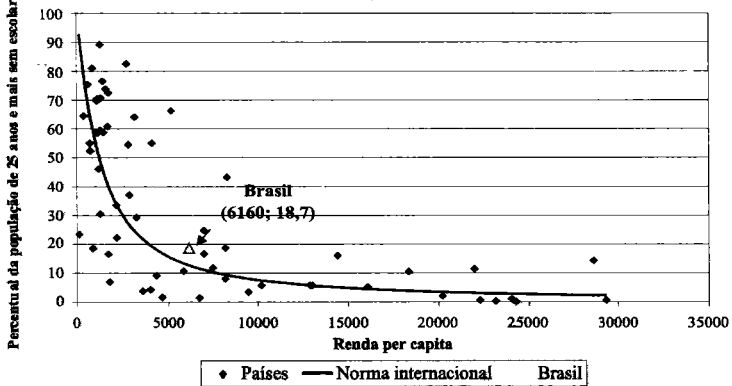
Hiato na taxa de analfabetismo (15 anos e mais) do Brasil em relação à norma internacional



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 1999 (PNUD) e World Development Report 1999/2000.

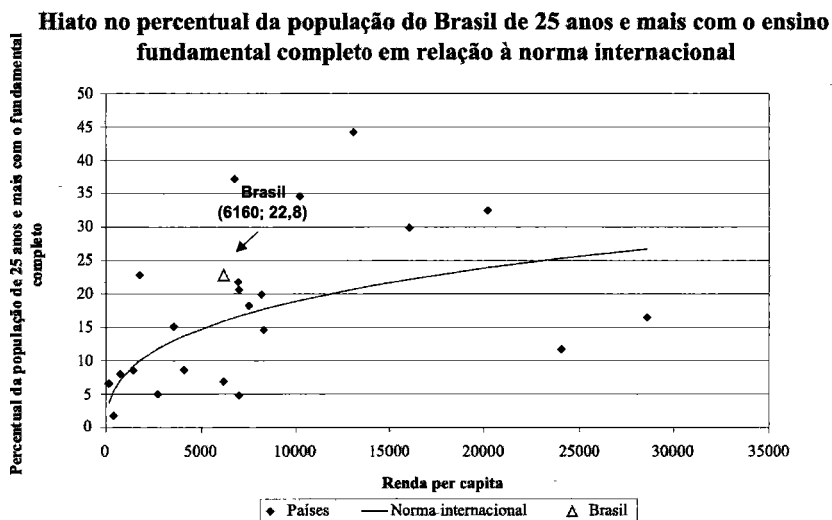
Nota: A norma internacional foi obtida através da regressão onde a variável dependente é o logit da taxa de analfabetismo, isto é, $\ln(\text{taxa de analfabetismo} / 100 - \text{taxa de analfabetismo})$ e a variável explicativa é o \ln da renda per capita.

Hiato no percentual da população do Brasil de 25 anos e mais sem escolaridade em relação à norma internacional



Fonte: Statistical Yearbook 1998 (UNESCO) e World Development Report 1999/2000.

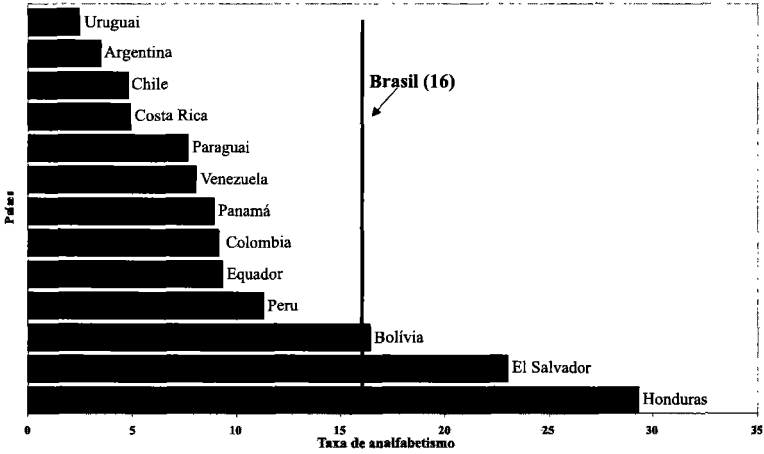
Nota: A norma internacional foi obtida através da regressão onde a variável dependente é o logit do percentual da população com 25 anos e mais sem escolaridade, isto é, $\ln(\text{percentual da população com 25 anos e mais sem escolaridade} / 100 - \text{percentual da população com 25 anos e mais sem escolaridade})$ e a variável explicativa é o \ln da renda per capita.



População Adulta

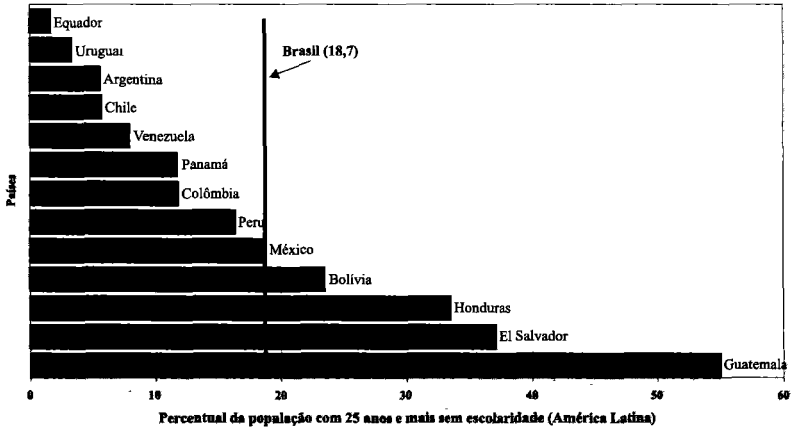
Análise não condicionada Comparações com os países da América Latina

Taxa de Analfabetismo dos países da América Latina



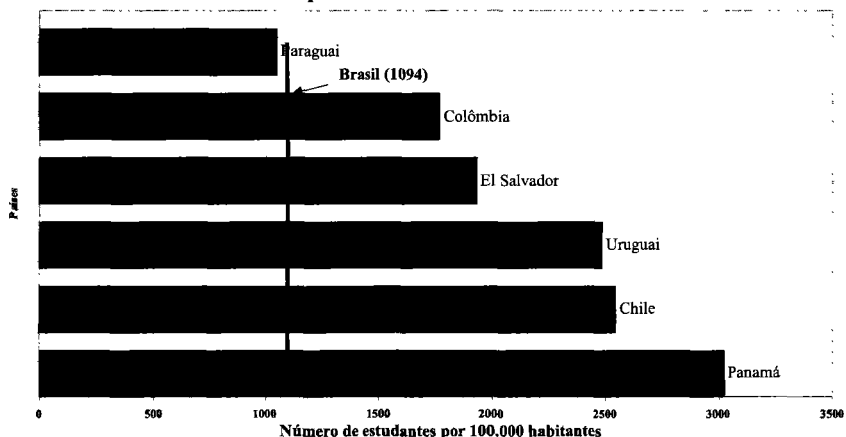
Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 1999 (PNUD).

Percentual da população com 25 anos e mais sem escolaridade nos países da América Latina



Fonte: Statistical Yearbook 1998 (UNESCO)

Número de estudantes no ensino superior por 100.000 habitantes nos países da América Latina



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 1999 (PNUD) e Statistical Yearbook 1998 (UNESCO)

População Adulta

Análise condicionada Comparações com os países da América Latina

Uma avaliação da taxa de analfabetismo do Brasil em relação à norma internacional

Países	Taxa de analfabetismo	Norma internacional	Hiato
Bolívia	16,4	88,7	-72,3
Honduras	29,3	22,7	6,6
El Salvador	23,0	17,2	5,8
Guatemala	33,4	11,9	21,5
Equador	9,3	10,4	-1,1
Brasil	16,0	7,6	8,4
Panamá	8,9	6,7	2,2
Colômbia	9,1	6,1	3,0
México	9,9	5,5	4,4
Venezuela	8,0	5,5	2,5
Uruguai	2,5	4,7	-2,2
Argentina	3,5	4,3	-0,8
Chile	4,8	3,3	1,5

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 1999 (UNESCO).

Uma avaliação da proporção da população com 25 anos e mais sem escolaridade do Brasil em relação à norma internacional

Países	Proporção sem escolaridade	Norma internacional	Hiato
Bolívia	23,5	92,8	-69,3
Honduras	33,5	33,7	-0,2
El Salvador	37,1	26,6	10,5
Guatemala	55,0	19,2	35,8
Equador	1,7	16,9	-15,2
Brasil	18,7	12,7	6,0
Colômbia	11,8	10,3	1,5
México	18,8	9,4	9,4
Venezuela	8,0	9,4	-1,4
Uruguai	3,4	8,0	-4,6
Argentina	5,7	7,4	-1,7
Chile	5,8	5,7	0,1

Fonte: Statistical Yearbook 1998 (UNESCO).

Uma avaliação do número de estudantes no 3º grau por 100.000 habitantes do Brasil em relação à norma internacional

Países	Número de estudantes	Norma internacional	Hiato
El Salvador	1933	672	1261
Brasil	1094	1492	-398
Panamá	3024	1687	1337
Colômbia	1768	1827	-59
Uruguai	2487	2323	164
Chile	2546	3176	-630

Fonte: Statistical Yearbook 1998 (UNESCO).

Indicadores educacionais para a América Latina

Países	Taxa de analfabetismo (15 anos e mais)	População com 25 anos e +		
		Escolaridade média	Desvio padrão	Porcentagem da população que não ingressou na escola
Brasil	13,8	5,6	4,6	18,9
Colômbia	7,6	6,4	4,5	9,9
Costa Rica	5,9	7,0	4,4	7,5
El Salvador	23,5	4,9	4,9	30,2
Ecuador	8,8	7,1	5,1	12,0
Honduras	19,3	4,8	4,5	22,3
México	15,3	6,2	5,2	20,2
Panamá	5,3	8,4	4,9	6,9
Paraguay	5,7	6,1	4,3	7,3
Venezuela	9,2	7,2	4,4	11,9

Indicadores educacionais para a América Latina

Países	Porcentagem da população com apenas alguma educação			Porcentagem da população com nível superior		Taxa de retenção	
	Fundamental ¹	Secundário ²	Superior ²	Fundamental	Secundário	Fundamental ⁴	Secundário ⁵
Brasil	55,4	16,8	8,9	34,5	22,3	68,3	65,4
Colômbia	45,8	34,2	10,2	65,7	25,4	50,8	77,1
Costa Rica	53,8	23,9	14,8	69,8	25,7	58,1	61,8
El Salvador	41,1	21,0	7,7	40,1	16,3	58,8	73,1
Ecuador	47,8	25,5	14,7	64,2	23,9	54,4	63,7
Honduras	51,9	20,1	5,6	46,9	16,5	66,9	78,2
México	44,2	23,6	12,0	53,5	19,4	56,3	68,6
Panamá	38,5	38,1	16,5	76,7	33,4	41,4	69,8
Paraguay	63,0	22,0	7,7	52,4	16,6	67,9	74,0
Venezuela	40,7	34,1	13,2	72,6	26,8	46,2	72,0

Avaliando o atraso educacional do Brasil

Evolução temporal dos indicadores educacionais por ano da pesquisa

Ano da pesquisa	Taxa de analfabetismo (15 anos e mais)	Escolaridade média	Desvio padrão	Porcentagem da população que não ingressou na escola
1981	22,8	3,85	4,08	29,3
1982	23,1	3,88	4,13	30,0
1983	22,0	4,04	4,18	28,1
1984	21,3	4,15	4,25	27,4
1985	20,8	4,29	4,28	26,5
1986	20,1	4,42	4,33	25,3
1987	19,7	4,53	4,37	24,9
1988	19,0	4,67	4,44	24,1
1989	18,8	4,75	4,45	23,7
1990	18,4	4,86	4,48	22,9
1992	17,2	4,95	4,50	23,3
1993	16,4	5,07	4,50	21,8
1995	15,6	5,23	4,54	20,8
1996	14,7	5,39	4,57	20,5
1997	14,7	5,48	4,59	19,8
1998	13,8	5,62	4,61	18,9
<i>Varição no período</i>	-8,98	1,76	0,53	-10,42
<i>Varição por década</i>	-4,99	0,98	0,29	-5,79

Varição temporal dos indicadores educacionais por ano de nascimento com base na PNAD de 1998

Varição	Taxa de analfabetismo	Escolaridade média	Desvio padrão	Porcentagem da população que não ingressou na escola
1930 - 1920	-13,6	0,6	0,3	-10,8
1940 - 1930	-9,7	1,0	0,3	-13,0
1950 - 1940	-8,6	1,7	0,7	-10,6
1960 - 1950	-5,8	1,0	-0,3	-6,0
1970 - 1960	-2,9	0,4	-0,4	-3,0

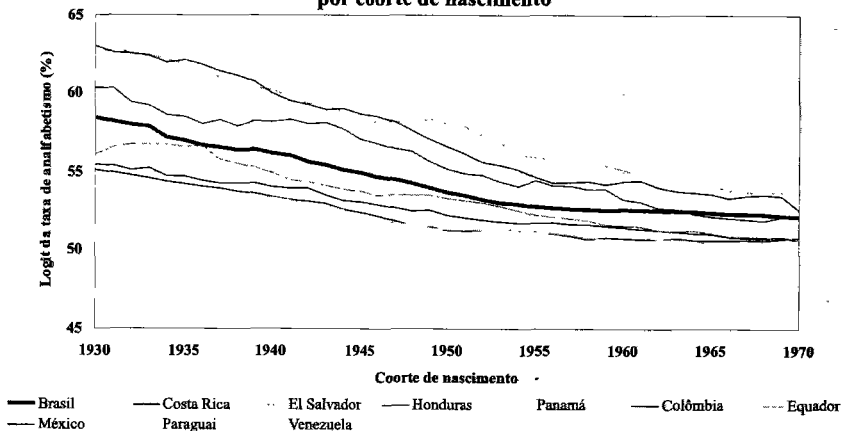
**Varição média, por década, nos indicadores educacionais
(1930 a 1970)**

Países	Taxa de analfabetismo		Escolaridade média
	%	Logit	
Brasil	-7,04	-0,017	0,93
Bolívia	-5,41	-0,013	-
Colômbia	-5,22	-0,013	0,98
Costa Rica	-4,69	-0,012	1,08
Equador	-3,39	-0,008	1,25
Honduras	-12,35	-0,030	1,20
México	-7,49	-0,018	1,30
Panamá	-4,62	-0,012	1,19
Paraguai	-4,45	-0,011	0,81
El Salvador	-8,07	-0,020	1,33
Uruguai	-1,14	-0,003	-
Venezuela	-9,47	-0,023	1,08

**Atraso educacional do Brasil em relação a um conjunto selecionado de países latino-americanos
(em número de anos)**

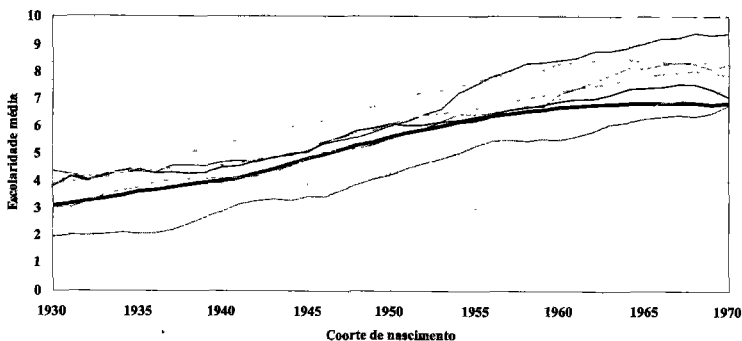
Países	Taxa de Analfabetismo ¹				Escolaridade média ²			
	Taxa de Analfabetismo	Hiato países - Brasil	Nº de anos necessários para o Brasil atingir o nível de cada país		Escolaridade média	Hiato países - Brasil	Nº de anos necessários para o Brasil atingir o nível de cada país	
			velocidade 1 ³	velocidade 2 ⁴			velocidade 1 ³	velocidade 2 ⁴
Brasil	13,8	-	-	-	5,6	-	-	-
Colômbia	7,6	-6,2	10,4	12,4	6,4	0,8	9,6	8,0
Costa Rica	5,9	-7,9	13,4	15,9	7,0	1,4	17,3	14,4
Panamá	5,3	-8,5	14,3	17,0	8,4	2,8	34,6	28,9
Venezuela	9,2	-4,6	7,7	9,2	7,2	1,6	19,4	16,2

**Evolução do analfabetismo (15 anos e mais)
por coorte de nascimento**



Fonte: Pesquisas Domiciliares. Brasil (1998); Colômbia (1995); Costa Rica (1995); El Salvador (1995); Equador (1995); Honduras (1996); México (1995); Panamá (1995); Paraguai (1995) e Venezuela (1995).

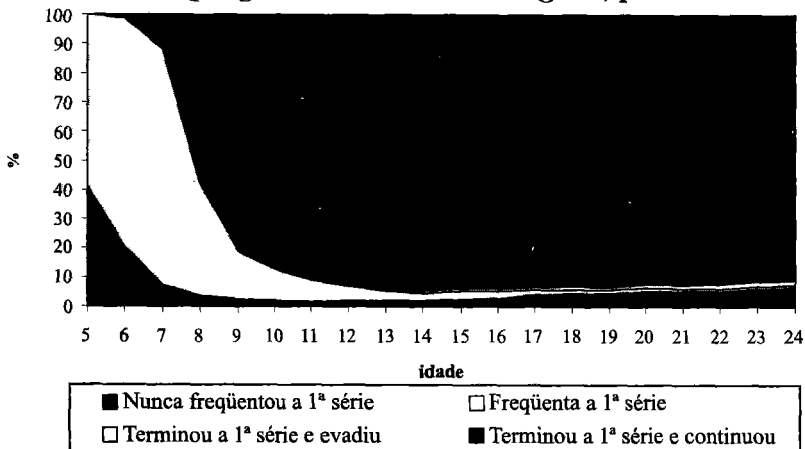
**Evolução da escolaridade média (25 anos e mais)
por coorte de nascimento**



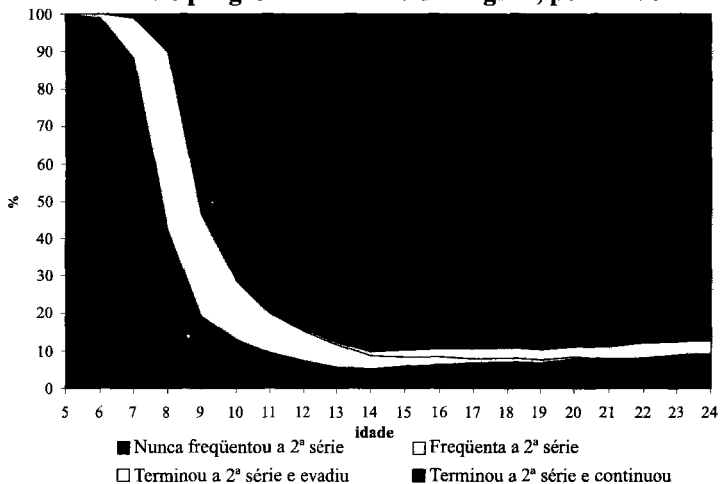
Fonte: Pesquisas Domiciliares: Brasil (1998); Colômbia (1995); Costa Rica (1995); El Salvador (1995); Equador (1995); Honduras (1996); México (1994); Panamá (1995); Paraguai (1995) e Venezuela (1995).

Avaliando a situação atual da população em idade escolar

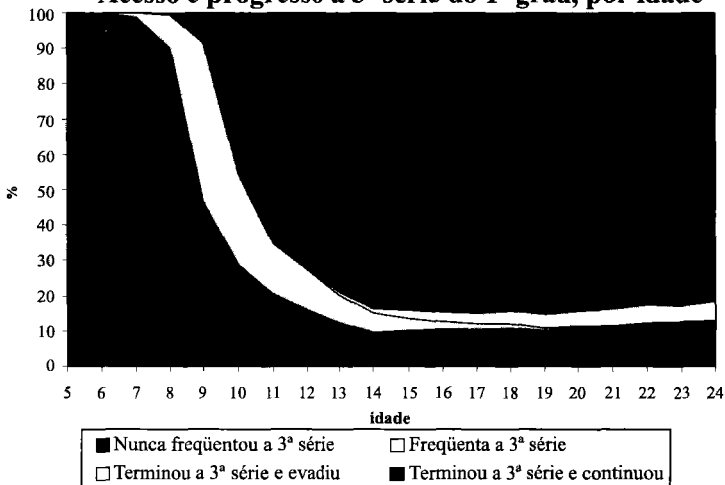
Acesso e progresso a 1ª série do 1º grau, por idade



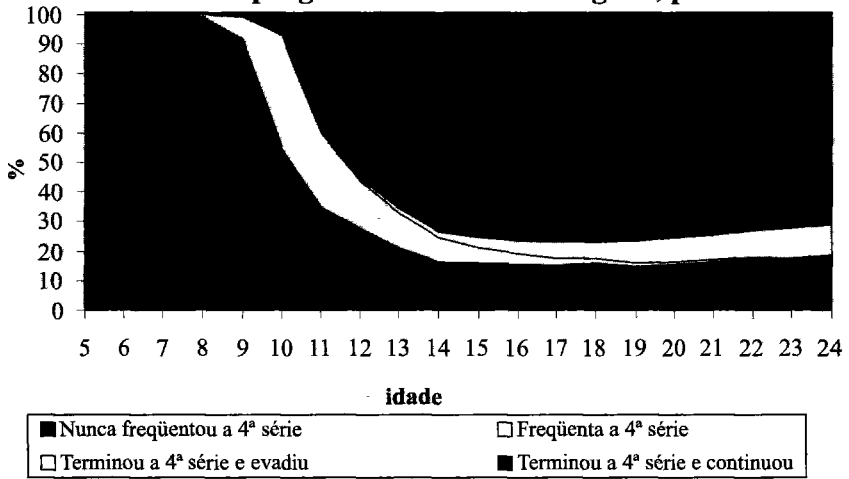
Acesso e progresso a 2ª série do 1º grau, por idade



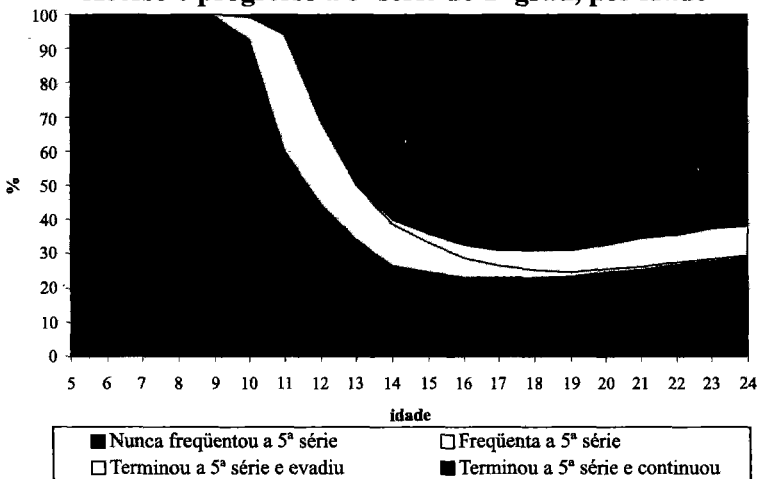
Acesso e progresso a 3ª série do 1º grau, por idade



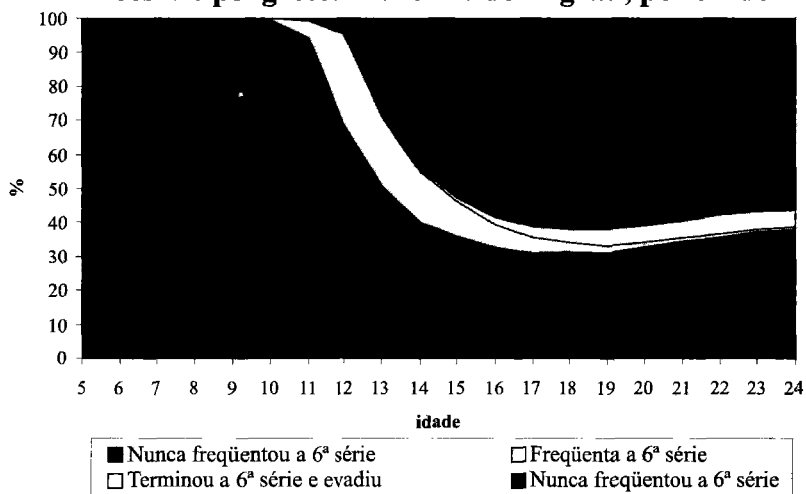
Acesso e progresso a 4ª série do 1º grau, por idade



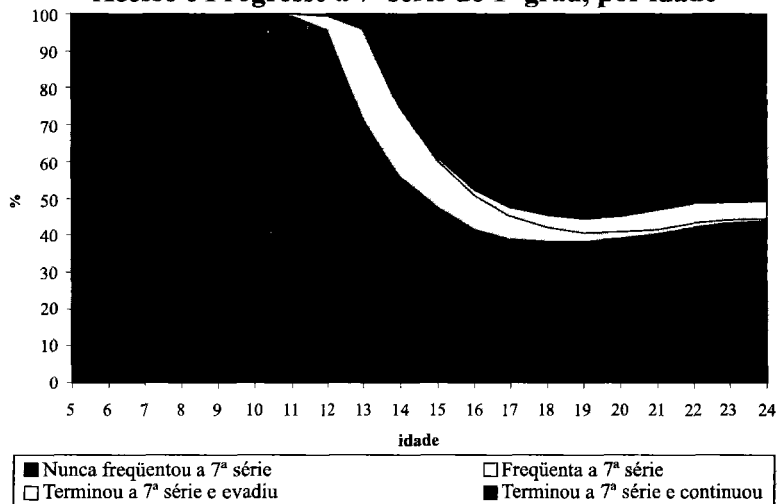
Acesso e progresso a 5ª série do 1º grau, por idade



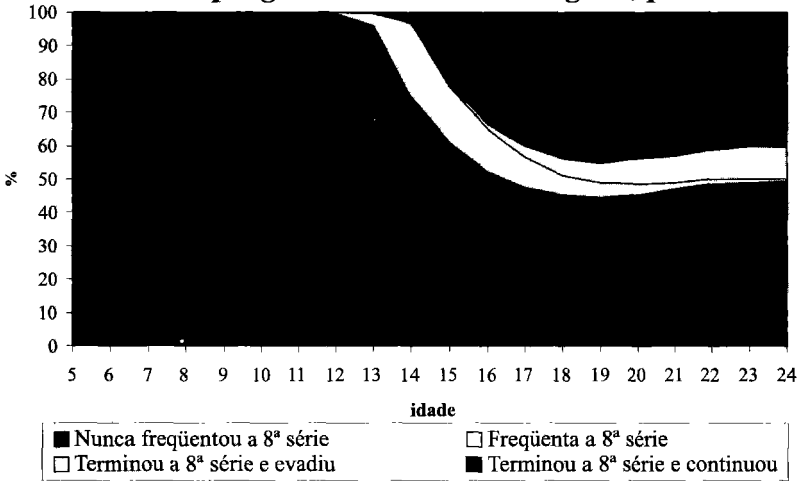
Acesso e progresso a 6ª série do 1º grau, por idade



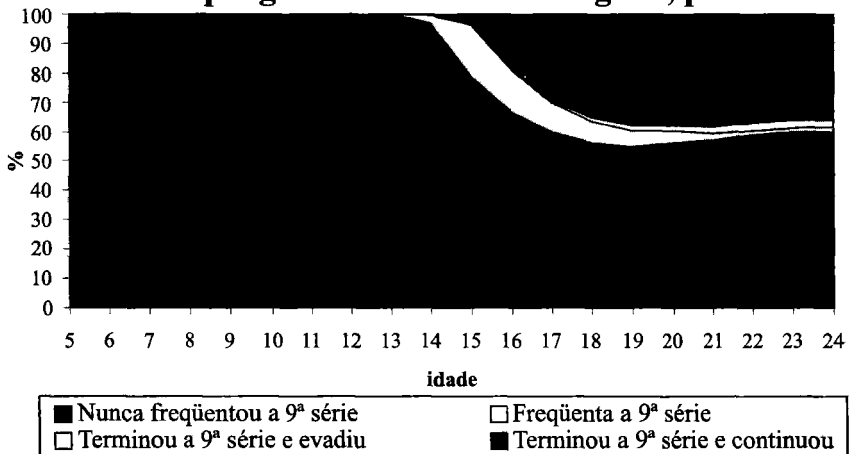
Acesso e Progresso a 7ª série do 1º grau, por idade



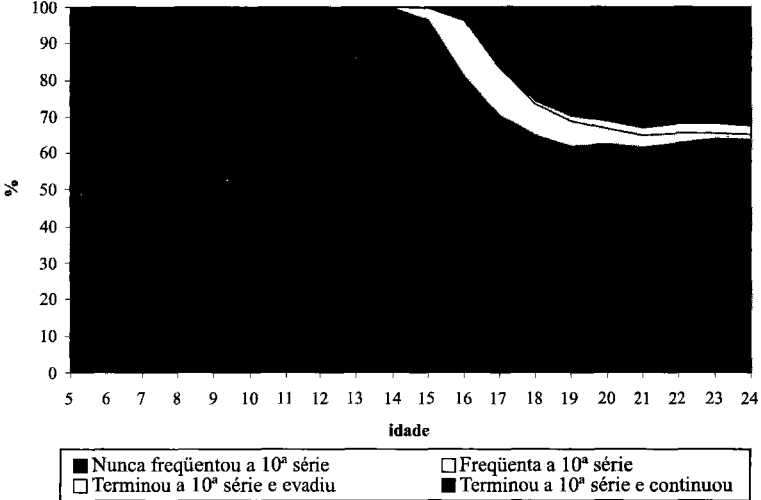
Acesso e progresso a 8ª série do 1º grau, por idade



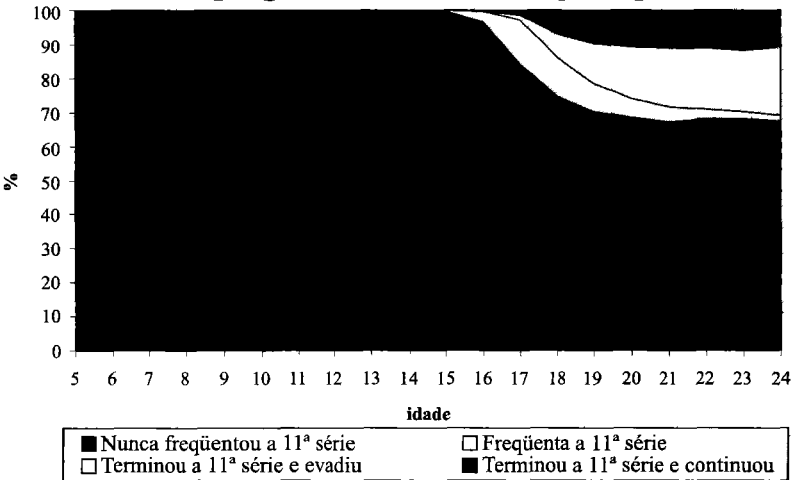
Acesso e progresso a 1ª série do 2º grau, por idade



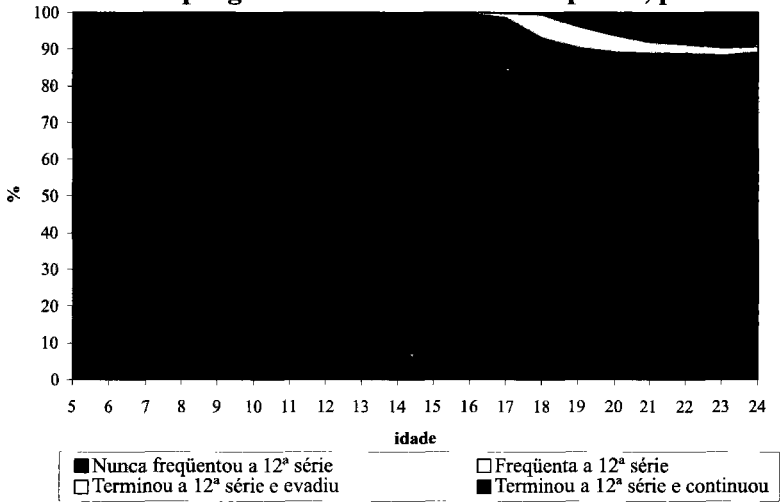
Acesso e progresso a 2ª série do 2º grau, por idade



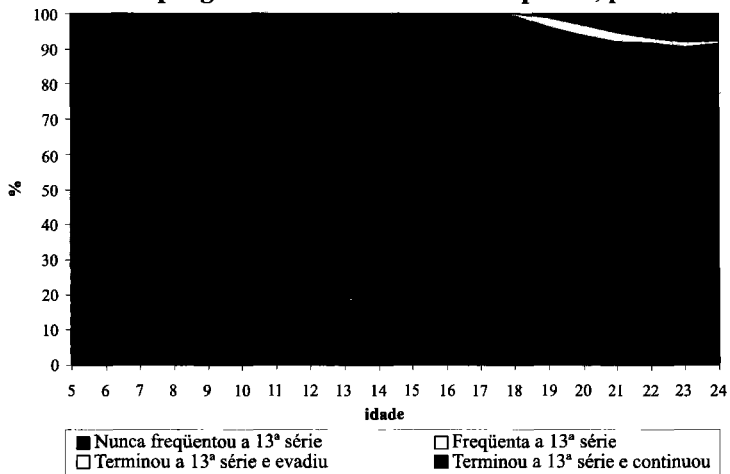
Acesso e progresso a 3ª série do 2º grau, por idade



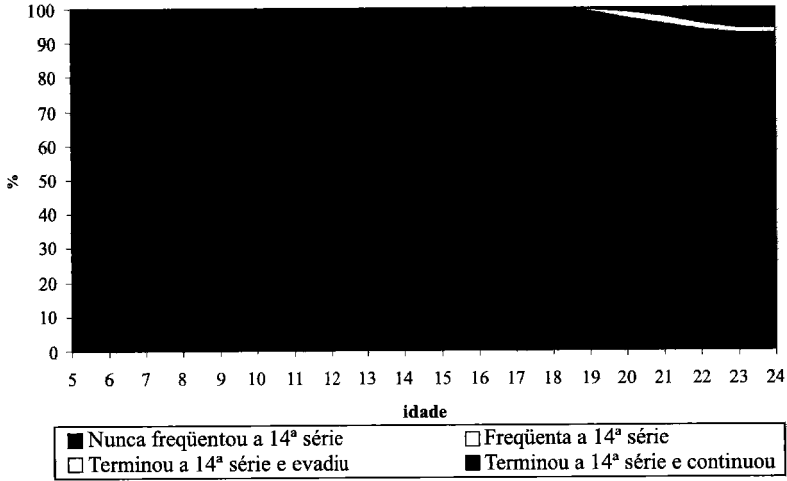
Acesso e progresso a 1ª série do nível superior, por idade



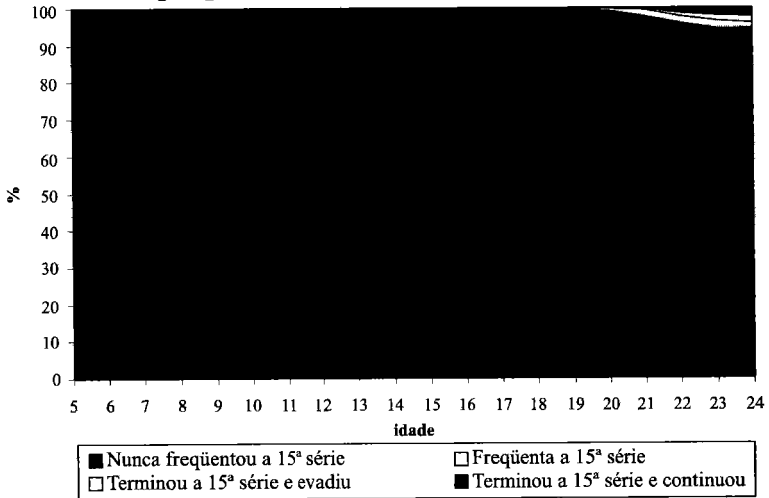
Acesso e progresso a 2ª série do nível superior, por idade



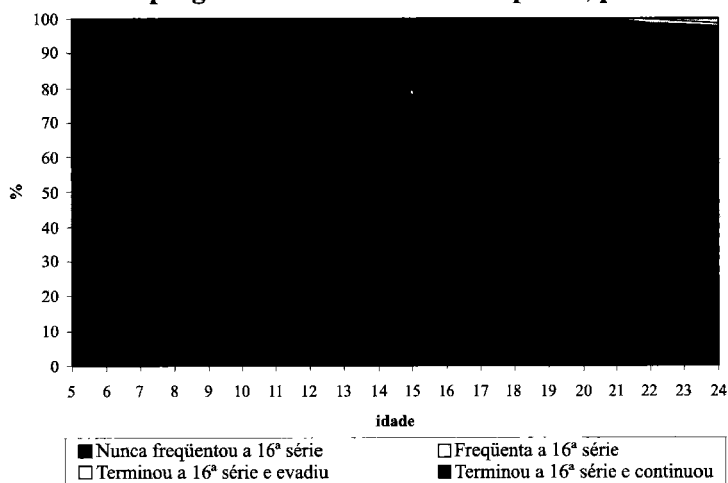
Acesso e progresso a 3ª série do nível superior, por idade



Acesso e progresso a 4ª série do nível superior, por idade



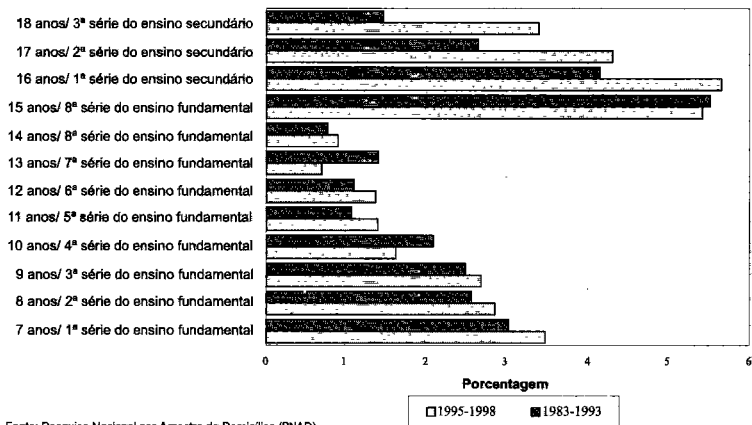
Acesso e progresso a 5ª série do nível superior, por idade



Evolução recente

População em idade escolar
 O MEC pisou no acelerador;
 estamos fazendo 10 anos em 3!

Educação: dez anos em três
Diferencial na porcentagem de pessoas com idade X que completaram a n-ésima série



Experiências na Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação

O ESTADO DO ACRE

O SR. SÉRGIO ROBERTO GOMES (Representando o Secretário de Educação do Estado do Acre) – Entendo que vivemos um momento muito rico no nosso estado e, acima de tudo, de experiências inovadoras, dialogando com a diversidade de concepções, olhares, fazeres, saberes diferenciados e, a partir daí, tentando estabelecer uma relação com esse espaço multifacetado, que é o da escola em uma perspectiva democrática, ao mesmo tempo, possibilitando construir algo exequível, com aplicabilidade.

Antes de abordar mais especificamente o que estamos fazendo hoje, penso que é muito importante trabalhar um pouco acerca dos nossos referenciais, que foram bases para que, a partir daí, pudéssemos pensar a metodologia que hoje já estamos aplicando. Tudo isso em um regime de colaboração com as secretarias municipais, que têm dois grandes articuladores no estado, a Secretaria de Educação e a Undime, formando uma parceria muito proveitosa e poderosa no sentido da mobilização.

Em 1993, tivemos a primeira experiência em um debate com o conjunto da comunidade escolar, no espaço das escolas, quando o Governador Jorge Viana era Prefeito de Rio Branco e o atual Secretário de Estado, Arnóbio Marques, desempenhava a função de Secretário Municipal de Educação. Nesse ano, foi iniciado um debate referente ao Plano Decenal, que tinha como grande perspectiva a mobilização daqueles que trabalham com educação. Foram realizados, inicialmente, diversos debates nas escolas, os quais constituíram subsídios fun-

damentais na convocação de uma conferência municipal, que ocorreu num dia bastante sugestivo, uma sexta-feira 13, e que teve como título: “Vamos espantar os fantasmas da educação”. Nesse dia, realizamos uma conferência municipal a partir das sugestões vindas das escolas.

Ora, o que conseguimos de positivo com essa discussão foi a legitimidade, que um plano com essa característica adquire a partir do pressuposto de que a nossa grande preocupação passava a ser em que tipo de plano trabalhar ou se o plano era para valer. Nossa grande preocupação era estabelecer uma ponte entre o Poder Público, o Estado, num conceito mais amplo, e a sociedade. E, principalmente, estabelecer um plano que não fosse exequível. Até porque já estávamos, e estamos, creio, com uma certa falta de credibilidade na elaboração de planos, já que grande parte dos planos que elaboramos não são efetivamente colocados em prática. Já existia esse problema. E o que buscávamos era exatamente, por meio de uma parceria com diversos setores (sindicatos, escolas, entidades e instituições que atuam no campo da educação ou não), envolver a comunidade e inverter a lógica de que deveríamos produzir e depois levar. O que pretendíamos era buscar o subsídio no espaço da escola para, a partir daí, encontrar um referencial de construção, que foi o que ocorreu em 1993.

O plano de 1993, no entanto, obteve esse aspecto positivo, apresentou outro extremamente falho. Na verdade, não foi um plano do município, mas da Prefeitura de Rio Branco. E quando isso ocorreu, demonstrou a total falta de articulação entre as redes. Não houve um vínculo que possibilitasse pensar na elaboração de um plano numa perspectiva de construir coletivamente com a rede estadual, discutir isso com outras secretarias municipais e articular, por intermédio da Undime, para que a mobilização obtivesse maior ressonância. O resultado, creio, é que se estabeleceu uma perspectiva, um projeto vinculado a uma única concepção política. E isso inviabilizou, inclusive, a aprovação do plano de 1993 na câmara municipal. Houve uma articulação com a escola, com a comunidade escolar, mas foi extremamente falho na articulação política, bem como na relação com os demais seg-

mentos que poderiam estar contribuindo na elaboração e aprovação do plano.

Ora, a partir dessa perspectiva, tínhamos de buscar uma alternativa à operação, o caminho da superação para os problemas apresentados pelo plano de 1993, a fim de que eles não se repetissem na metodologia que debateríamos para a discussão dos planos estadual e municipais de educação. Penso que o grande caminho da superação firmou-se a partir da parceria com a Undime e a partir do momento em que começamos, independente dos posicionamentos políticos, a dialogar com as prefeituras e com as secretarias municipais, tendo na Undime esse grande canal de negociação, a fim de que pudéssemos estabelecer a proposta do cronograma de debates, até termos a compreensão exata de que não poderíamos mais fazer planos fragmentados das redes, mas que teríamos de trabalhar com a perspectiva de um autêntico regime de colaboração. Esse regime de colaboração teria que se efetivar – e, nesse caso, a Undime exerceu um papel fundamental.

Tivemos dificuldades políticas – não foi algo fácil – para estabelecer essa parceria. Vivemos uma situação política no Acre que merece registro. Temos, de um lado, um governador do Partido dos Trabalhadores, que faz parte da chamada Frente Popular do Acre. Ele governa com a aliança extremamente heterogênea de 12 partidos, que vai do PT ao PSDB. De outro lado, temos o Movimento Democrático Acreano, o MDA, composto pelo PFL, PMDB e PPB.

Existe toda uma disputa política no estado, e isso poderia se constituir num fator que atrapalharia a elaboração desse plano, da forma como estávamos pensando, se não estivéssemos dispostos – as secretarias municipais, a Secretaria Estadual de Educação, a Undime – a rever essa situação e a pensar na perspectiva de elaboração de um plano, levando em consideração a necessidade de rediscutirmos as redes.

Hoje temos uma situação delicada no Estado do Acre, porque, inclusive, não definimos ainda bem – e parece-me que vamos começar a definir a partir desse plano – o papel tanto das prefeituras quanto dos estados.

Então, entre outras coisas, desperdiçamos dinheiro quando não estabelecemos as responsabilidades de forma clara – apesar de isso constar tanto da Constituição como da Lei de Diretrizes e Bases – e terminamos fazendo investimentos numa mesma área, como a prefeitura manter o ensino médio e o estado aumentar em 100% a sua rede de educação infantil, ou seja, começamos a ter escolas ociosas. Portanto, esse plano começou a ser uma necessidade, inclusive, para regulamentarmos essa rede.

A partir dessa perspectiva de construção coletiva, começamos a estabelecer qual seria a melhor forma de discutir a elaboração desse plano. Resolvemos, então, inverter a lógica, que seria o plano nacional, o estadual e o municipal, ela foi colocada de ponta-cabeça, e começamos a pensar a partir do seguinte referencial: em vez do nacional, o estadual e o municipal, começamos – claro que temos o nacional como referência – a partir da escola. Invertemos tudo. Então, começamos na escola; depois, demos prioridade às conferências municipais; e, após, realizamos a conferência estadual.

Essa perspectiva faz com que possamos estabelecer uma pluralidade de idéias, de debates, que não só democratiza como confere a esse plano a perspectiva de sustentabilidade para vigorar por dez anos.

Portanto, qual foi a metodologia que adotamos? No dia 31 de agosto, fizemos uma intensa campanha nos meios de comunicação e, após reunião com os diretores das escolas, coordenadores pedagógicos e representantes do conselho escolar, decidimos que iríamos parar, por um dia, as aulas no Estado do Acre. Todas as redes e todos os municípios parariam as suas atividades. Então, fizemos uma campanha com o título “A Educação no Acre Vai Parar um Dia para Avançar Dez Anos”. Os coordenadores passaram a realizar debates e discussões com a comunidade escolar, a partir, basicamente, de quatro grandes referenciais que traçamos para ser pontos importantes do nosso debate:

Tema um: A Modernização da Gestão e a Autonomia das Unidades de Ensino.

Tema dois: Perspectivas para uma Educação Básica com Qualidade.

Tema três: Valorização Profissional e Política de Formação.

Tema quatro: Sistema de Colaboração e Democratização do Acesso e da Permanência ao Ensino Público e Gratuito.

A partir desses pontos e com esses referenciais, foram realizados os debates nas escolas no dia 31. A partir daí, dividimos os municípios e a capital, Rio Branco, em regionais. E, utilizando a experiência de Rio Branco, que é a que mais se destaca, até porque lá a disputa política é mais acirrada, estabelecemos uma distribuição das escolas por regionais, de acordo com proximidades geográficas, e convidamos, de cada regional, coordenadores pedagógicos das escolas que, acompanhados de um representante da Secretaria – já que lá trabalhamos com um representante cuidando de cada regional, numa equipe formada por sete pessoas e por isso apelidada, nas escolas, de bicho-de-sete-cabeças –, sistematizaram as propostas apresentadas e discutidas nas escolas. Então, passamos a ter cinco grandes proposições, já que trabalhamos neste momento com cinco regionais.

Essa situação provocou o envolvimento da comunidade escolar, a qual começou a perceber que estava ganhando algo fundamental – o que efetivamente, parece-me, ainda não havia sido dado a ela –, que era o direito de não só ter voz, mas de poder elaborar, organizar, sistematizar e ver que esse resultado é o ponto que pauta a Conferência Municipal.

Nas escolas, no encontro do dia 31, foram eleitos os delegados, que passaram a representar suas escolas na Conferência Municipal de Educação de Rio Branco, que ocorreu nos dias 29, 30 e 31. Vale ressaltar que Rio Branco foi o último município a realizar essa Conferência Municipal, já que os demais municípios a fizeram no dia 28 de setembro. Rio Branco demorou a realizar esse encontro porque, inicialmente, a rede municipal se recusava a envolver-se nesse processo de elaboração. O interessante é que, a partir do momento em que o debate ganhou uma proporção surpreendente para todos, quem ficasse de fora automaticamente seria excluído de uma rica discussão. A partir daí, a prefeitura pediu mais um prazo antes da realização da Conferência, o qual concedemos, adiando-a.

Infelizmente, não conseguimos embarcar o material devido a um contratempo. Mas a Conferência teve como título: “Para Avançar Dez Anos”. Naquele encontro, conseguimos algo que considero fantástico, que foi não só colocar à mesa os diversos representantes como também as logomarcas de governo num só

folder. Estabelecer a logomarca da Prefeitura de Rio Branco com a castanheira do Governo da Floresta e a bandeira da Undime no centro, que é o símbolo do órgão no Acre, foi, sem dúvida, uma demonstração da boa vontade e forte articulação desenvolvida, para que essa perspectiva de construção coletiva e de regime de colaboração ocorresse.

O seminário contou com a presença de 350 pessoas, em média. Os delegados eleitos nas escolas foram distribuídos em grupos, pelas quatro mesas, que, de forma concomitante, estabeleciam debates sobre as temáticas que aqui mencionei. Terminados os debates, ficamos extremamente surpresos, porque, quando fui presidente do Sindicato da Educação, sempre pautávamos o debate – na época era líder sindical – na questão salarial. O que vi de extremamente interessante foi que, durante a Conferência, começamos a discutir educação. Não pensamos em estabelecer, dentro do espaço da conferência, um embate político entre a prefeitura e o estado. Perdemos essa concepção de que ali tínhamos de definir, dentro de um olhar corporativo, o que seria melhor para o estado ou para a prefeitura. Mas começamos a pensar em rede pública. Fiquei interessado, no debate, com a sua despartidarização e com a superação do corporativismo. Para vocês terem uma idéia, começamos a pensar na perspectiva de vinculação da política salarial com a avaliação. Começamos a pensar na perspectiva de a avaliação ser uma necessidade, inclusive como critério de promoção. No preceito da avaliação, não só para a escola, não só para o profissional, não só para o aluno, mas também para o sistema e para quem o gerencia. Começamos a pensar na perspectiva da autonomia e da democratização das escolas na forma em que trabalhamos hoje, já que o Estado do Acre descentraliza recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Governo do Acre, e dos Planos de Desenvolvimento da Escola – PDE, do Fundescola, que entram em contrapartida com 50% dos meios em duas áreas, além de assumir o restante das escolas fazendo repasse de recursos.

A experiência que o Acre está vivendo aponta para uma perspectiva extremamente interessante: a possibilidade de se constituir um plano real e sustentável, porque ele está sendo feito por quem faz educação. Parece-me que essa perspectiva deve dar um

grande passo, agora no final de novembro, quando os delegados de todos os municípios do estado, eleitos nas conferências municipais, participarão da Conferência Estadual de Educação.

Penso que estamos dando a esse plano a perspectiva da sustentabilidade, calcada, fundamentalmente, no pressuposto básico da democracia e do diálogo com os sujeitos sociais, cujos saberes e fazeres são fundamentais para quem quer pensar a elaboração de um plano para dez anos.

O MUNICÍPIO DE TARAUCÁ, ACRE

A SRA. FRANCISCA ARAGÃO LEITE (Secretária de Educação do Município de Tarauacá) – Quando assumi a Undime, em abril, fiquei muito preocupada, pois vi os municípios muito isolados, sem terem nenhuma condição de fazer o trabalho que desejávamos e ainda desejamos. Quando participei do Fórum Nacional de Educação da Undime e, também, de outra reunião com os presidentes das Undimes estaduais, voltei mais preocupada ainda, porque sabia que tinha de fazer alguma coisa para mudar o retrato daquela situação. Fui a Rio Branco e pedi uma reunião com o Secretário de Estado de Educação e vi que o caminho era unir as forças da Undime e da Secretaria de Estado de Educação. O Secretário Arnóbio Marques já tem uma experiência de Undime e de secretaria municipal. S. S^a foi secretário municipal. Então, ficaram mais fáceis ainda o diálogo e a convivência.

Começamos a planejar esse trabalho e a buscar mais parcerias. Posso citar aqui os parceiros desses seminários municipais: a Undime, a Secretaria de Estado de Educação, a Universidade Federal do Acre, os sindicatos, o Colegiado de Diretores, o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Pastoral da Criança. Todas essas instituições fizeram parte dos seminários municipais. Isso enriqueceu o nosso trabalho e deu uma credibilidade muito grande, pois foi possível ver um pai sugerir como quer a educação de seu filho. Isso foi fundamental para o nosso trabalho. A Igreja se coloca dando a sua sugestão, o Ministério Público também. Fomos, então, unindo tudo para fazer um documento que o município apresen-

tará no Fórum Estadual, no qual serão analisadas todas as propostas e as experiências de como os delegados foram escolhidos.

Fizemos assim: diretor, coordenador pedagógico e presidente dos conselhos são delegados natos. Foram sete delegados de cada escola. O pai, o aluno e o professor teriam de ser eleitos pela assembléia que estava participando do debate na escola. Esses delegados, então, participaram do seminário, no qual foi eleito um delegado, que representará o município, juntamente com o secretário municipal, que é membro nato, e um representante da Secretaria de Estado de Educação daquele município. Dessa forma, estamos compondo o Fórum Estadual.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação, também membro nato, fará parte, pois participou do debate na escola, participou do seminário e vai participar também do Fórum Estadual. São essas forças que nos darão credibilidade para fazer um trabalho, um plano verdadeiro, que é o que a sociedade deseja. Estamos, ainda, na perspectiva de incluir as Câmaras dos Vereadores e a Assembléia Legislativa, porque, depois de pronto, esse plano passará por elas e pelo Conselho Estadual de Educação, membro permanente do Fórum.

No Acre, foi difícil. Há um município que ainda não se engajou no nosso trabalho, ainda está bem arredio e não participou. Por que então atrasou em Rio Branco? Porque a Undime ficou trabalhando com o Município de Rio Branco no sentido de mostrar a importância da participação nesse trabalho de colaboração que estamos desenvolvendo. A secretária ficou sensibilizada e me telefonou dizendo que, se houvesse adiamento, eles participariam. Como houve adiamento, liguei para a Secretária de Educação, ela veio participar, e foi um sucesso a conferência em Rio Branco.

Essa foi a nossa experiência no Acre. Esperamos que os municípios que ainda não planejaram ou estão a caminho do planejamento possam tirar algum proveito desse trabalho. Se unirmos todo esse colegiado, todas essas instituições, veremos que, ao final, teremos um trabalho sólido, o qual a população já conhece.

Nos municípios, todos já falam no Plano Municipal de Educação, porque houve muita divulgação e várias pessoas participaram. A

divulgação, portanto, é fundamental para que a sociedade tome conhecimento desse trabalho que estamos elaborando.

Para finalizar, queremos falar da importância das Undimes. A experiência do Acre é esta: ele é um estado pobre, de difícil acesso e sozinho não consegue trabalhar. Essa parceria, esse regime de colaboração com os estados é fundamental para aqueles municípios que têm dificuldade de fazer esse trabalho sozinhos. Essa é a experiência que está dando certo.

O ESTADO DE MINAS GERAIS

O SR. AGAMENON JOSÉ SIQUEIRA (Secretário Adjunto de Educação do Estado de Minas Gerais) – O Fórum Mineiro de Educação, que é o nome que se deu, em Minas Gerais, a toda essa movimentação para o estabelecimento de uma política do Plano Decenal de Educação, teve como objetivo mais importante a consolidação do processo democrático na elaboração de políticas educacionais. Para nós, esse era o objetivo maior. Por isso mesmo, o desenho desse Fórum Mineiro de Educação foi feito, assim como no Acre, a partir da escola. Depois do município, temos o estado, dividido em 48 Superintendências Regionais de Educação. Então, essas Superintendências Regionais de Educação fizeram o encontro dos delegados desses municípios e partiram para a realização do Fórum.

Essa primeira parte foi como que um aquecimento para a realização do Fórum, que foi organizado em oito grandes regiões, sobre oito grandes temas. Cada uma das regiões, que englobava, no seu seio, várias Superintendências Regionais, ficou com um dos oito temas. Então, inicialmente, foram conferências regionais temáticas. Dessas reuniões temáticas, foram tirados delegados para o Fórum Mineiro propriamente dito, realizado há duas semanas.

Esse processo começou no final do primeiro semestre e foi acompanhado, durante toda a sua realização, de inúmeras mesas-redondas que tratavam de temas específicos, destacados dos oito grandes temas, ou de temas que estariam à margem da discussão

mais importante que se dá no seio da educação, ou mesas-redondas que aprofundavam determinados temas especiais, como a educação indígena e outros mais.

Os delegados foram delegados natos das entidades que aderiram ao Fórum, da sociedade civil, além das entidades oficiais, como o Conselho Estadual de Educação, Assembléia Legislativa, Câmaras Municipais, etc.

Além dessas 48 entidades, sindicatos, associações ou conferências estaduais de educação especial, e outras que, de alguma maneira, têm uma ação direta com a educação, também tiveram delegados natos. As conferências regionais: primeiro, escolas; em segundo, municípios; em terceiro, superintendências regionais; depois, conferências regionais temáticas elegeram sempre delegados para a fase seguinte. Então, tivemos no Fórum propriamente dito delegados natos e eleitos.

Os objetivos concretos do Fórum Mineiro para Educação são dois. Quanto ao primeiro, que está sendo concretizado nesse momento, há uma comissão que está formatando as deliberações do fórum em uma literatura legislativa, de tal forma que o governador deve encaminhar, ainda nesse ano, à Assembléia Legislativa, o que estamos chamando de Lei Orgânica do Sistema Mineiro de Educação.

O Fórum envolveu todas as redes, inclusive a particular, redes municipal e estadual e também algumas unidades da rede federal, porque uma das pretensões era criar o Sistema Mineiro de Educação. O outro objetivo é levantar subsídios para a formalização ou formatação do Plano Estadual de Educação.

Ele, então, tem dois produtos: um, o legislativo, que é a criação do Sistema Mineiro de Educação; o outro, os subsídios para o Plano Estadual de Educação.

As experiências de Minas, de certa forma, são muito parecidas com as do Acre. As diferenças são do tamanho do estado, complexidade e particularidades que cada um deles possui. Mas me parece que a necessidade detectada em Minas foi a mesma do Acre: a construção democrática da educação vinda da escola, como a expressão foi usada, invertendo-se a pirâmide, chegando-se, no caso de Minas, até à formalização sob o ponto de vista legal.

O MUNICÍPIO DE IPATINGA, MINAS GERAIS

O SR. ROBINSON AYRES PIMENTA (Secretário Municipal de Educação de Ipatinga) – Vou tentar apresentar a experiência localizada de Ipatinga, levando em conta duas observações feitas naqueles roteiros que tanto o Consed quanto a Undime estão preparando para nos ajudar nesse trabalho de elaboração dos planos municipais, considerando aquilo que é definido no PNE como objetivos e como metas prioritárias. Uma das coisas que vou levar em conta é o fato de que, nos roteiros, há uma afirmação extremamente correta de que o Plano Municipal de Educação não pode e não deve ser tomado como o marco zero; ele tem de ter a capacidade de levar em conta – e incorporar – tudo aquilo que já tem sido feito anteriormente no plano dos municípios e dos estados e que deve tornar-se parte integrante dele.

Levarei em conta outra questão, o fato de que esses roteiros afirmam, com muita propriedade, que os planos municipais não podem ser planos da educação da rede municipal, mas plano de educação do município. O companheiro do Acre lembrou uma experiência anterior de uma prática que acabou levando à restrição de seu plano à prefeitura.

Ao salientar esse aspecto, também estou querendo, no decorrer da minha exposição, levantar alguns momentos bastante elucidativos de como o Plano Municipal de Educação nos faz esbarrar – falo em esbarrar porque nem sempre é de forma muito colaboradora – em outras esferas de governo, tanto no âmbito federal quanto estadual.

Não vou falar de uma experiência de planejamento a ser implementada, mas vou tentar discorrer rapidamente sobre uma experiência de quatro mandatos. Estamos no quarto mandato, administrando a cidade de Ipatinga, realizando uma ação planejada na área de educação.

Para maior clareza, vou fazer minha apresentação tentando, primeiro, situar o Município de Ipatinga, porque acredito que seja fundamental, até mesmo para a compreensão do que vou di-

zer; segundo, dar uma mostra rápida de como encontramos a cidade, especialmente na área da educação; e, terceiro, apresentar, também de maneira muito sumária, as iniciativas, os programas, os projetos, incorporados a um Plano Municipal de Educação, que vieram sendo implementados, para, depois, apresentar o estágio em que estamos, e levantar algumas das questões que, suponho, sejam relevantes não só para o Município de Ipatinga, mas para todos os municípios brasileiros.

O Município de Ipatinga é muito novo, tem 37 anos de emancipação política. Situado a 200 quilômetros de Belo Horizonte, numa região chamada Vale do Aço, na verdade, faz parte de uma região mais abrangente, a do Vale do Rio Doce, à margem leste do rio Doce, território dos crenaques, de colonização tardia.

A memória mais ancestral do Município de Ipatinga é uma estação, criada em 1922, quando foi construída a Estrada de Ferro Vitória – Minas. Ipatinga teve grande impulso no seu desenvolvimento no fim da década de 50, início da década de 60, com a implantação da Usiminas. Estamos a cerca de 110 quilômetros de Governador Valadares, uma das regionais em que se discutiu o Fórum Mineiro de Educação. Ipatinga faz parte de uma região metropolitana bastante significativa, que atinge uma população concentrada de mais de 700 mil pessoas, onde estão a Cenibra, no Município de Belo Oriente, e a Acesita, no Município de Timóteo.

Ipatinga tem hoje um Produto Interno Bruto em torno de R\$2 bilhões, sendo que mais de 70% dele são derivados das atividades industriais, especialmente da siderurgia liderada pela Usiminas. A renda *per capita* gira em torno de R\$10,5 mil. É uma cidade basicamente operária, formada por migrantes e teve um impulso de crescimento populacional extremamente acelerado. Teve o benefício da industrialização, mas também o malefício de serem indústrias que não têm grande capacidade de integração à economia local: compram fora e vendem fora.

Em 1988, um ex-trabalhador da Usiminas, um operário técnico com o nome de Chico Ferramenta, foi eleito prefeito municipal. E eu falo aqui como membro integrante da comissão de transição, o primeiro Secretário de Planejamento e de Educação da cidade de Ipatinga. Eu diria que encontramos a cidade com indicadores

sociais extremamente precários, apesar de a cidade ser conhecida e entendida como uma cidade rica: taxa de mortalidade infantil acima de 40 por 1.000; baixo nível de atendimento de serviços básicos de saneamento e de saúde; e, no caso particular da educação, uma situação de verdadeiro sucateamento, não só da rede municipal, mas também da rede estadual localizada no município – prédios oferecendo situação de risco; falta de mobiliário, com crianças sentadas no chão, em caixotes de sabão; carências profundas de material escolar, de assistência ao educando; bibliotecas e laboratórios fechados; analfabetismo na cidade acima de 20%, com uma presença extremamente gritante nos quadros da prefeitura municipal; remuneração dos nossos trabalhadores, se hoje precária, na época simbólica, com atraso de salários acima de três meses; nenhuma oportunidade para formação dos nossos educadores; total alijamento da comunidade escolar da gestão da educação e esta beneficiando, sobretudo, por meio de uma política de bolsas, a rede particular de ensino, que se sustentava e vivia basicamente disso; altos índices de repetência, recordo-me do número de 38%, com 16% de evasão; crianças fora da escola: escolas onde não existiam crianças e crianças onde não existia escola; implantação de uma rede, não observando as necessidades da prestação de um bom serviço de educação para a municipalidade.

Entramos para administrar a cidade com um plano já discutido no período anterior, mesmo na campanha eleitoral, e submetemos as propostas que desenvolvemos nesse período a consultas e debates com mais de 42 assembléias populares, iniciadas logo no primeiro momento do governo municipal. Estabelecemos, com a participação direta da comunidade ipatinguense, que, desde o início, compartilha das decisões da política pública na nossa cidade, por meio de mecanismos amplos de participação – somos, certamente, o primeiro município a implantar no País o orçamento participativo –, algumas diretrizes ou preocupações básicas, todas elas orientadas para o resgate da escola pública. Procuramos democratizar e assegurar o acesso, buscando o sucesso na garantia de tudo isso, democratizar a gestão e universalizar o atendimento.

Abrimos, logo no início do ano de 1999 – muitos anos já se passaram – um grande movimento chamado SOS Educação, no

Vale do Aço, para colocar em destaque um debate que permitisse o aprofundamento de nossas discussões e, ao mesmo tempo, sensibilizássemos outras esferas de governo, que, no município e em nossas regiões, não estariam cumprindo, de maneira adequada, as suas obrigações, para que passassem a fazê-lo. Elevamos o investimento em educação para cerca de 37% da nossa receita corrente, reconstruímos toda a rede municipal, equipamos os prédios, democratizamos a gestão nesse período, não só com a eleição de diretores, mas também com a constituição de conselhos de escola, do colegiado de diretores, e com o Conselho Municipal de Educação. Abrimos concurso público, contratamos, complementamos a equipe, estabelecemos um plano de cargos e salários, colocamos salários em dia e, num primeiro momento, tivemos, naquela circunstância, oportunidades de elevar os salários – evidentemente, nesse período, de lá para cá, houve um rebatimento muito grande desse próprio salário, estabelecido pela administração de Ipatinga –, mas os nossos educadores chegaram a receber um piso equivalente a cinco salários mínimos.

Estabelecemos o Programa de Formação Permanente, o Plano de Cargos e Salários e Tempo de Planejamento. Retiramos a “educação” das crianças de zero a seis anos da área da assistência social e a colocamos diretamente sob a gestão da área de educação. Atacamos de frente o problema do analfabetismo, que estava acima de 20% de nossa população, instituindo o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA. A taxa de analfabetismo em Ipatinga, hoje, está entre 7 e 7,5% e pretendemos, no mínimo, levá-la a 3% até o fim desta gestão.

Com a compreensão de uma educação que fosse integral, instituímos o programa de “Arte na Escola”, criamos a escola de esporte, na área destinada à vaquejada e na qual está situado um dos grandes estádios de Minas Gerais. Criamos uma escola de educação pré-escolar, uma escola de teatro, uma de esportes e uma de música, e estabelecemos formas permanentes de assessoramento pedagógico.

A situação que estamos vivendo hoje, doze anos depois, é a de uma radical mudança do nosso projeto de 1998 até agora, enfrentando o grande desafio e a necessidade de organizarmos esse

projeto de tal forma que lhe asseguremos o sucesso. As nossas escolas são todas cicladas, com progressão continuada. Estamos enfrentando o desafio de superar uma mudança de estatística que antes era de reprovação e de evasão e, hoje, está traduzida, pelo menos transitoriamente, em um relativo insucesso de um segmento da população escolarizável.

Nessa trajetória, é evidente que esbarramos em muitos problemas. Tentarei apontar alguns deles em nossa relação com outras esferas de governo. Terei a liberdade, neste momento, de aproveitar a oportunidade da presença do Secretário-Adjunto, Prof^o Agamenon, para um diálogo sobre algumas questões que, às vezes, não tendo nascimento no município ou no estado, interferem em nossas relações como decorrência de uma espécie de aquecimento de outras esferas de governo, aquilo que tem sido praticado como política educacional pela União.

Iniciarei pelo PNE. Tenho, acredito que muitos outros também, uma dificuldade muito grande de entender o PNE como verdadeiro Plano Nacional de Educação. Acreditamos que um plano que não tem asseguradas nele mesmo as condições de implementação pode ser uma belíssima declaração de intenções. Mas, pode ser uma declaração de intenções extremamente esterilizada. Esse plano que, na sua discussão e na sua aprovação, já deveria ter resolvido algumas questões, limpando o terreno para cumprir os objetivos e as metas nele estabelecidas, é hoje colocado para nós como uma tarefa de resgate da sua verdadeira natureza.

Já se falou demais na questão dos vetos. Em nossa opinião, se os vetos não forem derrubados, a discussão que teremos de fazer sobre o PNE é se ele é uma declaração de propósitos bem ou mal-intencionada, porque não acreditamos que, com a manutenção dos vetos, ele seja, de fato, um plano com a pretensão de se efetivar realmente.

Então, essa grande tarefa e esse resgate do PNE têm de ser entendidos e incorporados ao processo de construção dos planos estaduais e municipais, como parte integrante deles. Além da agenda que a Prof^a Raquel sugeriu aqui, acredito que temos de sair em campo na elaboração dos nossos planos, situando como objetivo permanente a derrubada dos vetos.

Na trajetória, e em um período mais recente, esbarramos com a Lei de Responsabilidade Fiscal. Na verdade, ela usa a moralidade da gestão dos recursos públicos como maneira de facilitar, para que o senso comum ou a opinião pública “engula” melhor uma lei que é, de fato, uma procura de controle de dispêndios públicos em todos os níveis e esferas de governo, uma verdadeira usurpação dos resultados eleitorais, uma pá de cal na Federação brasileira.

Da mesma forma que os vetos nela se apoiaram, na administração cotidiana da Educação, em cada município, esbarramos nessa lei todos os dias. Por exemplo, para atacar o problema do insucesso, além de projetos de qualificação permanente, procuramos instituir, este ano, em Ipatinga, quinze laboratórios de aprendizagem. Quando fomos contratar os professores, os psicopedagogos necessários, esbarramos no limite da Lei de Responsabilidade Fiscal. Então, coloco para mim a questão e devolvo-a para todos nós: qual lei devemos cumprir: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o art. 208 da Constituição Federal ou a Lei nº 101, que se transformou na Lei de Responsabilidade Fiscal?

Na verdade, estamos em uma camisa-de-força que desconhece que os resultados eleitorais, em cada uma das esferas de governo, nos impõem determinados compromissos políticos, do ponto de vista de política pública, que para nós são inarredáveis. Não podemos, em nome de nenhuma lei, seja ela qual for, deixar de prestar um serviço de educação e de oferecer, para os moradores do nosso município, a melhor educação que nós tivermos condição de, em conjunto e coletivamente, prestar. Uma lei que não é justa deve ter algum tratamento: ou ser alterada ou, de fato, ter sua aplicabilidade contestada.

As políticas nacionais de educação que estão aí, que o Plano Nacional já deveria ter tocado, que o VIII Encontro da Undime levantou com muita propriedade, que o Congresso da Undime, em Minas Gerais, ratificou como bandeira de luta dos secretários municipais, são questões fundamentais que têm levado governos estaduais a fazer algumas acomodações e a transferir a dificuldade para os municípios.

Citarei a situação da educação infantil. No nosso estado, o Governo não teve condições de superar as dificuldades impostas à educação infantil, que vêm desde 1993. O estado atendia a mais de 220 mil crianças; atende, hoje, a 12 mil crianças, sendo 9,5 mil a 10 mil dentro de Belo Horizonte, região metropolitana, sobrando 3 mil para serem divididas pelos outros 852 municípios.

Como podemos trabalhar para universalizar o atendimento de educação infantil, mantendo a “merreca” de R\$0,06 como valor de merenda *per capita* congelado desde 1995? Como podemos também entender o valor de merenda escolar *per capita* em R\$0,13, congelado desde 1995? Como podemos pensar que esse plano é, na faixa da intencionalidade do Governo Federal, de fato para ser cumprido quando até mesmo a lei que estabelece o custo-aluno está sendo descumprida, como já se disse aqui anteriormente, pelo Governo Federal?

Como podemos não ter financiamento para a educação de jovens e adultos, para a educação infantil, ou não ter financiamento adequado para o ensino médio? Eu poderia dar uma pequena ajuda à Presidente do Inep para que ela passe a entender por que caiu tanto a matrícula no ensino fundamental nos últimos tempos. É porque o Estado está migrando do ensino médio para o ensino fundamental.

Eu vou pedir licença para citar o caso do Estado de Minas Gerais. Nós tínhamos assumido o compromisso com o Governo do Estado da criação de 48 Cesec, para atender àquela juventude que não chegou ao ensino médio em idade regular, substituindo os antigos Cesus. Não implantamos e não conseguimos implantar nenhum Cesec, sendo que, no caso particular do município que eu represento, cumprimos todas as necessidades impostas no entendimento entre a Secretaria de Ipatinga e a Secretaria de Estado.

A Secretaria de Estado de Minas Gerais baixou uma resolução agora, para as próximas matrículas, a fim de que não se matriculem jovens com 18 anos completos no ensino médio. Então, temos hoje uma situação em que os governos de estado, compelidos pela política nacional, migram do atendimento daqueles níveis de ensino, que não têm financiamento assegurado, para o ensino fundamental. Essa questão é trazida como um grande problema para cada um dos

municípios. O Estado de Minas Gerais atende quase ao mesmo tanto que atendia em 1993, só que o atendimento da educação infantil pelo estado não teve um crescimento nem correspondente ao atendimento por parte dos municípios.

A questão de educação superior, no caso particular do nosso plano, lá na nossa cidade, chega até a ser mais esclarecedora do que a política do Governo Federal de privatização. Setenta por cento da demanda do ensino superior é atendida por instituições particulares de ensino e nem sequer ao rigor na fiscalização e na avaliação da educação prestada temos hoje assistido.

Quero aproveitar, inclusive, para transformar esse espaço num espaço de denúncia. Acredito que o Prof^o Agamenon tenha conhecimento disto: temos, na cidade de Ipatinga, um cidadão denunciado três vezes como torturador no “Brasil Nunca Mais”. Ele tem controle de concessões de rádio, controle da TV Educativa, é dono de uma faculdade de Direito e de uma de Medicina, todas duas envolvidas em mecanismos fraudulentos de aquisição de direitos, e mais do que isto: a Faculdade de Medicina está envolvida no escândalo nacional de tráfico de cadáveres. Enquanto, com um ano de existência, essa faculdade tem 39 cadáveres, a Universidade Federal de Minas Gerais tem dificuldade para manter cinco cadáveres.

Estou trazendo essa informação extremamente mórbida para dizer que, ou transformamos os processos de elaboração dos nossos planos municipais e estaduais de educação em momentos que incorporem ações políticas no campo da política educacional, para poder viabilizar condições de implementar aquilo que está como objetivo no Plano Nacional de Educação, ou nós, mesmo derrubando os vetos, vamos ter dificuldade para implementar e alcançar esses objetivos.

Acredito que essas questões são relevantes não só para nós, no Município de Ipatinga, mas também para a educação em todo o País, e que implementar política educacional também exige esbarrar em outras funções de governo e em outras políticas públicas.

Só queria, para terminar, dizer ao Prof^o Agamenon que saudamos, de maneira muito positiva, a intenção da Secretaria de

Estado, por intermédio do Fórum Mineiro de Educação, de viabilizar um processo democrático para a elaboração do nosso plano. Simplesmente, temos alguma dúvida se esse processo teve condições de incorporar todas as demandas e inquietações, sobretudo, das redes municipais de ensino. Como dirigente da Undime, participando dessa nova direção, percebi que a concepção de todo o processo não teve atuação direta dos dirigentes municipais. Isso levou o calendário de discussões a não ser muito facilitador de uma efetiva participação da rede municipal de ensino.

Temo que o resultado final do fórum não contemple determinadas demandas ou inquietações ou, até mesmo, opiniões e posições da educação municipal no Estado de Minas Gerais. Acredito, todavia, que o que resultou do fórum, se não for à frente e sendo institucionalizado como lei ou definido efetivamente como plano, certamente vai ter uma legitimidade muito grande para ser colocado, durante o ano que vem, como um documento extremamente importante para os debates que temos a fazer. No próximo ano, essa discussão vai se dar de modo concentrado. E se nós, apesar de todas as limitações, tivermos mecanismos para corrigir eventuais lacunas, no caso particular da cidade de Ipatinga, estaremos à inteira disposição para discutir e ajudar a fazer as correções de rumo que forem convenientes e necessárias.

Debates Sobre as Experiências Estaduais e Municipais de Elaboração dos PEE e PME

A SRA. REGINA DE ASSIS (Presidente da Multirio) – Eu gostaria de dizer que vivemos um momento histórico, em que o conflito se apresenta – ele está claro, está posto –, mas também se apresentam os caminhos de superação, de constituição de novas estratégias para as políticas educacionais no Brasil.

Parece-me que todos os depoimentos, de todos os representantes aqui presentes, atestam uma coisa fundamental: a grande ênfase que se vem dando ao processo de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação; ênfase essa que busca ressaltar que este é um País que se redemocratiza e que precisa, na prática, viver essa redemocratização por difícil, conflitiva e, muitas vezes, contraditória que seja.

Então, parece-me que a maior ênfase que observamos nas primeiras apresentações é sobre o valor que tem sido dado ao processo de elaboração dos planos.

No entanto, eu gostaria de polemizar algumas questões. Creio que o papel dos comentaristas aqui seria esse: trazer à luz algumas questões que precisamos aprofundar e, inclusive, de entender melhor em relação ao processo que nos foi apresentado.

O primeiro comentário que gostaria de fazer, em relação ao que nos foi apresentado pelo Acre, é que se constatou, em determinado momento do processo, que o plano era mais um plano da prefeitura e não necessariamente do município. E eu, até por paralelo, pensaria que isso pudesse acontecer também no âmbito estadual, que o plano fosse mais do governo do

estado do que propriamente do estado, representado pela sociedade civil e por todas as organizações responsáveis pela elaboração dos planos.

Gostaria de contextualizar essa questão, no sentido de refletir sobre o que acabamos de ouvir a respeito do que acontece em Ipatinga, como município mineiro, no sentido de mostrar que, mesmo com toda boa vontade, mesmo com as melhores intenções, planos democraticamente construídos têm de atender a todos, à maioria da população, em prazos hábeis, operando orçamentos que, de quatro em quatro anos, sejam modificados, sejam vividos por novas administrações.

Então, o que eu gostaria de trazer para reflexão é que planos decenais, derivados de um Plano Nacional de Educação, são planos para ter uma vida de dez anos, nos quais desejamos ver realizados alguns aspectos que são direito das nossas crianças, adolescentes, jovens, seus professores, todo o conjunto de profissionais que constituem as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, e as famílias dos nossos alunos. Nós temos objetivos práticos, temos de ter estratégias, e para isso precisamos de diagnósticos, precisamos conhecer realmente quais são os problemas estaduais e, dentro do estado, os problemas do microcosmo de cada município.

Agora, esses problemas não podem ser analisados, por mais democrático que seja o processo, sob o ponto de vista apenas das unidades. Eles têm de ser analisados pelas unidades. Acho muito promissor o que o Acre e Minas Gerais mostram também: que a discussão começa no âmbito das unidades escolares. Mas é preciso ter muita certeza de que só vamos obter resultados palpáveis para as nossas crianças, para os alunos, para os jovens e para os professores se houver uma sinergia constante entre o governo estadual e os governos municipais.

Estou de acordo com o representante de Ipatinga, que toma como ponto de partida o Plano Nacional de Educação. Daí a luta pela derrubada dos vetos.

Acho que seria ingênuo, quase inócuo, da nossa parte, no âmbito dos nossos municípios e dos nossos estados, lutar, sem que a luta maior estivesse sendo também levada adiante. Porque nós, população civil organizada nos vários setores, tanto no sistema público

quanto no privado e no sistema das organizações, como o Consed, a Undime, as ONGs, e todos os outros organismos que trabalham nessa sinergia pró-educação brasileira, perderíamos no processo.

Meu temor – e a reflexão que trago aqui – é de que no afã de sermos extremamente democráticos no processo, e temos de ser, percamos de vista que há atribuições específicas para os estados e os municípios. Essas atribuições dizem respeito a diagnósticos, tanto quanto possível, precisos sobre os direitos das populações estaduais e municipais.

Aí vamos entrar em questões bem concretas. Vamos analisar: qual é a atribuição dos municípios? Atender à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos analfabetos.

Qual é a atribuição do estado? Atender ao ensino médio, às universidades e ao ensino técnico profissionalizante.

Como é que todos esses direitos e todos esses objetivos estão diagnosticados e colocados a serviço da população, tomando-se em conta a alternância dos governos, de quatro em quatro anos, mais o direito da população a um planejamento decenal que transcenda essa mudança de quatro em quatro anos?

No entanto, cabe aos governos – e aí está uma outra questão a ser bem debatida –, desenvolver esses diagnósticos com coerência, até para ter condições de planejamento e avaliação da execução desse planejamento de trabalho no âmbito de qualquer área da educação dos municípios e do estado como um todo.

Eu chamaria a atenção para esses dois aspectos. O processo democrático sempre. Mas um processo democrático que preveja a capacidade dos governos instalados pelo voto popular de se responsabilizar pelo diagnóstico e pela execução de políticas públicas com todo o grupo organizado da sociedade, insisto, tanto no sistema público quanto no privado, no sentido da discussão de quais são as prioridades.

Definidas as prioridades, quais são as estratégias em dez anos?

Os problemas que temos são muito graves para que nós nos percamos no processo. Precisamos ter muita força para levar adiante o processo democrático de discussão dos planos, das leis

orgânicas e da própria constituição desses fóruns de discussão da política educacional estadual e municipal, portanto, da política do País, mas precisamos ter clareza para saber para onde iremos com essas discussões.

As crianças de zero a três anos no Brasil são párias, assim como suas famílias. Quais são as estratégias articuladas dos governos municipais com os estaduais para atender ao que a lei propõe, ao que as diretrizes curriculares nacionais, tanto para educação infantil quanto para o ensino fundamental, insistem que aconteça? Como nos articularemos, em dez anos, para que a maioria de nossas crianças e de nossas famílias, tenham esse direito básico atendido. Não é favor, é direito e, sendo assim, tem de ser colocado como prioridade.

Outro aspecto que me parece muito importante é o do preparo dos profissionais da educação, dos professores, das pessoas que trabalham na assistência aos professores, tanto funcionários administrativos quanto serventes ou merendeiras, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Sabemos que o País tem uma taxa de 40% de professores leigos atendendo a crianças de zero a seis anos. O que faremos, em dez anos, para não jogar fora a água do banho junto com o bebê, para que possamos reconhecer que esses 40% de professores leigos têm o direito de, por meio de estratégias e prioridades, no âmbito das políticas educacionais, tornarem-se professores qualificados para o cuidado e educação das crianças?

Temos um grande debate a respeito dos paradigmas curriculares. Como nossos professores terão mais poder de escolha, poder que a lei lhes outorga, na definição de seus projetos político-pedagógicos se eles, nos cursos de pedagogia atuais, nos institutos superiores de educação de duvidosa qualidade e no curso normal de nível médio, não têm sequer aberta a discussão sobre o que está tornando a sua profissão, indispensável ao País, mas também indispensável de ser aperfeiçoada? Que professores hoje vêm trabalhar com crianças de zero a seis anos ou de 1ª a 8ª série preparados para cuidado e educação? Com noções claras a respeito de saúde, de educação, do impacto da mídia na educação, do uso construtivo das mídias na educação. O que estamos

esperando para que isso aconteça? Isso deve ser parte de nossos planos decenais.

Outras discussões que o sistema tem de enfrentar e que estão colocadas na nova LDB: que opções fazem os sistemas de ensino? Vão trabalhar ainda no sistema seriado ou vão ter a coragem de trabalhar pelo sistema de ciclos, que coloca as crianças no centro do processo e não apenas os currículos da moda ou a teoria da moda, mas que olham responsabilmente os direitos, as necessidades, características e as identidades de crianças e professores brasileiros?

Essas definições não são pequenas, fáceis ou simples. São complexas e devem fazer parte dos planos decenais, no âmbito dos municípios e dos estados.

Encerro essa observação e, certamente, poderemos esclarecer um pouco melhor algumas afirmações feitas aqui, pedindo a consideração de todos os que apresentaram os seus processos de trabalho, no sentido de nunca perderem de vista que todo o nosso esforço democrático pode frustrar-se em relativamente pouco tempo se não houver uma sinergia democrática entre estados e municípios, entre governos compostos pelo voto popular, associações, professores, órgãos intermediários e órgãos centrais das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Isso pode ocorrer se não houver clareza, capacidade de diagnóstico, capacidade de desenvolvimento de estratégias datadas, humildade na capacidade de avaliar ganhos, alcances e perdas e de redefinir processos.

Tenho muita esperança de que aquilo que estamos começando atualmente vá por bom caminho e atinja grandes resultados.

O SR. CARLOS AUGUSTO ABICALIL (Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação) – Inicialmente, gostaria de fazer três considerações sobre a parte da manhã de hoje; é um registro lamentável de alguém que, em nome do Governo Federal, ao se pronunciar no plenário, já avise, quase que explicitamente, que as metas de responsabilidade do Governo Federal não serão cumpridas no caso da educação superior.

É mais grave ainda quando determinada representação é anunciada como sucessora do Ministério da Educação e Desporto. De fato, temos de perguntar, como perguntava o secretário de Ipatinga, se é uma carta de intenções e se as intenções são boas ou

más. Penso que isso é lamentável e quero aqui registrar este protesto em nome da CNTE.

Em segundo lugar, faço uma consideração de reparo às afirmações, reiteradas três vezes neste plenário, de que a CNTE estaria contrária à derrubada do veto relativo a recursos do Tesouro para a aposentadoria dos professores da rede federal de ensino. Quero dizer que a CNTE não é contrária à derrubada dos vetos em geral; ao contrário, a CNTE encaminha, no âmbito dos estados e dos municípios, um projeto de previdência pública para o setor público no seu conjunto. E, nesse projeto, indispensavelmente, o Tesouro dos estados e dos municípios, assim como o da União para a rede federal, terá de ter a sua cota-parte de contribuição. Isso é constitucional, razão pela qual, primeiro, não poderíamos ser contrários ao veto e, segundo, o veto é absolutamente desprovido de racionalidade. Quem se pronunciou contrariamente à derrubada do veto foi uma associação de aposentados de São Paulo, cujo título – salvo engano – é Apanesp.

Portanto, a questão do financiamento da Previdência do setor público nos é bastante cara e necessariamente precisa ser debatida, embora oculta no debate eleitoral do ano passado pelos candidatos a prefeito. Talvez até haja a intenção de ocultar essa questão do debate, na sucessão dos estados e do Governo Federal no próximo ano, mas esse é um tema muito caro aos trabalhadores em educação, até porque tem servido, hoje, como compressão aos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino e à expansão, portanto, da oferta de educação pública básica nos estados e municípios e à expansão da educação superior, no caso do Governo Federal, nas instituições federais.

Feitos esses reparos, vou à terceira consideração, com ossos e cachorros, tal como ouvimos, hoje de manhã, em exposição muito interessante. Diria que, no Fundef, vivemos aquela historinha de ossos e cachorros. Sob o título da prioridade, ou da priorização, de uma determinada parcela de demanda pelo direito à educação – porque o direito à educação é mais amplo do que o de ensino fundamental, sem qualquer sombra de dúvida –, procurou-se fazer a lógica de fortalecer alguns cachorros para disputar a mesma quantidade de ossos. Cachorros cada vez mais volumosos para ossos cada vez – para esse volume – mais raros.

O pior é a intensa propaganda feita com o chapéu alheio, porque se faz uma propaganda maciça sobre a universalização do acesso ao ensino fundamental como se fosse de iniciativa e de responsabilidade do Poder Público da União, quando, efetivamente, a massa enorme, o maior volume de recursos dedicados a essa parcela da educação pública brasileira cabe a estados e municípios, sem dúvida alguma. E, para ser mais explícito do que a Dr^a Raquel já foi hoje de manhã, a dívida da União Federal com estados e municípios já supera a casa de R\$ 8,5 milhões. Portanto, mais do que aquele 0,5% de acréscimo anual para se atingir 7% do PIB, no quinto ano de aplicação do Plano Nacional de Educação. Quem sabe, se pelo menos esses R\$ 8,5 milhões fossem trazidos à conta dos estados e municípios já se estaria cumprindo parcela do veto presidencial, que, portanto, tem uma história anterior ao Plano Nacional de Educação!

De fato, concordando novamente com o secretário de Ipatinga, o plano não começou do zero, ele teve toda a sua etapa preparatória, é uma expectativa, uma reivindicação do movimento de educadores há pelo menos 70 anos na história da educação brasileira. Chega, portanto, quase senil, a ser uma proposta formal hoje, que se pretende ser uma proposta do Estado brasileiro para a sociedade e não apenas de um tempo de governo. É mais, de um governo que se expira – no caso do Governo Federal –, e que, sem dúvida alguma, se depender da minha vontade, terá outra direção no período próximo.

De todo modo, esse plano que se pretende ter – portanto, a expressão de uma relação de um Estado com a sociedade – para além dos tempos de mandato – e, no caso de planos estaduais e municipais de educação, a cada dois anos tem troca –, não pode ser definitivamente, em primeiro lugar, um exercício de democratismo voluntarista, como já apontou aqui a debatedora Regina.

Portanto, ter – e o Brasil já é farto em dados, e dados confiáveis, sobre demandas por direitos – demandas pelo direito à educação é uma tarefa que deve pautar seguramente, deve ser protagonista no debate acerca de como propor um processo de entendimento do tema, sob pena de atomizarmos o debate,

e cada comunidade escolar, ou cada município, enxergar apenas o seu umbigo, olhar apenas para a sua própria realidade, sua própria tarefa, sem ter em vista, por exemplo, a enorme contradição de uma cidade que foi citada aqui, com renda *per capita* de R\$10.500,00, quase o dobro da renda *per capita* brasileira, ter aqueles índices de reprovação e de repetência herdados no início das quatro administrações na década de 90. O que, efetivamente, é um processo de contradição enorme e que demonstra claramente que o problema não é ter ou não ter riquezas suficientes para gerar e garantir o direito à educação, mas é de como se distribui essa riqueza de maneira a assegurar que o direito seja extensivo a todos e não apenas uma regra de meras oportunidades, ao sabor da concorrência de mercado.

A segunda característica, portanto, é superar uma tradição na oferta da educação básica brasileira, que é a de regimes concorrenciais, entre estado e município. O Fundef, ao estabelecer o valor *per capita* contábil, infelizmente, acentuou essa característica de concorrência entre estado e município por cabeça de aluno, mesmo para merenda de R\$0,13 centavos, no caso do ensino fundamental, ou de R\$0,6 centavos, no caso da educação infantil. Isso não rompeu o fundamento da concorrência entre redes e o tratamento não mais do objeto final, que é o direito à aprendizagem por parte dos cidadãos, que não são mais cidadãos porque estão em rede municipal, e menos cidadãos porque estão em redes municipais de ensino ou na rede particular.

A terceira característica importante é que esse exercício, se é um exercício da relação Estado-sociedade para além dos tempos e dos mandatos de governo, necessariamente demandará grande espaço de tempo e convivência com a diferença, o que não é uma prática da sociedade brasileira nos curtos períodos de democracia que tivemos, o que, portanto, representa de fato uma dificuldade cultural. Mas as experiências relatadas aqui, com todas as dificuldades que possam ter revelado no seu processo, indicam a presença da diferença e da pluralidade de concepções pedagógicas, da possibilidade de debater a organização curricular, para além de decretá-la por minutas, por portarias e resoluções, seja de secretarias, seja de conselhos, de maneira a trazer essa pluralidade como sendo um

instrumento de validação do plano e não de ocultação das diferenças que efetivamente estão em nossa base.

A quarta característica fundamental é que se pretende, por essa via, inaugurar uma ação de Estado frente ao direito da sociedade, o que significa duramente a ruptura das caixinhas fechadas dos tempos de mandato e dos programas partidários, o que não significa que eles estejam abandonados ou que não existam. Significa que eles entram numa órbita de debate, de evolução ou de planejamento que supera o próprio tempo “mandatado” a cada eleição. Isso deve significar, portanto, o protagonismo do direito da população e não o protagonismo do brilho do mandatário de cada ocasião em que o plano é debatido.

Efetivamente, nesse corolário de pluralismo e de diferenças, qualquer plano de educação terá um vínculo com um projeto de desenvolvimento, seja um vínculo voltado ao desenvolvimento econômico e submetido às regras da concorrência internacional e do livre mercado, seja um outro projeto de desenvolvimento urbano mais abrangente, que não esteja apenas voltado para as características da concorrência de mercado.

De todo modo, é indispensável que o debate de um plano coloque como pano de fundo um projeto de sociedade, uma proposta de conduta ética, de valores que devem ser formadores daquele caldo cultural que herdamos, mas que também apresentem, para a década, a transformação de outros valores e de outras situações, tendo em vista um desenvolvimento humano desejável.

Portanto, se o plano for de fato levado a efeito, considerando a pluralidade, a diferença, as desigualdades, a concentração da riqueza e um projeto de desenvolvimento humano, sem dúvida alguma, ele será um instrumento e um fator decisivo da formação de consciência, seja da formação de consciência para conservação do *status quo* – pode ser uma via, ocultando, inclusive, as suas razões, as suas raízes, as suas causas – seja uma formação de consciência de alteração desse *status quo*. Isso significa que é um fator que forma a consciência, também, de mobilização para os grandes temas da sociedade, razão pela qual ele deve ter esta característica – hoje repetida diversas vezes pela manhã – de ser a prioridade das

prioridades. Eu não anotei quantas centenas de vezes já ouvi essa expressão ser colocada em diversos plenários.

De qualquer maneira, se é assim, esse movimento nos levará a categorizar quais são os atores relevantes para estarem inclusos. Confesso que participei apenas do Segundo Fórum Mineiro, a convite da Secretaria de Estado de Educação, num dos primeiros temas, “Valorização da Educação”, mas gostaria de ver citados aqui quais os atores considerados relevantes para estarem envolvidos no debate.

Isso porque, se eu tenho em conta, por exemplo, que a comunidade escolar são pais e mães dos alunos que estão matriculados, são os alunos que estão matriculados, são os professores que estão envolvidos no processo da escola, são diretores e secretários até natos em alguns casos, como foi relatado, que já estão também no processo escolar, pergunto: e os que ficaram de fora? Quando falam? Onde falam? O que falam? Quando são escutados? De que maneira intervêm? Como é que podem aparecer nesse cenário? O universo de exclusões, em algumas situações, é tão grande ou maior do que o universo de inclusões. Ouvir com protagonismo os profissionais de educação é absolutamente necessário e legítimo, mas ouvir outros sindicatos de categoria que enfrentam o problema do desemprego ou da subescolaridade ou da baixa qualificação profissional não é também fator e ator relevante para o debate do plano municipal e do plano estadual de educação? De que maneira esses outros, portanto, foram categorizados?

O conceito de organizações não-governamentais é inclusive, extensivo à promoção deste seminário. Um dos parágrafos do *folder* de apresentação menciona, ao final, que, para tanto, o Consed, a Undime, o Inep, o MEC, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, a Comissão de Educação do Senado Federal, a UNESCO no Brasil e a Abong, reunidos em Brasília, no dia 27 de junho de 2001, formaram uma comissão nacional para a implementação do Plano Nacional de Educação, integrada por representantes daqueles organismos. Eu gostaria de saber se essa comissão já esgota em si mesma a tarefa de ser encarregada de implementar o Plano Nacional de Educação e, por exemplo, se essa formatação já responde aos arts. 3º e 6º da lei que instituiu o

Plano e que trata, inclusive, da participação da sociedade civil. Qual é o conceito de sociedade civil? Por isso, a definição de atores relevantes é fundamental, de maneira que iniciativas como essa, bem-vindas, indispensáveis e importantes, não sejam, por inanição, incapazes de cumprir a sua finalidade declarada no evento e na intencionalidade posta aqui.

Com relação aos processos de avaliação do plano – e por isso fiz referência ao parágrafo –, para mim não ficou claro, em nenhuma das exposições, qual é o processo instituído de avaliação. Só se fez referência à lei, salvo engano meu, a uma lei de sistema, no caso do Estado de Minas Gerais. Mas como se regulam, por exemplo, as instâncias de formatação, de acompanhamento e avaliação do plano? Esses processos de escolha de delegados são periódicos? São regulados por qual instrumento? Por uma minuta assinada pelo secretário de plantão ou existe uma lei estadual, uma lei municipal que aponta a forma a partir da qual Estado e sociedade, periodicamente, se reúnem para processar a avaliação, a implementação do plano e as suas sucessivas alterações?

Também não ouvi menção, não sei se porque seria redundante, sobre quais são as demandas por financiamento. Estranhamente, nos quatro relatos, esse ponto foi absolutamente olvidado, exceto o caso de Minas Gerais, em que veio o tema do financiamento. Ipatinga falou um pouco a respeito, mas estratificando a ausência do Estado em algumas áreas.

Ora, se há demandas por financiamento, temos de perguntar qual é o tamanho delas, sob pena de estados e municípios já trabalharem agora não apenas com os cortes da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas, sobretudo, com os cortes dos vetos ao PNE. Se o Plano Nacional de Educação já sinaliza com clareza que, daqui para a frente, 7% do PIB seriam indispensáveis para ficarmos com vinte ou trinta anos de atraso, como demonstrou o Ipea, para mantermos o atraso de duas, três décadas em relação a outros países mais pobres do que nós, imagino que, na base dos municípios, deve estar sendo colocado o desafio da ampliação dos recursos. E isso, efetivamente, deve vir à tona, não apenas como apontou muito bem o secretário de Ipatinga, colocando os

vetos como motivo número um da discussão em que o debate dos planos está sendo feito, mas também indicando claramente para municípios e estados o que é necessário avançar na esfera do financiamento. Não se pode esquecer o regime de colaboração, que não tornou estanque, por exemplo, que a responsabilidade pela educação infantil seja exclusivamente de municípios, ou que ensino fundamental seja exclusivamente municipal, ou que o ensino médio seja exclusivamente estadual. Em todos os casos, fica muito claro – a legislação brasileira se repete nesse sentido, na Constituição, na LDB e até na Emenda nº 14 – a necessidade de haver um regime de colaboração que se pautar pela capacidade de cada um dos entes federativos de atuar para responder às demandas e aos direitos da população, mas, ao mesmo tempo, que se referencie na universalidade do acesso, na igualdade de condições, na superação das desigualdades regionais, seja no interior dos estados, seja entre eles, e nisso tem papel fundamental a União. Por via de regra, no caso da educação básica, se colocou apenas como avaliadora do desempenho do processo escolar, sem se colocar solidariamente comprometida com a garantia dos direitos que estão lá indicados.

Seria importante fazer referência, acredito, no debate, aos instrumentos de avaliação do plano, se é necessário apresentar aqui as referências de demanda, que podem ser do IBGE, do Inep, ambas são muito fartas em números. É importante também fazer referência aos instrumentos de avaliação de execução do plano, sob pena de, daqui a pouco, em vez de termos uma única carta de intenção, para bem ou para mal, termos 5,8 mil cartas de intenção, critérios objetivos de acompanhamento e avaliação.

Por último, é muito importante o seu debate sobre a superação da concorrência entre os sistemas públicos, no caso de municípios e estados, de que maneira o regime de colaboração deve intervir numa discussão, ainda insuficiente e malfeita, sobre o art. 11 da LDB, que estimula uma definição dos municípios sobre três formas de organizar a oferta educacional no seu âmbito:

- 1) integrar-se ao sistema estadual (acredito que a maioria dos municípios encontra-se nessa situação, por inércia e não tanto por debate ou decisão);

- 2) constituir sistemas municipais pulverizados (o Brasil seria um caso único no mundo ao tratar a educação universal com 5,8 mil sistemas de ensino) e;
- 3) constituir um sistema único de ensino com os estados, no caso da oferta de educação básica.

Esse é, efetivamente, um fator destacado de conhecimento de como é o debate, sobre como a organização do sistema perpassou, no âmbito dos dois municípios aqui citados e dos dois estados, a apreciação, a avaliação e a consideração de quem se organizou para ter um plano estadual e os diversos planos municipais de educação.

Para concluir, quero agradecer a oportunidade novamente e dizer que, entre cachorros e ossos, prefiro ficar com a resposta das crianças. A vida é bonita, é bonita e é bonita, e a pergunta tem de rodar. E se a pergunta roda, a cabeça agita e a gente acha a resposta, sem dúvida alguma. E não será para cachorros e não será para ossos.

A SRA. DULCE BORGES (Representante da Unesco) – Não sei se é bom ou ruim eu ter ficado para o final, porque os dois debatedores que me precederam foram tão consistentes no que disseram que não me sinto nem com competência, nem com conhecimento para entrar nessa linha de “avaliação” do que foi aqui exposto pelos Estados de Minas Gerais e Acre. Estou aqui representando a Unesco, e vou tentar ficar um pouco distante desse debate extremamente consistente, extremamente interessante e empolgante, eu diria, mesmo para a Unesco, mas, talvez, neste momento, meu papel não seja esse. O objetivo da nossa presença aqui como debatedores é tentar analisar cada uma dessas exposições apresentadas e dizer se está no caminho certo, ou não.

Vou falar sobre o que significa, para a Unesco, o fato de estar aqui debatendo um plano nacional de educação com educadores de todas as partes do Brasil, um país tão grande.

Certamente, vocês já sentiram – e foi dito aqui pela manhã e em várias outras ocasiões – que ele está integrado de maneira feliz, posso dizer assim, na prioridade máxima da Unesco, que é a educação para todos.

Gostaria de deixar projetadas as seis metas aprovadas em Dacar para melhorar o programa de educação para todos, aprova-

das por representantes de todos os governos que estiveram presentes na reunião em abril de 2001.

Não vou comentá-las. Só queria que elas ficassem para vocês fazerem uma análise de “consciência” e perceberem como o Brasil tem estado bem avançado, bem antenado com as metas internacionais que aqui se apresentam.

Voltando ao que nos traz aqui, que é realmente fazer um pequeno comentário sobre o que já foi dito, quero dizer que achei muito interessante o que disse uma das pessoas entrevistadas no filme que passou, de Minas Gerais: “É preciso entender melhor as dificuldades dos alunos”. E essa frase é extremamente interessante na medida em que isso pressupõe que realmente é preciso fazer um diagnóstico, aspecto a que a prof. Regina de Assis já se referiu.

Do que ouvi aqui fiquei numa situação um pouco ambígua, posso dizer. Primeiro, pensei que, se o diagnóstico já foi feito, quer nos municípios, quer nos estados, então já se sabe exatamente quais são as dificuldades que eles têm; sabem exatamente os aspectos positivos que têm no seu sistema de educação. Portanto, o que está sendo dito aqui é posto de lado, e essa já é a proposta do plano. Sendo assim, se já é essa a proposta do Plano, eu sinto necessidade de algo mais. Fiquei esperando que me dessem mais alguma idéia sobre os prazos: daqui a quanto tempo tal aspecto, no plano municipal, no plano estadual, vai ser realmente conseguido.

Se vocês observarem a primeira meta internacional da Unesco é estender e melhorar a proteção e a educação infantil, sobretudo dando atenção às crianças mais desfavorecidas.

Quando a Unesco disse isso, os ministros e representantes de governo que estavam em Dacar, em abril do ano passado, tinham já estabelecido o tempo que deveriam dar para poder chegar a essa extensão de atendimento à educação infantil. No Plano Internacional de Educação para Todos, a meta máxima que está sendo dada para todos esses seis itens que aqui estão – educação infantil, educação de adultos, qualidade da educação fundamental, enfim, as metas que estão acima – é até o ano 2015.

Vemos que é o ano 2015 e que, no Plano Nacional de Educação, o prazo máximo dado é 2010. Então, eu estava esperan-

do ver aqui a exposição sobre a situação que determinado município ou estado está tentando atingir, a partir de um diagnóstico de fraqueza ou de debilidade, até o ano de 2010.

Senti falta dessa perspectiva sobre os prazos e, voltando ao ponto inicial, fiquei pensando que já devia estar pronto o diagnóstico e que, portanto, já estávamos partindo para uma fase operacional, de elaboração do plano. Achei que estivesse enganada, que talvez esse diagnóstico ainda estivesse por ser feito.

Esse é um tipo de discussão que teremos oportunidade de levar adiante depois do intervalo. É um tipo de dúvida que vou tentar esclarecer com os meus colegas de Mesa. Não tive ocasião de ter acesso aos textos antes de fazer aqui esse comentário.

De qualquer modo, no geral, um aspecto extremamente positivo das apresentações é realmente o de extrema preocupação com a democratização dessa discussão dos planos Nacional, estaduais e municipais de Educação. Foi suficientemente ressaltado pela minha colega Regina de Assis, mas, como Unesco, eu procuro mostrar que certas questões mais importantes já vêm desde 1990. Há necessidade de se chegar ao máximo de sinergia entre todos os setores de vida da comunidade para que realmente a educação possa avançar. A educação não pode avançar se estiver sozinha.

Voltando à apresentação de Minas Gerais, entender melhor as dificuldades dos alunos faz parte, portanto, dessa preocupação de se poder entrar nessa sinergia, nessa discussão extremamente democrática, para podermos ter a participação de todos os setores, não só do setor de educação. Aqui estamos falando praticamente só entre nós, mas é importante, como foi dito pela manhã, que essa discussão possa trazer opiniões de fora da educação, de pessoas, de pais que não têm até um envolvimento tão grande com a educação, mas que sentem e sabem realmente do que necessitam.

Achei muito interessante, na exposição do Estado de Minas Gerais, a articulação que fazem entre a própria discussão do Plano Nacional de Educação com a definição de um sistema mineiro de educação e com a questão da Lei Orgânica de Educação também. Achei extremamente abrangente e relevante que, nesse processo, se tome a oportunidade da discussão de um Plano Estadual de Educação para estabelecer um sistema mineiro de educa-

ção, um sistema estadual, no caso, e criar uma lei orgânica de educação que atenda realmente às exigências e demandas que esse plano vai fazer. Parto do princípio de que, ao dispor de um diagnóstico da educação, estabelecendo quais são as fraquezas e as partes mais fortes do sistema estadual de educação, ao dizer quais são as necessidades pedagógicas, e, sobretudo, quais são as necessidades em recursos humanos e financeiros, se tenha em mente a criação de uma vinculação legal em resposta a essas situações.

Um aspecto último é uma preocupação – e talvez eu seja até a última pessoa que possa falar sobre essa preocupação sendo estrangeira e representante de um organismo internacional –, ligada à questão de que senti falta, que é a da indicação dos prazos em que esse planos vão entrar em vigor ou, digamos, vão ser implementados, vão chegar a seu termo, à meta que realmente foi estabelecida. Fiquei com a impressão de que, talvez, essa dificuldade de se estabelecer prazo, ou uma meta ligada a um prazo, esteja muito vinculada à mobilidade política que o País vive. Isso já foi mencionado aqui pelos antecessores, não há dúvida de que essa mobilidade dificulta bastante a possibilidade de se poder realmente ter uma expectativa de médio prazo no desenvolvimento da educação, sobretudo quando se trata de educação.

Então, a minha pergunta seria: por que não fazer planos que realmente estejam dentro de objetivos mais curtos no tempo, para que eles possam ser conseguidos, e criar bases que se consolidem para futuras mudanças políticas que realmente possam vir, tenham que produzir por força da própria lei, digamos, eleitoral que o Brasil vive. Então, em vez de termos um plano de dez anos (um plano de dez anos em nível nacional tem realmente consistência), que haja planos de níveis mais baixos e estes possam ser quase que fracionados, que a meta seja aquela do Plano Nacional de Educação, mas que possam estar de acordo com as possibilidades atuais e reais que estamos vivendo neste momento.

O ESTADO DO CEARÁ

O SR. ANTENOR NASPOLINI (Secretário de Educação do Ceará) – Poucas pessoas no mundo tiveram a satisfação, o privilégio de conviver na passagem de um milênio. Passar de uma década para outra todos nós que estamos aqui passamos, não é? O século alguns passam, como é o caso aqui, recentemente sim, milênio é muito raro. E sempre a passagem de milênio é uma coisa que mexe muito com a humanidade.

Aproveitamos, no Ceará, essa passagem do milênio para refletir sobre a educação. Que escola tivemos no milênio que acabou? Que escola queremos para o novo milênio? E como transformar a escola que tivemos na escola que queremos? Essas três questões tomaram conta do Ceará. Elas são o pano de fundo do debate que vou fazer aqui e o enfoque é a escola. Por uma razão muito simples. Se um plano não parte da escola, nunca chega a ela. Nossa tradição é de planos para chegarem à escola. E nunca chegam os planos se não partem da escola.

Se o professor não é um aliado fundamental nessa caminhada, não é um protagonista, é um discurso que cada vez melhora mais. E quando escrito melhora mais ainda, porque dificilmente se publica alguma coisa sem se rever diversas vezes. É sempre um pensamento muito elaborado, como é um plano.

Então, discutimos muito se o fundamental não é mexer no processo lá na ponta. E usamos uma expressão, que também é muito cara ao Brasil, a expressão da bola. Uma bola quando bate no chão, se está cheia e o chão está firme, se a gente bate com força, deverá voltar com muita energia. Se está vazia, ela bate no chão e fica. Se o chão não for firme, também ela bate no chão e fica. Às vezes, ao bater no chão, alguém desvia essa bola. Então não é simplesmente um raciocínio matemático: a bola, batendo no chão, volta com energia, volta em condições favoráveis. Qual é o chão que queríamos, a escola, se essa bola fosse a bola da educação? Que batesse lá na ponta e voltasse com toda a energia, para que o sistema, como um todo, melhorasse e mudasse a partir da escola. Esse é o ponto de partida da nossa caminhada: “Escola: ponto de partida”.

Então, o Plano Decenal do Ceará – que está em processo – tem três momentos distintos e convergentes. O primeiro momento é o escolar, o segundo momento é o municipal e o terceiro momento é o estadual. O momento escolar é uma ampla mobilização da comunidade escolar, formada por professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade. Então, toda a comunidade é convidada a promover um grande debate na escola, tendo como alicerce as três perguntas: que escola tivemos no milênio que acabou? Que escola queremos para o novo milênio? E como transformar a escola que temos na escola que queremos? Nesse “como transformar” vêm, também, alguns compromissos. A “escola que tivemos” é um diagnóstico. “A escola que queremos” parte para o sonho. “Como transformar” é o compromisso. Nesse compromisso, há deveres locais da própria escola – compromisso da escola. Há compromissos da comunidade em que a escola está inserida e há compromissos municipais e estaduais.

O primeiro momento é o de mobilização de toda a comunidade escolar. Pode ser um grande “oba-oba” e, provavelmente, alguma escola tenha sido, mas no estado, como um todo, foi um grande momento de reflexão. E a escola, nesse momento inicial, precisava elaborar três instrumentos fundamentais. O primeiro instrumento é a proposta pedagógica ou o projeto político-pedagógico ou o projeto pedagógico. A LDB fala em proposta pedagógica. É fundamental que ela trabalhe na proposta. Se ela já tem quem melhore, quem reveja, analise e critique e, se não tem explícita – ela sempre tem, mas nem sempre está bem explicitada –, é o momento de explicitar. Portanto, o instrumento fundamental, neste momento, é a proposta político-pedagógica.

Outro instrumento é o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Quem tem o seu, faça a revisão. Quem não tem, é o momento de elaborá-lo.

E o terceiro é o regimento que, tradicionalmente, é cópia de cópia. É muito mais, hoje, com xerox e com Internet, por meio da qual você acessa e copia com facilidade e faz os transplantes como quer. Não se trata desse regimento tradicional, mas de um código de ética da escola.

Portanto, eram esses os três instrumentos fundamentais da primeira etapa. Repetindo: proposta pedagógica, plano de desenvolvimento da escola e código de ética. A escola, nessa discussão que envolve toda a comunidade, portanto, pais, professores, funcionários e alunos, deveria concluir com os três instrumentos – ou elaborados ou em processo de elaboração. Não é uma data final para que cada escola tenha isto pronto, lá, naquele momento – o prazo é este ano. Algumas escolas já fizeram o dever de casa completo e outras estão em processo. O processo, evidentemente, é dialético. Ele não é simplesmente lógico, em que uma etapa leva à outra. Os momentos acontecem simultaneamente. O segundo momento é o municipal e, aqui, também, é interessante, porque coincide com o primeiro ano das administrações municipais. Então, todo o município que se preze deverá ter um plano municipal e seria importante que se tivesse assessoria para esse plano e um debate maior. Então, o plano municipal de educação nasce neste ano, no contexto da escola do novo milênio, para, no mínimo, os próximos quatro anos. Enquanto isso, o período anterior – o PDE da escola – é por três anos. Explico porquê. As questões no município são as mesmas, mas com abrangência maior. Não mais a escola que tivemos, mas a educação que tivemos no município no final do milênio, que educação queremos para o início do novo milênio e como transformar a educação que tivemos na educação que queremos. E, novamente, aqui, explicitando os compromissos do município, os compromissos do estado, os compromissos da sociedade e da União, enfim, compromisso de todo o mundo, gerando o Plano Municipal de Educação.

No caso da escola, o processo é simultâneo à eleição dos diretores. Estamos nesse momento no Ceará numa campanha eleitoral nas escolas. Temos o processo de eleição desde 1995. O diretor da escola pública estadual passa por uma seleção pública feita pela universidade. Para ser candidato, não precisa ser da rede estadual, não precisa ser cearense nem morar lá, não precisa ter vínculo com o estado. Tem que ter nível superior, dois anos de magistério e passar numa prova de quatro áreas feita pela universidade. Os que são aprovados se candidatam numa escola. A primeira etapa é a da competência técnica. O raciocí-

nio básico é que um diretor de uma escola deve ter competências variadas, mas especialmente competência técnica educacional, devendo ser entendido em educação. Segundo, deve ter liderança na comunidade. Essa competência técnica tem que ser certificada e quem o faz é o estado, por meio da universidade. O concurso consta de prova escrita e de títulos. Os que passarem na prova têm em mão um certificado que os autoriza a ser diretor de qualquer escola, em qualquer canto do estado. Na primeira etapa, ele se candidata ao sistema. Se aprovado, vai se candidatar numa escola. É claro que é difícil alguém de fora se candidatar às eleições e vencer. Houve vários casos em que a própria escola queria mudar inteiramente e mudou. A possibilidade existe.

A eleição na escola compreende o voto de professores, pais, funcionários e alunos. Em 1995, o voto era paritário: 50% do peso era de pais e alunos e 50%, professores e funcionários. São três anos de mandato. Em 1998, mudamos a lei e o voto tornou-se universal, cada um valendo um. A criança com doze anos é eleitora. Começa a votar com doze anos, ou na quinta série ou no terceiro ciclo. Quem estiver na quinta série, com qualquer idade, também é eleitor. Seguimos o princípio de que só se educa para a democracia, educando pela democracia, ou seja, vivenciando aqui e agora processos democráticos.

Houve uma crítica, na ocasião, dizendo que estávamos dando a uma criança de doze anos o poder de pôr na escola o seu diretor. Quem criticou dizia que o neto dele não tinha essas condições. Respondi que nenhum avô tem o direito de “xingar” publicamente o neto. Muito mais porque hoje um neto com doze anos tem mais informação do que o avô teve a vida toda. Essas crianças mais novas foram as que mais levaram os pais à escola para votar, portanto, foram os que mais discutiram em casa quem era o melhor candidato. Poucos alunos do ensino médio levaram os pais para votar, embora também tivessem o direito de votar.

As eleições vão ser no dia 7 de dezembro, em toda a rede estadual, e um avanço interessante é que este ano 80 municípios, dos 184, aderiram ao processo. Fizemos um processo conjunto

de estado e municípios e 80 deles estão participando. E quase todos estão também no processo da Escola do Novo Milênio, 73 já concluíram os congressos municipais; outros vão concluir até março.

A previsão inicial era de chegarmos ao fim do ano com o plano decenal elaborado. Adiamos para março em função das eleições nas escolas. Os diretores de agora pediram muito também que déssemos mais tempo e que, depois de eleitos, pudessem participar ainda desse processo. Ficou, então, para 11, 12 e 13 de março o Congresso Final da Escola Pública de Educação Básica do Ceará.

O congresso municipal é coordenado pelo próprio município, mas participa dele quem participou da discussão na escola. A lógica é primeiro na escola, que revê o PDE, revê a proposta pedagógica e o código de ética e elege os seus delegados para o congresso municipal, que, por sua vez, elege delegados para o estadual, sendo este o ponto de chegada desta caminhada. Mas, simultaneamente, há debates em todo o estado. Temos o sistema de TVC, uma TV do estado via satélite, que diariamente envia mensagem para cerca de 500 mil alunos, presencialmente, em sala de aula e o teremos sábado próximo. Sábado pela manhã temos o Telenfoque. O tema de sábado próximo é o plano decenal, o primeiro eixo é a educação, Agenda 5.

Há um documento que está sendo distribuído e tem como título “A Educação Básica do Novo Milênio, Plano Decenal – Ceará”. Nos eixos temáticos do nosso plano decenal, quais são os focos temáticos?

O primeiro foco temático é a Agenda 5. Ela já é fruto de um debate muito grande no Ceará que aborda, basicamente, a criança até os cinco anos de idade. Por que até os cinco? Porque, aos seis anos, a nossa criança está entrando no ensino fundamental. Mais de um terço já está no ensino fundamental, e queremos, com o Plano Decenal, universalizar este acesso aos seis anos. Ele está universalizado em educação infantil, ou seja, a partir do ano que vem, aprovada a lei na Assembléia, evidentemente, o nosso ensino fundamental terá nove anos a partir de seis anos de idade. Essa incorporação não pode ser simplesmente

te uma conta de Fundef, tem que ter cuidado, porque, às vezes, só se incorpora por causa dela, que amplia o recurso, mas houve uma discussão muito grande e a proposta do processo de alfabetização, que corresponde ao primeiro ciclo, vai dos seis aos sete ou oito anos.

Retomando os focos temáticos. Primeiro, é a Agenda 5. Essa agenda foi negociada com prefeituras municipais, estado, organizações não-governamentais e os conselhos de saúde, de educação, de assistência social. Foram vários eventos, com uma discussão muito ampla e o prefeito municipal só podia participar se levasse junto os secretários de educação, de saúde, de assistência social e de cultura, os quatro secretários, além dos quatro secretários do Estado. Essa Agenda foi negociada com essa presença e, hoje, está muito difundida, com a participação do Unicef também e com a ação não apenas escolar, mas, nos primeiros anos, muito familiar.

Há um livro francês que fala que *tout se joue avant six ans*. Numa tradução mais livre, diria que tudo se decide antes dos seis anos de idade. E estamos devendo, no Brasil, alguma coisa séria e universal para essa faixa etária, senão perderemos o ensino fundamental.

O cérebro está praticamente pronto aos seis anos de idade e grandes perdas afetivas de comunicação, de estimulação e até nutritivas se dão nessa faixa etária. Uma perda aqui pode ter, talvez, seqüelas irreversíveis. A Agenda 5 deixa isso muito claro e, hoje, está sendo assumida por todos os que participaram e difundida para outras áreas também. É o primeiro foco temático.

O segundo foco temático é o ensino fundamental, mas com ênfase ao processo de alfabetização. Nesse ponto, observamos que a formação de professores para o processo de alfabetização é deficiente em âmbito nacional, especialmente no Ceará. Se não investirmos bem no início, perderemos muito para a frente. Quem começa bem, vai mais longe.

O terceiro foco é a Escola Jovem. No ensino fundamental, universalizamos, no Ceará, o acesso em 1996. Então, não foi o Fundef o responsável pela universalização do acesso ao ensino fundamental, mas é responsável pela manutenção dessa conquista. A

conquista da universalização foi decorrente de uma grande mobilização de agentes de saúde que foram, de casa em casa, saber se a criança estava ou não na escola, se era analfabeta ou não e qual a distorção idade/série.

O agente de saúde, que é um agente comunitário, não só trouxe a informação, mas trouxe a criança para a escola. Isso se deu em outubro de 1995. E, em 1996, vimos a explosão da matrícula praticamente com três vezes mais alunos da primeira série do que crianças com sete anos. A universalização do acesso se deu naquele período, e o Fundef é importantíssimo para manter essa conquista.

Está exposta a estrutura básica do congresso estadual, que tem uma abertura mais voltada à motivação e, depois, à apresentação de nove temas. O primeiro deles é a “Educação Infantil – Agenda 5” e os demais são, respectivamente, o “Processo de Alfabetização e Ensino Fundamental”, “A Escola Jovem”, “A Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Especial”, “Protagonismo Docente”, “Educação Indígena”, “A Gestão Democrática” e “Financiamento da Educação”.

O congresso será temático, de modo que as pessoas participarão das atividades relativas ao tema para o qual podem contribuir mais, e haverá uma plenária final de discussão de todos os temas.

Quanto ao tema “Escola Jovem”, relativo ao ensino médio, podemos dizer que houve uma explosão imensa nos últimos anos e, mais ainda, de jovens e adultos. No ano passado, criamos o programa Tempo de Avançar para jovens e adultos, esperando que fossem instaladas duas mil telesalas – o que seria um avanço muito grande – e instalamos 4.111 telesalas. Este ano, o número de salas já saltou para 5.200, basicamente para atender a jovens e adultos.

Neste momento, quase 40% da população do Estado do Ceará está matriculada na educação básica. Temos uma história de um grande índice de analfabetismo há quinze anos. Nunca me esqueço de uma palestra que proferi em Bordon, França, a convite da Unesco, em que, apresentando dados relativos ao Ceará no ano de 1997, 31,7% de analfabetos, um francês, depois de muita cerimônia, perguntou-me se eu não tinha me enganado na vírgula. Ele admitia que fossem 3,1 %, mas nunca 31,7%. Ima-

ginem um Secretário de Educação de um estado ouvir um comentário desses, em plenário, na França. Respondi-lhe que, infelizmente, não havia me enganado na vírgula e que quis dar uma informação muito boa para ele: se fossem desagregadas as gerações, a geração dos avós, as pessoas com mais de 50 anos, seriam 53% de analfabetos, uma história triste; a geração dos pais, de 25 a 35 anos, tinha apenas 20% de analfabetos; e a geração dos netos – e enchi o peito para dizer isto – estava totalmente na escola e que, portanto, a próxima geração de cearenses teria o mesmo índice de analfabetismo que tinha a geração dele na França. Ele agradeceu muito a informação e avaliou que este era o caminho certo.

No Brasil, estamos atuando em duas linhas. Fechamos a torneira que jorra o analfabetismo, com a implementação do programa Escola para Todos, e estamos tentando enxugar um chão que está molhado há muito tempo, ou seja, jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria e ficaram à margem do processo. Hoje, o programa está implementado em todos os municípios do estado e, inegável e relativamente, é o maior programa do Brasil para jovens e adultos, o que representa um desafio imenso.

A educação especial também teve um crescimento muito grande nos últimos anos e tem desafios cada vez mais crescentes. Temos 24 escolas indígenas no estado, especialmente, em três regiões.

Quero enfatizar o protagonismo docente. Entendo que não se trata apenas de valorização da velha tradição, mas nossas reformas educacionais foram feitas para o professor e não por ele, de modo que, dificilmente, esse tem sido protagonista dessas reformas. Por isso, evidentemente, ele reage, haja vista que não participou do processo. Considero fundamental a presença do professor em toda a caminhada.

Quanto à gestão democrática, a história tem-nos mostrando que a eleição democrática é um avanço grande, mas que não garante que a gestão seja democrática, a qual está ligada a outros fatores, como o conselho escolar, com a participação dos pais e dos demais segmentos.

Se vocês forem ao Ceará, neste momento, encontrarão, em cada canto do estado, pessoas usando uma camisa com três sóis, o símbolo do programa Escola do Novo Milênio. O sol do primeiro milênio é representado por uma figura, que iluminou poucas escolas porque praticamente não havia escolas; na segunda (figura), o sol ilumina as escolas privilegiadas; e, no terceiro milênio, queremos um sol irradiante, que ilumine todas as escolas.

O princípio básico é o seguinte: o que queremos? Uma escola pública, democrática, de qualidade, com sustentabilidade, que não perca a sua qualidade porque o microfone saiu da mão do secretário atual, ou do governador atual, mas que continue pela participação de toda a sociedade.

Essa sustentabilidade só se dá em um processo, com muita negociação, com muito debate, com muita participação. Nessa caminhada, a aprendizagem é imensa. O caminho só acontece ao andar. Temos que fazer e asfaltar esse caminho na própria caminhada.

O MUNICÍPIO DE MARACANAÚ, CEARÁ

O SR. ANTÔNIO NILSON GOMES MOREIRA (Representante do Secretário Municipal de Educação de Maracanaú) – Bem, vamos especificamente ao PNE e ao Plano de Educação para o Município de Maracanaú. Nós, deste município, entendemos que, no que se refere às metas de competência especificamente municipais, o plano para Maracanaú já vem um pouco tarde. Para podermos explicar o motivo disso, primeiramente, vamos tentar situar a nossa cidade no tempo e no espaço para clarear essa interpretação.

Em primeiro lugar, podemos dizer que Maracanaú é um município muito novo. Ele tem apenas dezoito anos de emancipação do Município de Maranguape e compõe a região metropolitana de Fortaleza, com aproximadamente 200 mil habitantes. É o maior distrito industrial do Ceará, e os seus quase 200 mil habitantes vivem em zona urbana, em conjuntos habitacionais, onde percebemos uma forte mobilização político-comunitária de sua população.

Podemos perceber, no encaminhamento das questões político-administrativas em Maracanaú, alguns elementos facilitadores do processo. Destes, poderíamos colocar, primeiramente, a área territorial do município, que é muito pequena – apenas 81 quilômetros quadrados. Podemos percorrê-lo em poucos minutos; a proximidade da capital, Fortaleza – apenas onze quilômetros; a totalidade da população que vive em zona urbana. Muitos municípios têm enormes problemas com o deslocamento de alunos da zona rural, com o transporte escolar, ou com escolas unidocentes, e professores em turmas multisseriadas. Em Maracanaú, isso passa bem distante. E há, ainda, também outro fator, a densidade demográfica. São aproximadamente 2.200 habitantes por quilômetro quadrado.

Como elementos dificultadores do processo, consideramos a pouca idade do município e a dinâmica populacional, ou seja, há uma transitoriedade muito intensa. Só para citar um rápido exemplo, em junho, terminamos o cadastro das famílias do Bolsa-Escola, e, em agosto, elas foram contempladas e passaram a receber esse benefício. Nesse processo, aproximadamente 100 famílias já não moravam mais naquele município e tiveram que ser eliminadas do cadastro de Maracanaú. Então, isso, de certa forma, atrapalha o desenvolvimento das políticas, e percebemos que os municípios não criam uma identidade local, o que atrapalha bastante.

O projeto educacional do Município de Maracanaú é desenvolvido há 13 anos. Alguns elementos precisam ser destacados. O primeiro deles é a continuidade da equipe técnica e administrativa que, basicamente, é a mesma nesses 14 anos. Os secretários, os diretores de departamento, os chefes de setor são os mesmos. Mudam os mandatos, os gestores, mas eles têm permanecido.

Outro elemento também merecedor de destaque, é a vontade política do gestor local, que tem investido em educação recursos bem acima do mínimo constitucionalmente estabelecido, chegando a superar a casa dos 40%, em média, em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Como dissemos, o Plano Municipal de Educação para Maracanaú, nas metas especificamente municipais, vem um pouco

tarde. Por que consideramos assim? Vou situar algumas conquistas de Maracanaú nesse processo de 18 anos.

O Município de Maracanaú já universalizou o atendimento no ensino fundamental desde 1995 e, em parceria com o estado, tem universalizado o atendimento ao ensino médio. Em 1997, o município antecipou o ingresso ao ensino fundamental para crianças de seis anos e universalizou o atendimento em educação infantil para crianças de quatro e cinco anos. Implantou planos de cargos e carreira de valorização do magistério, já com a avaliação de desempenho, levando em conta, para progressão, os fatores de competência, de acordo com o previsto na LDB e também as orientações da equipe do Prasem.

O município possui um programa permanente para formação inicial e continuada não só dos educadores, mas de todos os segmentos da escola. Já no início de 2003, 100% dos professores de Maracanaú terão licenciatura plena, habilitação em nível superior. Vale ressaltar que, desde 1993, o município não tem professores leigos.

Maracanaú já implantou, desde 1998, o sistema municipal de ensino e tem o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador, em pleno funcionamento. O município seleciona os diretores de suas unidades escolares por concurso público de provas e títulos.

Por dever de justiça, deve-se ressaltar que essas conquistas se inserem num contexto mais amplo, em que precisa ser destacado o projeto Todos por uma Educação de Qualidade para Todos, que tem à frente o Secretário Napolini.

O Plano Nacional de Educação coloca metas, diretrizes e objetivos em que ora a competência se concentra num ente, ora em outro, ora se dividem entre um e outro ente, muitas vezes, com estados e municípios.

No que se refere às competências especificamente municipais, considera-se que Maracanaú já conseguiu atingir quase todas elas. Cito o exemplo do Plano Nacional, que propõe, para o final da década, o atendimento a 80% da clientela, ou seja, da população de quatro e cinco anos na escola. Maracanaú vem universalizando o atendimento para os grupos de quatro

e cinco anos desde 1997. Quando a diretriz merece uma ação conjunta e os entes são estado e municípios, realmente temos conseguido reunir-nos, estabelecer parcerias e o regime de colaboração necessário, de modo que o aluno seja plenamente atendido na ponta.

Citarei dois pequenos exemplos. O primeiro refere-se à educação de jovens e adultos. Maracanaú apresenta uma imensa clientela para a educação de jovens e adultos. O município concentra-se no atendimento à alfabetização, às séries iniciais e às séries terminais – 5ª à 8ª série do ensino fundamental –, e o Estado do Ceará atende plenamente à demanda por educação de jovens e adultos no município no que concerne ao ensino médio. Vale ressaltar que séries terminais e ensino médio são atendidos por meio do Projeto Tempo de Avançar, com o Telecurso 2000.

Outro exemplo é o ensino médio regular. Em Maracanaú, se dez mil adolescentes concluírem a 8ª série este ano, serão eles, em sua totalidade, remanejados, automaticamente, para escolas próximas às suas residências. Esse procedimento só é possível se os agentes, atores e parceiros – estados e municípios – reunirem-se e organizarem o sistema, havendo sempre intercâmbio de equipamentos, de espaços e até de pessoas. No entanto, ninguém mede quem ganha ou quem perde, mas entende-se que todo o sistema do município e do estado fica bem atendido e o aluno tem o seu propósito garantido, que é o pleno atendimento em sala de aula.

Algumas metas deixam-nos bastante preocupados. Mostrarei alguns exemplos. Há a progressiva ampliação da jornada escolar, no caso de Maracanaú. Existe uma rede física em que 30% dos prédios são alugados, mas não há políticas de financiamento de construção de novos prédios escolares. Nesse sentido, não entendemos como ampliar sem prejudicar o outro. Todos estão na escola, mas a clientela que está deixando a matrícula negativa no ensino fundamental ainda é muito reduzida e dispersa para que programemos uma ampliação da jornada escolar. Além disso, seria necessário investir em construção de rede física.

Outra preocupação é a garantia da alimentação para o ensino fundamental e a educação infantil, inclusive para escolas da

rede conveniada, como está previsto no texto do plano. Ora, o que o município aplica para a manutenção do sistema – envolvendo nutricionistas, merendeiras, transportes, etc. – é superior, anualmente, ao valor que o FNDE repassa para esse fim, apenas para o ensino fundamental. É importante que essas questões fiquem bem esclarecidas.

Quantitativamente, Maracanaú já superou a questão, mas precisa lutar para garantir a qualidade do que já atende. Da forma estabelecida no plano, não estamos vendo essa luz muito clara. Percebemos que, muitas vezes, para que haja essa medida, é necessário que se aloquem recursos – procedimento que, muitas vezes, faz parte de metas que são de competência da União ou de órgãos dos Poderes Legislativo e Executivo.

Se essas metas de alocação de recursos para a garantia da qualidade não forem efetivamente encaminhadas, o plano – especificamente em Maracanaú – ficará realmente comprometido.

Concluindo, para garantir essa qualidade, seria básico que a União repassasse os recursos que arrecada dos estados e municípios – o custo aluno/ano – em padrões que correspondessem à real qualidade.

O MUNICÍPIO DE NATAL, RIO GRANDE DO NORTE

A SRA. JUSTINA IVA DE ARAÚJO (Secretária Municipal de Educação de Natal) – Nós, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime, das universidades e da Secretaria Municipal de Educação da Capital, estamos discutindo o desencadear desse processo, que deve iniciar-se, neste ano, por meio de dois eventos que denominamos “eventos mobilizadores da comunidade escolar e da comunidade em geral”, quais sejam: o seminário sobre o tema “Sistema Municipal de Ensino e Plano Municipal”, havendo uma consultoria da Undime nacional e a presença do Professor João Monlevade, se possível, ainda neste ano; e outro seminário, sobre gestão democrática. Convidaremos professores, pais, alunos, diretores de escola e todos os secretários municipais de educação.

Portanto, trata-se de dois eventos de caráter mobilizador e informativo, porque, pode parecer estranho, mas boa parte dos diretores e até alguns secretários de municípios ainda não inicia-

ram nenhum estudo ou discussão sobre o Plano Nacional de Educação. Esses seminários são fundamentais e deverão ocorrer ainda neste ano.

Início a apresentação da proposta, falando dos protagonistas. Quem deve, do nosso ponto de vista, participar da discussão da construção desses planos estadual e municipais? Por entendermos ser essencial o projeto, colocamos, em primeiro plano, a participação da comunidade escolar, constituída por professores, gestores, alunos, pais e funcionários. Parceiro também indispensável nesse processo são as igrejas, nas suas mais diversas manifestações. Independentemente do credo religioso, todas têm trabalhos na área de educação, sobretudo na fase de zero a seis anos de idade. Os clubes de serviços, quando solicitados, estão sempre disponíveis para participar de políticas e debates pertinentes à área social e à garantia de direitos, sendo sempre parceiros nos nossos trabalhos.

A imprensa é fundamental, pois a visão que passa da educação e dos seus problemas e a forma como trata desses assuntos é muito importante para criar uma disposição e um envolvimento dos vários segmentos na elaboração e na discussão da temática educacional. Há, em Natal, uma experiência de um jornal vinculado aos *Diários Associados*, o *Diário de Natal*, que veicula mensalmente um encarte sobre educação. O jornalista responsável pelo encarte já recebeu dois prêmios nacionais sucessivos pelo trabalho que tem realizado em defesa da educação, contando com o auxílio de voluntários, pessoas ou instituições em geral). Há um número significativo de educadores, professores universitários e, ainda, professores do estado ou do município já aposentados e que pedem oportunidade de continuar trabalhando na educação, dispõem-se os amigos das escolas, sindicatos, associações, ONG, enfim, são; pessoas que têm como contribuir e querem fazê-lo.

A coordenação desse processo deverá ser, portanto, da Undime do Rio Grande do Norte e da Secretaria Estadual da Educação. As universidades do Estado e a Secretaria Municipal de Educação de Natal somaram-se, com as demais organizações na coordenação do processo.

Então, iniciaremos este ano com esses dois seminários, um dos quais tratará dos mesmos temas que aqui estão sendo trata-

dos – sistema municipal e plano. Há 167 municípios no Estado do Rio Grande do Norte e apenas três deles têm o seu próprio sistema municipal de ensino, os secretários têm manifestado um desejo muito grande de iniciar a discussão desse processo sob a coordenação da Undime.

A segunda fase estamos chamando de análise situacional ou diagnóstico da educação por municípios, iniciando-se por uma discussão local, no interior das escolas, que é o ponto de partida, conforme dizia o nosso grande mestre Antenor Naspolini. Não temos dúvida de que, se as escolas não se envolverem, não discutirão e não participarem intensamente, poderemos até construir planos maravilhosos do ponto de vista ideal, porém não executáveis, se não houver envolvimento daqueles que estão, de fato, na ponta do processo.

Então, pretendemos iniciar essa discussão pelas escolas, que, depois, trarão para o município a síntese dessa discussão em uma proposta. Em seguida, faremos foros regionais. A Secretaria Estadual de Educação trabalha com diretorias regionais de ensino, com microrregiões. Também a Undime trabalha dessa forma. Traremos os municípios em microrregiões para uma discussão regional. Desses foros, deverá sair uma delegação para a conferência estadual, que encerrará o processo previsto para junho do próximo ano.

Para essas discussões locais e municipais, pretendemos elaborar alguns documentos, com alguns roteiros, para subsidiar as discussões, trazendo dados estatísticos, uma configuração – e esse trabalho já existe mediante o instituto de um órgão estadual, o Idema –, informações elaboradas, sistematizadas por municípios e microrregiões e, ainda, um roteiro para análise e elaboração de propostas que possam surgir dessas reuniões ou foros. Então, a previsão é realizar oito foros regionais durante os meses de abril e maio, e, em junho, fazer uma conferência estadual, com a participação de delegados oriundos dos foros regionais para aprovação, deliberação e consolidação das decisões tomadas.

A próxima fase seria a da formatação dos planos municipais e estadual e, por fim, o encaminhamento de um projeto de lei ao Poder Legislativo – às câmaras municipais, no caso dos municípios, e à Assembléia Legislativa, no caso do estado.

Com relação ao processo de avaliação, entendemos que os planos municipais devem ser acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação; pela Câmara; pelos conselhos que existem nos municípios, os Conselhos Municipais de Educação, onde houver; pelos Conselhos do Fundef; enfim, todos os conselhos de controle e fiscalização vinculados à educação.

Os mecanismos, os procedimentos e a regularidade com que esse processo de avaliação vai acontecer vão depender das metas e da periodicidade estabelecida em cada plano.

Com relação ao financiamento, ousamos pensar algumas formas. Esquecemos de dizer que um dos parceiros que não podemos dispensar neste processo são todos os segmentos organizados e, em especial, o segmento empresarial, porque este tanto pode contribuir conosco no sentido de avaliar o tipo de pessoa que está chegando ao mercado, o tipo de formação mínima que se espera de alguém nos vários níveis de ensino, como também pode participar do financiamento.

Trata-se de uma proposta um tanto ousada, mas, por que não, por meio de um projeto de lei, que seria lei federal, instituir um fundo para a educação que permita, inclusive, a exemplo do que acontece na área dos direitos da criança e do adolescente, a isenção, ou a dedução do Imposto de Renda, das contribuições repassadas por esse fundo? Porque hoje temos, sobretudo na área da educação infantil, em que não há nenhum financiamento federal, um problema seriíssimo, pois os municípios são obrigados a garantir a educação infantil e não há recursos suficientes. Como disse o Dr. Antenor Naspolini, retomando este ditado francês, se perdermos a oportunidade de trabalhar com as nossas crianças nas faixas etárias de quatro a seis anos, período mais promissor para se estimular o aprendizado, estaremos com um déficit que dificilmente será resgatado. Teremos perdido um tempo extremamente importante no campo das possibilidades do aprendizado.

Então, por que não pensar na criação de um fundo que permita aos empresários repassarem recursos para a educação? Assim teríamos um fundo, com recursos assegurados, para financiar particularmente a educação infantil.

Também gostaria de falar um pouco da experiência da educação, de como se está trabalhando no âmbito do Município de Natal. Acho que são algumas coisas que reputamos interessantes. Natal não está numa situação tão boa, tão favorável quanto à do Ceará, mas poderíamos dizer também que o que traz o Plano Nacional de Educação, em termos de diretrizes ou de propósitos, não é muito diferente do que já estamos nos propondo a fazer, executando, inclusive.

O ensino fundamental no Município de Natal já está universalizado, não temos problema de excesso de demanda e incapacidade de atendimento. Até porque trabalhamos em regime de colaboração com o estado, fazemos, inclusive, a matrícula articulada, então, não há procura que não possa ser atendida. Realmente esta questão está resolvida no nosso município. Está no nosso Plano Plurianual, como meta para os próximos quatro anos, a universalização da educação infantil. Diferentemente do Plano Nacional de Educação, que está prevendo atingir 50% da demanda em cinco anos e, só depois, atingir os 100%. Para isso, não temos, por exemplo, enquanto rede municipal, equipamentos físicos para atender a toda a demanda. A Prefeitura de Natal, com recursos próprios, tentando minimizar esse problema e resolvê-lo a médio prazo, tem um programa chamado “Pré-escola para Todos”, em que a prefeitura compra vagas – é uma expressão que me causa estranheza, mas, enfim, é assim que se diz –, a prefeitura concede bolsas, se quisermos dizer de outra forma, aos alunos carentes, que não têm como pagar a escola particular, em escolas confessionais, filantrópicas ou privadas.

Atualmente, pagamos quatro mil e quinhentas bolsas e, para o próximo ano, estamos com a meta de seis mil, atingindo, até 2004, dezoito mil bolsas pagas com recursos próprios do Município de Natal. São pagas à escola trinta reais por criança.

Quanto à erradicação do analfabetismo, parece ousadia, mas sonhar é preciso e, se o sonho é coletivo, acaba concretizando-se. Pretendemos tornar Natal a primeira capital do Nordeste a erradicar o analfabetismo juvenil e adulto – o que parece muito forte, porque depende não só de fatores conjunturais, objetivos, mas da adesão de cada analfabeto ao programa.

A prefeitura trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, este ano, iniciou uma experiência e formou, a partir de um processo de mobilização, cinquenta turmas de jovens e adultos que não estão nas redes de ensino. Estamos programados para trabalhar com cinquenta turmas de vinte e cinco alunos, ou seja, 1.250 alunos, e a demanda foi de noventa e oito turmas. Isto em um processo de mobilização de sessenta dias.

No próximo ano, multiplicaremos essa meta e trabalharemos com cinquenta turmas no processo de alfabetização. O nosso desejo e preocupação é no sentido de que, depois, esses alunos possam se matricular na EJA.

Em Natal, temos uma experiência de gestão democrática que se traduz na eleição direta de diretores das escolas desde 1987. Este ano avançamos no processo, porque, até então, bastava ser professor, estar um ano na escola, ter a titularidade, para essas pessoas poderem se candidatar. Este ano avançamos, inspirados nos exemplos do Ceará, de Santa Catarina, de Minas Gerais e passamos a fazer uma avaliação técnica como condição necessária para a candidatura, embora estejamos em uma briga feroz com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação, que, paradoxalmente, se opõe a uma avaliação técnica. O sindicato entrou com um mandado de segurança, mas felizmente ganhamos na Justiça.

Enfim, tentamos avançar no processo, mas não é apenas a eleição direta para diretor. Trata-se de toda uma descentralização na área em que as escolas fazem o seu projeto político-pedagógico e na área dos recursos financeiros. As escolas de Natal hoje administram quatro tipos diferentes de recursos: três de âmbito federal e um que o próprio município repassa. Há escolas, no Município de Natal, que têm orçamento maior que alguns municípios do estado, de tão pobres e pequenos que são.

Com relação ao controle, temos quatro conselhos municipais que, de fato, funcionam e se reúnem mensalmente: o Conselho Municipal de Educação, de caráter normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador; o Conselho do Fundef; o Conselho da Merenda; e o Conselho do Programa de Renda Mínima.

O Município de Natal, para que as suas famílias pudessem ser contempladas com o Programa Bolsa-Escola do Governo

Federal, teve de criar o seu programa de renda mínima. O programa é diferente, envolvendo duas ações: renda mínima bolsa-escola, com quinze reais por criança, e um programa renda mínima tributo à criança.

Esse programa se destina àquelas crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social que estavam fora da escola, o objetivo é trazê-los para a escola e garantir a sua permanência e sucesso. Essas crianças estão na rede em um horário regular e, no horário alternativo, são assistidas em núcleos chamados de Tributo à Criança. As famílias recebem uma bolsa. Se, na família, há apenas uma criança, a prefeitura paga R\$50; para uma segunda, mais R\$25; para uma terceira, mais R\$25. As famílias recebem até R\$100 se têm três crianças na faixa de seis a quatorze anos, a fim de evitar que mandem as crianças para as ruas mendigar ou fazer biscates.

Como estamos para construir nosso plano, decidimos que é fundamental uma avaliação institucional de toda a rede municipal de educação. Para isso, contratamos uma avaliação externa, que está em processo. Foi amplamente discutido como fazê-la, e a discussão deu-se com o envolvimento dos técnicos da secretaria e da direção das escolas. A partir dessa avaliação, inclusive expressa em documento, concluímos pela realização de um seminário da rede municipal de ensino, para ter bem claro em que patamar estamos, o que fazemos, que medidas corretivas deveremos implementar ao percorrer esse caminho. A avaliação será fundamental, será um subsídio importantíssimo para que possamos definir ou construir um plano municipal de educação, não apenas da rede. Mas, enquanto rede, decidimos realizá-la a fim de que possamos elaborar o plano o melhor possível.

Debates Sobre as Experiências Estaduais e Municipais de Elaboração dos PEE e PME

O SR. JOÃO MONLEVADE (Consultor da Undime) – Primeira questão: ontem, assistimos, com muita clareza, à exposição da Professora Raquel a respeito do veto a 7% do PIB do Plano Nacional da Educação. Hoje, gostaria de sensibilizar um pouco a platéia para provar que, sem derrubar o veto ou sem conseguir evoluir dos 4,5% para os 7%, tudo de que estamos falando aqui não significa nada. Ou seja, é muito bonito falar, desde 1996, da universalização do ensino fundamental. Mas será que todos os alunos aprendem ao final do ensino fundamental? Será que chegam ao ensino médio como gostaríamos que chegassem?

Atualmente, gastamos aproximadamente R\$50 bilhões em educação, dos quais 12 provêm da União, 24 dos estados e 14 dos municípios. Como o PIB atual é de R\$1,1 trilhão, gastamos aproximadamente 4,5% do PIB em educação. Se formos muito restritos, conseguiremos baixá-lo. Retiraremos o dinheiro da merenda, o dinheiro dos aposentados etc., e chegaremos a cerca de 4%. Mas, em termos de Orçamento, são 4,5% que se distribuem: 1% para a educação superior e 3,5% para a educação básica. Ora, vejam bem, retirando os R\$11 bilhões que gastamos com a educação superior hoje – sete da União e quatro dos estados –, temos aproximadamente R\$35 bilhões gastos com educação básica, quantia que temos que dividir por 47 milhões de alunos. Isso dá, aproximadamente, R\$750 de custo-aluno *per capita*. Isso na educação básica. Vocês vejam que o Fundef chega, neste ano, a mais ou menos R\$19,5 bilhões para 32,5 milhões de matrículas, que está dando uns seiscentos e poucos reais de custo médio.

Mas, como ficou muito claro pelas exposições anteriores, temos pelo menos dez milhões de crianças de zero a seis anos fora da escola e 45 milhões de jovens e adultos sem ensino fundamental completo, com direito à educação. Portanto, teríamos de ter cem milhões de alunos matriculados no Brasil. Ora, trinta e cinco bilhões divididos por cem milhões dão R\$350 por ano. Com R\$350 por ano, não fazemos educação no século XIX, quanto mais no terceiro milênio!

Portanto, o aumento de 4,5% do PIB para 7% é imprescindível para que haja Plano Nacional de Educação. Sem isso, pode haver até plano estadual ou municipal, mas plano nacional não existe. Isso significa o quê? De acordo com o mesmo artigo vetado, 0,5% de crescimento ao ano. Meio por cento significa de cinco a seis bilhões de reais. E quem iria colocar esse dinheiro novo? Esse é o problema. A razão do veto foi essa, porque tem um ator que não quer colocar dinheiro novo; porque os estados e municípios estão, todo ano, colocando dinheiro novo. E provo isso. O Fundef começou com R\$13 bilhões, em 1998, e, hoje, está com R\$19,5 bilhões. E pergunto ao Secretário Eraldo Tinoco: será que é o dinheiro do MEC que está fazendo crescer o Fundef? Não é. São o ICMS da Bahia, o FPM dos municípios, o FPE dos estados. O dinheiro do MEC baixou e está baixando cada vez mais a contribuição da União. Portanto, os estados e os municípios estão fazendo a sua parte, estão aumentando o Fundef, embora de modo ainda insuficiente, mas estão aumentando-o.

Então, a primeira questão fundamental é esta: temos de, realmente, lutar não só para derrubar o veto. Temos de rearrumar, por meio de uma reforma tributária, a nossa arrecadação. Que adianta o Governo arrecadar mais CPMF se ela fica concentrada na União, que não a repassa para os estados e municípios? O que se repassa para estados e municípios é o Imposto de Renda e IPI. O último está congelado há oito anos entre 18 a 19 bilhões de reais. Enquanto isso, cresceram a CPMF e as outras contribuições sobre o lucro líquido, Cofins, etc. Então, é necessária uma reforma tributária. E quem está fazendo essa reforma, no âmbito dos estados, está se dando bem. O Acre fez uma mini-reforma tributária na educação. Ele passou de 25% para 30% de recursos vinculados. Foi

isso o que colocou o Acre como um dos estados que pagam melhor ao professor. Se não me engano, a partir do ano que vem, um professor inicial ganhará cerca de R\$1,5 mil por 30 horas de trabalho. Aqui em Brasília, os professores ganham mais ou menos isso, mas por outra razão. Então, a primeira questão é essa. Portanto, sem mais recurso federal, não existe Plano Nacional de Educação. Pode haver planos estaduais e municipais, mas não plano nacional.

A segunda questão que quero abordar rapidamente é sobre plano de carreira. Diga-se de passagem, essa era a intenção da minha fala originalmente, na Comissão, mas mudamos o esquema. E nisso quero concordar com o Napolini: vamos deixar de falar em valorização do profissional da educação. Não podemos mais, estamos falando sobre isso há muito tempo e não conseguimos alcançar o nosso objetivo. O que devemos é transformar o funcionário de escola e o professor em atores, é o que acontece na escola particular, o dono da escola é o ator, então no momento em que isso acontecer ele vai ganhar uma grana preta. Não sei se V. S^{as} estão sabendo, mas hoje, no Brasil, gastamos 4,5% do PIB, recursos públicos, na educação, e gastamos perto de 2% do PIB em recursos particulares, que na verdade, não são particulares, não são de empresa, são nossos. Aqui mesmo tenho quase certeza de que muitos têm filhos matriculados em escolas particulares e, se não estão na escola particular, estão na escola de dança, de inglês, de espanhol ou num cursinho. Tudo porque a escola pública não apresenta uma qualidade, um protagonismo, então acabamos caindo nas garras do lucro.

Vejam bem como é interessante, porque é contraditório, na rede pública, gastar mais, investir em educação é bom, um percentual a mais do PIB; na rede particular, quanto mais se investe, mais lucro para o patrão e menos educação para a maior parte da população. Uma coisa dolorosa.

Sobre a valorização, gostaria de passar uma pequena informação. A Undime, como já foi dito, está oferecendo um roteiro de plano municipal de educação que tem no seu ventre, no seu centro, um plano de carreira com um salário médio potencial calculado cientificamente. Por mais que o sindicato reivindique, é preciso ter consciência de que estamos num país que tem uma deter-

minada arrecadação e determinados deveres, não é possível ganhar? R\$10 mil, o que infelizmente é realidade para alguns desembargadores e alguns políticos, que ganham até mais do que esse valor, e seria um momento de autocrítica para essas pessoas que ganham dez vezes mais que um professor.

Agora, não adianta pagarmos salário para um professor que fica pela manhã numa escola municipal, à tarde, na estadual, e à noite, na particular, porque, dessa forma, ele não será protagonista nunca. O professor dividido, massacrado, não vai ser nem professor, quanto mais protagonista, ele só vai dizer para os alunos abrirem na página tal e ministrar a matéria, preenchendo diário de outras classes enquanto está tentando dar aula.

Finalmente, educação superior, que, hoje, está no limite. Quero saudar a presença do Deputado Padre Roque, autor de uma emenda constitucional e de um projeto de lei, cujo texto distribuí ontem e que tem por fim aumentar substancialmente as dotações de financiamento para a educação superior, o que não é uma preocupação somente da União, mas também dos planos estaduais. Não faz sentido, por exemplo, um estado como a Bahia ter uma única universidade federal diante de uma demanda enorme por educação superior. A Secretária de Educação de Tocantins está presente e pode relatar a luta para que a Universidade do Tocantins, Unitins, fosse federalizada. Foi o último estado a ganhar uma universidade federal, que, diga-se de passagem, ainda não está plenamente consolidada.

Então, qual é a proposta? Hoje a União gasta R\$7 bilhões e os estados, R\$4 bilhões; ao todo, R\$11 bilhões com educação superior anualmente. Desse valor, R\$3 bilhões são gastos com pagamento de inativos – não temos nada contra o aposentado, eu mesmo estou me candidatando –, mas não é possível se pagar inativos com recursos da educação, para isso existe a seguridade social. Na realidade, estamos gastando R\$8 bilhões com educação superior. É totalmente insuficiente. Somos um dos últimos países da América Latina em oferta de educação superior pública. É uma vergonha! O Peru está à nossa frente, assim como o Paraguai, a Bolívia, etc.

A proposta é a seguinte: primeiro, passar de 18% para 25% dos recursos da União para a educação. Depois fazemos o Fundes, que está no PNE e foi vetado, não por coincidência. O que é o Fundes? São 75% desses 25% distribuídos de maneira equânime pelos estados para atendimento da educação superior federal. Nos estados, hoje são 25% para a educação, dos quais 15% ficam para o ensino fundamental durante dez anos.

A emenda do Deputado Padre Roque é para passar de 25% para 30%. Mais ou menos como é a situação do Estado do Rio de Janeiro hoje. O Rio de Janeiro tem 30% na sua Constituição Estadual e gasta, desses 30%, 5% com a UERJ e outras instituições de educação superior. Imagino que, no Estado do Ceará, a educação esteja andando mais ou menos assim também. A educação básica deve estar gastando quase 25% e a superior uns 5%. Provavelmente, na Bahia, esteja mais ou menos assim.

Passando isso para a Constituição Federal, teremos 15 estados que terão esse aporte, como o Espírito Santo, o Acre, Roraima, etc., que não gastam em educação. Da União entrariam R\$2 bilhões a mais, dos estados, R\$1 bilhão. A terceira idéia é a do princípio da retribuição. Hoje, no Brasil, existem 7 milhões de brasileiros que têm curso superior de graduação ou pós-graduação. Desses, 4 milhões formaram-se em universidades públicas gratuitas. Ou seja, foram beneficiados pelos impostos de todos.

A proposta do projeto do Deputado Padre Roque é a cobrança de uma contribuição social não para se cursar a universidade, mas para agradecer ao povo brasileiro e retribuir à universidade de origem. Então, se alguém se formou pela Universidade Federal do Acre e está ganhando razoavelmente bem, acima de R\$25 mil por ano, vai dar 2% para a Universidade Federal do Acre. Quem se formou na Universidade Federal da Bahia, para a Bahia e assim por diante. Com isso arrecadaríamos mais R\$2 bilhões.

Moral da história: são três propostas para aumentar os recursos da educação superior sem muito trauma, porque aqui vem um problema que começo a debater com os colegas. Um colega de Natal fala que o empresário pode dar o dinheiro para a educação e deduzir do Imposto de Renda. Sabe o que ocorrerá? Haverá menos FPE, menos FPM. Então o município do interior será prejudicado, porque haverá menos FPM no momento da distribuição de

impostos. É um negócio muito complicado esse de dedução. Toda a vez que se deduz está retirando-se de alguém. Deduzir Imposto de Renda é um perigo.

Para finalizar sem dúvida nenhuma, é importante trazer a Igreja e não só a Igreja, mas outros protagonistas da educação privada para a discussão do plano. Só que temos de abrir o jogo, porque hoje ficamos com receio de brigar, para não aflorar os conflitos, mas a educação pública e a educação particular lucrativa são como água e óleo, não se misturam. Uma vive da outra. A educação particular vive do fracasso da escola pública. Não é verdade? Fui aluno do Culto à Ciência, em Campinas, no tempo em que a escola pública era elitista. As escolas particulares não tinham vez, porque a escola pública era boa demais. Depois, quando a escola pública ficou isso que conhecemos, com todo o respeito, os “urubus das escolas lucrativas” caíram por cima.

A experiência de Maracanaú, assim como a do Acre, a de Minas Gerais e, principalmente, a do Ceará traz uma grande contribuição hoje, mas pode nos confundir. Todas elas estão baseadas numa questão de continuidade de Governo. Perceberam? Ipatinga, quatro governos do PT. Maracanaú, pelo que entendi, também é uma continuidade de Governo. No Ceará, nosso Secretário aqui já teve até de fazer discernimento espiritual para saber se ficava ou não ao final do primeiro mandato. Ainda bem que ficou. Os frutos estão aí. Porto Alegre não está presente, mas está todo glorioso, com quatro mandatos consecutivos. Em Minas Gerais também houve uma continuidade que até hoje não foi quebrada.

Então, cuidado: não podemos confundir Plano Nacional de Educação com plano de estado e com plano municipal. O que estamos tendo aqui é uma série de depoimentos muito interessantes, mas que cheiram muito mais a plano de governo do que a um plano de estado, um plano da sociedade.

Assim, concluo dizendo que vamos tentar derrubar as barreiras secretas que nos desunem na base. Entretanto, quanta diferença injusta ainda cultivamos. Para derrubarmos essas diferenças injustas, é preciso ter muita coragem. É dessa coragem de que precisamos. Deus no-la traga.

O SR. ERALDO TINOCO (Secretário de Educação do Estado da Bahia) – Muitas considerações que eu tinha anotado já foram comentadas pelo Prof. Monlevade. Quero acrescentar alguns outros fatores nesta discussão. Em primeiro lugar, temos de ter a consciência de que um plano, para ser eficaz, tem de ter coerência. Em se tratando da educação, que é desenvolvida em três níveis governamentais e na qual existe uma inter-relação muito grande entre a ação de uns e de outros, essa coerência impõe-se com maior ênfase. No meu entendimento, falta muita coerência no que diz respeito à educação brasileira.

Primeiro aspecto: há uma coerência organizacional? Existe uma clareza a respeito das competências da União, dos Estados, dos Municípios em relação às responsabilidades educacionais? Ou o que vemos, de modo geral, é um verdadeiro emaranhado de ações que, muitas vezes, se superpõem, competem entre si e não encontram forma prática de estabelecimento de uma coerência? Na educação superior, por exemplo, qual a lógica de, sendo talvez a principal responsabilidade da União, algumas Unidades da Federação terem um número elevado de instituições federais de educação superior, quando outros estados, com uma população às vezes maior, têm um número muito menor de instituições federais? O professor João Monlevade fez referência ao caso da Bahia. Ele poderia citar São Paulo, como outros estados, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, com um atendimento absolutamente desproporcional, em relação às suas populações, do investimento desses recursos federais.

É o problema da distribuição dos recursos. Hoje, está havendo uma incoerência na distribuição dos recursos que conduzirá, em pouco tempo, os estados a terem uma dificuldade quase intransponível para atender à sua principal responsabilidade que é o ensino médio. Senão vejamos: o Fundef obriga até 2007 que estados e municípios depositem 15% na formação do Fundo. É ilusão alguém imaginar que isso irá acabar em 2007, haja vista a CPMF. A pressão em 2007 será de tal ordem que, dificilmente, não haverá uma prorrogação desse Fundo, até porque, na prática, o que está acontecendo é o seguinte: os municípios estão montando estruturas para atender a uma demanda episódica, que, em 1997, não era atendida totalmente.

Hoje ouvimos muitos depoimentos de municípios que alcançaram a universalização do atendimento da clientela de 7 a 14 anos, mas também estamos vendo que grande parte dos municípios pouco está podendo fazer no atendimento de zero a seis anos de idade, na educação infantil.

Muito bem, os municípios montaram estruturas físicas mais facilmente descartáveis, mas também montaram, e estão montando, estruturas permanentes na carreira de magistério. Quando essa demanda chegar ao seu limite e à sua estabilidade, certamente muitos terão dificuldades. Talvez tenhamos um ganho: a necessidade de utilizarmos esses professores no atendimento à criança. Nesse caso, há um ganho para a educação.

Entretanto, se o Fundef desaparecer em 2007, com os recursos tributários dos municípios, como esse quadro, montado numa circunstância especial, poderá ser mantido sem os recursos do Fundef?

Então, pessoalmente, eu não tenho muita dúvida de que teremos outra proposta: vamos prorrogar o Fundef. Todos vão gostar e aplaudir. Ótimo!

Os estados são obrigados a aplicar 25% na educação. Alguns já estão aplicando 30%. A Bahia está aplicando recursos na faixa de 28%. Vamos tratar do que a Constituição estabelece: os 25%. Quinze por cento são depositados no Fundef, ou seja, 60% dos recursos obrigatórios vão para o Fundef. Se o estado não tiver nenhum aluno de ensino fundamental – e a tendência é essa – mesmo assim, estará gastando 15% do total da receita decorrente de impostos com o ensino fundamental. Os municípios também. Para a União, qual é o percentual obrigatoriamente destinado ao Fundef? A União teve a iniciativa de criar o Fundef, mas deixou o problema para os outros. Disse que fixaria um valor *per capita* e o complementaria até chegar ao mínimo valor *per capita*/aluno. Assim, todos viveram felizes. O valor que está estabelecido, desde o início, é o valor real do custo do aluno. Não leva em consideração, sequer, a questão do transporte escolar do aluno que vem da zona rural. Por que não chega a esse valor? Porque, para a União, é muito cômodo: complemento e fixo o valor, ou seja, fixo um valor que posso complementar.

Muito bem, vamos um pouco mais adiante. Se o estado é obrigado a aplicar 25% e 15% vão para o ensino fundamental, a demanda por ensino médio é crescente. Nos últimos 10 anos, na Bahia, o crescimento da matrícula no ensino médio foi de 214%. Essa é mais ou menos a realidade dos estados: uns pouco mais, outros pouco menos. Ainda não chegamos ao pico da demanda por ensino médio. Exatamente pela universalização do atendimento ao ensino fundamental, pela busca de todos pela escola, pela inclusão, pelas exigências do mercado de trabalho, é evidente que a tendência na matrícula do ensino médio é de crescimento nos próximos 6 ou 8 anos. Como poderá ser sustentado?

A situação do Estado da Bahia é a mais grave. Este já destina 4% para a educação superior, porque a pressão por educação superior é muito grande. Trata-se de um estado que tem o menor percentual de atendimento ao nível superior na faixa de 17 a 21 anos. Temos quatro universidades estaduais. Há uma pressão violenta para o crescimento da oferta de ensino superior. Vão 4%. O que fica para o ensino médio quando essa demanda é crescente? Ainda estamos sobrevivendo, porque o estado teve possibilidade de buscar recursos externos para custear a expansão do ensino médio. No entanto, isso também acaba logo. É um empréstimo que, depois, terá de ser pago.

Então, meus amigos, quero, em síntese, dizer que é muito importante trabalharmos com planos nacionais, com planos estaduais, com planos municipais. Entretanto, acredito que, para haver coerência interna, o Plano Nacional tem de ser reformulado. O financiamento da educação tem de ser discutido para que haja uma participação adequada de cada nível de governo, em relação às suas responsabilidades com a educação. Somente dessa forma poderemos ter planos estaduais e municipais que guardem essa coerência. Se isso não for feito, não tenho dúvida, esse grande esforço, que é louvável, que merece todo o nosso apoio, toda a nossa participação para termos um planejamento completo da educação brasileira, nos conduzirá a belíssimos trabalhos, mas tenderão a ser letra morta.

Queremos, realmente, uma coerência na educação brasileira. Vamos apoiar a proposta do Padre Roque, fazendo talvez algumas correções! Vamos apoiar uma outra proposta que transforma o Fundef em fundo da educação básica, para que os municípios tenham condi-

ções de atender à educação infantil e os estados tenham condição de atender ao ensino médio, porque hoje não está havendo essa possibilidade! E vamos trabalhar com uma clara definição de responsabilidades! Se a União é quem tem as melhores condições para cuidar da educação superior, que tenha os recursos e assuma a educação superior; que os estados assumam o ensino médio e que os municípios assumam a educação infantil e o ensino fundamental. Vamos criar, para completar tudo isso, um grande mecanismo, uma espécie de atividade reguladora, que é uma palavra da moda, para assegurar a qualidade da educação; não uma qualidade, segundo o conceito do município, do estado ou da União, mas que seja atestada, acompanhada e, eu diria, reclamada, pela sociedade brasileira.

O SR. RICARDO CORRÊA COELHO (Chefe de Gabinete do INEP) – Enquanto ouvia as experiências estaduais e municipais narradas pelo Secretário, estruturei a minha fala e gostaria de, a partir dela, problematizar alguns pontos que julgo importantes neste debate, neste momento em que estados e municípios estão frente à árdua tarefa de montarem planos estaduais e municipais de educação; tarefa tão árdua que, no plano da União, levou-se uns quatro anos para sair da discussão, da elaboração e se chegar a um documento votado sob a forma de lei.

Nas experiências aqui narradas, observei ênfase, basicamente, em dois aspectos. Um é o da participação, ou seja, os planos municipais e estaduais procuram, para se constituírem, envolver fortemente a sociedade, como narrou a Secretária Justina, os diversos segmentos, tais como igrejas, a comunidade escolar, empresariado, etc., sobretudo, a escola.

Lembro-me de que a participação, a consulta, aos diversos segmentos da sociedade civil, foi bastante intensa durante a elaboração do Plano Nacional. O projeto do Deputado Ivan Valente baseou-se nas consultas à comunidade e o projeto do MEC baseou-se numa discussão bastante intensa com os diversos segmentos da sociedade envolvidos com a questão educacional. Depois, ao elaborar o seu substitutivo, o Deputado Nelson Marchezan também promoveu um novo debate, incorporando emendas de ambos os planos, isto é, o debate foi bastante amplo, extenso e intenso.

Nesse segundo momento, de construção dos planos estaduais e municipais, acho muito correta a ênfase dado ao debate dentro da escola, porque o plano da União é um plano para toda a Nação, e a União não possui redes escolares de educação básica. Então, é no âmbito dos estados e dos municípios que, corretamente, esse envolvimento deve se dar.

Foram enfatizadas também as realizações. Tanto nos estados como em muitos municípios, algumas das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação já foram atingidas – e ainda bem que isso tenha ocorrido e que se tenha sucessos a ostentar. Em todo o País, na última década, seja em função do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, seja em função dos esforços dos governantes municipais e estaduais de investir mais em educação, conseguiu-se uma série de realizações que, uma década atrás, seria impensável.

Lembro-me de que, no início dos anos noventa, quando o Brasil foi para a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em que se estabeleceram metas para serem atingidas em dez anos, muitas delas nós, devido ao Plano Nacional e, porque nos planos municipal e estadual elas foram atingidas também, já conseguimos cumprir. Então, tudo isso é muito bom e alvissareiro, e é razão para nos regozijarmos. Mas temos uma série de outros problemas, e é sobre eles e sobre suas outras dimensões que eu gostaria de chamar aqui a atenção.

Além da ênfase que foi dada, aqui na Mesa, à participação e às realizações, eu gostaria de enfatizar outra dimensão fundamental, que é a do planejamento. Orçamento. Vale a pena lembrar: não é um plano de governo, é um plano de estado.

Não é um plano de governo, porque foi elaborado com a participação da sociedade civil e a duração dele vai além deste governo e do próximo, é um plano que envolve, no mínimo, três administrações, tanto no plano da União, como também no dos estados e dos municípios. A questão do planejamento é fundamental para evitar que um plano – que hoje é lei e que se converterá também em leis estaduais e municipais – não seja letra morta, como tristemente constata-se com muito da produção legislativa deste País, que é muito bem-intencionada, mas que, às vezes, acaba não

saindo do papel. E a diferença – acho – que media as intenções, as palavras, as leis e a execução é propriamente a forma como se planeja chegar lá, como se parte de uma idéia, de uma intenção e se chega à execução, à consecução dela.

Então, para planejar, é necessário que se faça um diagnóstico bastante aprofundado e sério das diferentes realidades deste País, estaduais e municipais. Nesse diagnóstico, é fundamental o levantamento das necessidades para além dos feitos, da participação da comunidade escolar e da comunidade dos estados e dos municípios e se veja quais são as necessidades, sempre tomando por base, creio que isso é importante, o que determina o Plano Nacional da Educação.

Embora não exista uma hierarquia legal, quer dizer, as entidades federadas neste País são independentes, é necessário que se parta daquilo que foi pensado e discutido para o País como um todo e se chegue àquilo que, na realidade de cada estado ou município, identifica-se como sendo as necessidades primeiras.

A identificação dos pontos de estrangulamento que se apresentam nos estados e nos municípios é algo muito importante, porque não será possível ser feito tudo num determinado momento. É necessário que se tenha muito claro quais são os pontos de estrangulamento, os nós górdios que precisam ser desatados ou aqueles pontos em que o gestor pode interferir de forma imediata e produzir efeitos imediatos também.

Isso tudo depende de um diagnóstico bastante sério, aprofundado. Ao se fazer esse diagnóstico, é preciso pensar sobre a questão da necessidade ou não da expansão das redes e, tendo isso como pano de fundo, a dinâmica demográfica que sofre este País e que sofrem diferentes estados e municípios. Como o Secretário Eraldo Tinoco lembrou bem, é necessário pensar o que se fará amanhã com as redes que se montam hoje.

Hoje, a dinâmica demográfica é X. Tem-se tantas crianças indo para a escola. Daqui a cinco anos, isso será diferente. Como se aproveitam os investimentos feitos há cinco anos numa realidade que já será diferente daqui a cinco ou dez anos?

Isso é bastante necessário.

O segundo ponto neste planejamento é que, junto com o plano, devem ser concebidos os mecanismos de acompanhamento e de avaliação. Só se pode acompanhar e avaliar de fato se os mecanismos para avaliar estiverem concebidos desde o início, desde o momento em que se estabelece aquilo que se pretende fazer ou as metas a serem atingidas nos estados e nos municípios.

Torna-se muito mais fácil você acompanhar, monitorar a implementação de um plano se você já tem clareza de quais são os indicadores que irá utilizar e como você vai avaliar a implantação desse plano.

Na construção a *posteriori* existe sempre um problema de adequação. Estabelecidas as metas hoje, se se construir mais tarde a forma de como se avaliar o cumprimento dessas metas, existirá uma defasagem temporal de planejamento que pode comprometer, na verdade, o acompanhamento disso.

Afinal, gostaria de lembrar que, assim como o Plano Nacional de Educação não é um plano de governo, os planos estaduais e municipais também não o serão. Há que se diferenciar, ao se conceber os planos estaduais e municipais, que eles não serão planos de governo, embora eles possam se confundir, como o comentador João Molevade chamou a atenção. Às vezes, confundem-se realizações dos estados e dos municípios com realizações dos governos, mas não é assim que se pode ou se deve. Seria interessante que se concebessem os planos. Por isso, os planos têm de ser flexíveis. Flexibilidade essa que, sem romper com as metas e com as diretrizes estabelecidas pelos planos municipais e estaduais, permita, ao governo que entrará, executar e fazer a sua própria política para a educação.

Sabemos que é impossível – e essa é a dinâmica da democracia – você amarrar o próximo gestor, o próximo eleito. Aliás, ele foi eleito, foi ungido pelas urnas para cumprir o programa que apresentou em campanha e não faria sentido montar um plano com uma rigidez estrutural que não permitisse flexibilidade aos próximos governos, e teremos dois ainda, tanto nos planos estaduais como municipais, a serem cobertos por esses planos.

Eram essas as sugestões. É necessário pensar no planejamento, articulando o acompanhamento e a avaliação, e de-

senhar planos que sejam flexíveis. Flexibilidade essa pela duração, que é de dez anos. É um plano que vai além de um governo. É um plano nacional, não um plano da União, assim como os planos serão dos estados e dos municípios e não dos governos estaduais e das prefeituras municipais.

Processo de Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação

O SR. VITAL DIDONET (Consultor do Consed e do Inep) – A idéia do Plano Nacional de Educação é que ele é um plano, como o próprio termo diz, nacional. Num sistema federativo, em que temos os estados e os municípios, só podemos entender um Plano Nacional de Educação se cada ente federado tiver o seu plano articulado com os demais para formar esse conceito de federação. Por isso, a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação define no seu art. 2º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem planos decenais correspondentes, com base no Plano Nacional.

Por isso, essa correspondência ou consonância dá-se na concepção do plano, no processo e no conteúdo. Podemos perguntar: consonante com o quê? Imaginemos que o mesmo entendimento que a sociedade brasileira teve ao definir um plano nacional, deva ter também quando definir o plano de um determinado ente federado. Trata-se de um conceito histórico de concepção, conforme a fala do Deputado Nelson Marchezan, depois reiterada por outros palestrantes ou debatedores. Uma história que começou em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que desejavam um plano unitário para provocar e produzir mudanças profundas na educação brasileira.

Esse processo foi sendo construído, sendo introduzido nas Constituições Federais, sob o ponto de vista da legislação, como também sob o ponto de vista prático das políticas. Ao longo desses 60 anos, tivemos planos setoriais, planos setorializados ou planos para segmentos da educação: um Plano Nacional da Educação Infantil, um Plano Nacional de Alfabetização, um Plano de Expan-

são do Ensino Médio, um Plano Setorial de Educação, que abrangia todos os níveis, mas ainda num prazo e com características diferentes dessas.

Em relação à concepção, temos a idéia de que ele é um plano nacional, um plano de Estado, um plano global que abrange todos os níveis e modalidades da educação, em todas as idades e um plano com força de lei. Já tivemos planos amplos, abrangentes, mas sem a força de lei. O Ministério da Educação já teve um Plano Nacional de Educação, mas era um documento técnico elaborado pelo Conselho Federal de Educação, e que servia de referência para o Ministério da Educação definir suas políticas.

Em relação ao Plano Nacional, a idéia que está no texto é a de que ele é da Nação brasileira, a sociedade quer esse novo quadro educacional. Portanto, não é o plano da União, quer dizer, o Plano Nacional é o plano da União, o plano estadual é o plano do estado e o plano municipal é o plano do município. Não é essa idéia fechada numa rede de ensino federal, mas é da Nação brasileira. Esse é o conceito e por isso ele é de cada um dos entes federados, ele é de todos.

Outra idéia é a de que ele é plano de Estado. No último capítulo, está explicitamente dito que o PNE é um plano de Estado, não é de Governo. Conforme a página 116, os objetivos e as metas desse plano somente poderão ser alcançados se for concebido e acolhido como plano de Estado e não plano de governo. Da mesma forma, os planos estaduais e municipais não vão ser do Governo Estadual ou do Governo Municipal, mas da sociedade que vive no estado e no município. Essa idéia é muito forte. João Monlevade chamou a atenção para o fato de que, na seqüência das administrações municipais ou estaduais, há uma possibilidade de dar continuidade às políticas, mas esse ainda não é o conceito de plano estadual, nacional ou municipal que nasce da forma como se concebeu o plano nacional.

Outra característica é um plano abrangente, com todas as modalidades de educação e níveis de ensino incluídos. Ninguém ficou fora, todos os indivíduos foram abarcados, inclusive, os mais “distantes” da escola, aquelas populações mais difíceis de chegarem à escola ou da escola ir até elas, não apenas quando se refere à edu-

cação rural das populações mais distantes, mais isoladas de difícil acesso, como é a região Norte. Em Rondônia, por exemplo, estivemos lá numa reunião de secretários municipais de educação, onde alguns contaram que as escolas têm de funcionar dois ou três dias por semana, em tempo integral, inclusive com as crianças dormindo na escola, porque não é possível ir e vir todos os dias. É tão longe, tão distante, ainda mais na época de chuva, quando as estradas encontram-se intransitáveis.

Ontem, fez-se referência aos jovens, aos adultos que estão em prisões. O nosso colega disse que sentiu uma falta no Plano Nacional de Educação, uma ausência da educação em instituições prisionais. Foi um engano porque, realmente, está presente no capítulo da educação de jovens e adultos, explicitamente dito, que se deve expandir a educação de jovens e adultos nos estabelecimentos prisionais, garantindo a eles, inclusive, o material didático e metodologias adequadas. Todas as populações, todos os grupos estão previstos. Todas as idades, a partir do nascimento, o que é uma grande conquista; o Plano Nacional de Educação pensa a criança a partir do nascimento e, possivelmente, o próximo plano nacional vai pensar já antes do nascimento, dadas todas as contribuições das ciências que pesquisam o desenvolvimento humano, a importância da fase intra-uterina para a formação da pessoa. Por enquanto, estamos aqui, a partir do nascimento até a terceira idade, acentuando a educação continuada. Na medida em que universalizamos o ensino fundamental obrigatório, o médio passa a ser também obrigatório, e hoje não é só a escola como instituição física que tem a informação e o conhecimento. O art. 1º da LDB é muito claro: a educação dá-se por várias formas, processos e lugares, inclusive no mundo do trabalho, no ambiente da cultura, do lazer e da família.

E a idéia de força de lei no Plano Nacional também é importante, porque é a primeira vez que temos um plano nacional aprovado por lei. Não é um documento técnico que muda quando outra visão, outra opinião surge, tem de ser um instrumento com força de lei. O próprio professor Napolini fez referência a esse aumento, quando disse que não é por decreto, porque é muito fácil um administrador dizer que está com pressa, falar com o Governador, que baixa um decreto, tomando uma decisão em relação à rede

de ensino. Neste caso aqui, a participação do Poder Legislativo é muito importante, porque é a instância democrática de representação da sociedade e, na medida em que ele se envolve desde o início nas discussões sobre que educação queremos para a nossa sociedade, seguramente, e quando chegar à Câmara de Vereadores ou à Assembléia Legislativa, os deputados e os vereadores já vão estar conscientes dessas necessidades, dessas urgências e do significado político da expressão popular manifestada no processo de discussão do plano.

Nós temos a lei federal que aprovou a discussão do Plano Nacional. E eu acho que todos vão preparando, já no decorrer do processo de elaboração dos planos estaduais e municipais, os seus projetos de lei para apresentarem ao Poder Legislativo. Porém, alguém disse o seguinte: “Mas uma lei que não tem sanção não pega, não obriga, não tem força”. Inclusive, aqui, no Congresso Nacional, discutiu-se essa questão. Será que teriam de colocar penalidades para que não se cumprisse essa meta ou aquela? Não seria muito mais importante que se trabalhasse um processo de elaboração do plano que fosse criando compromissos, ao longo do tempo, de sorte que as pessoas envolvidas na discussão inicial, intermediária e final da aprovação do texto, se sentissem, de certa forma, donas desse plano e, portanto, zeladoras para que ele fosse cumprido?

Nós acreditamos que mais força tem o compromisso político das pessoas e uma opção ética por um ideal de educação para o cumprimento do Plano Nacional. Se nós conseguirmos, nesse processo participativo, como foi exposto aqui, praticamente por todos que relataram as suas experiências, que estão envolvendo alunos, pais, populações que ainda não estão na escola, Poder Legislativo, associações, entidades, o máximo possível de representações da sociedade, mais poder esse plano tem como documento político e técnico para a sua execução.

O processo democrático de elaboração dos planos deve estar em consonância com o Plano Nacional. Primeiro, a participação de todos os atores. Nesse documento, nós temos uma sugestão de entidades que podem ser envolvidas ou participantes nas discussões no Poder Executivo, no Poder Legislativo, no Poder Judiciário.

rio, no Ministério Público, a sociedade civil organizada. E sempre deixamos outras emendas. Há tantas entidades aqui, que, às vezes, esquecemos de enumerá-las. Entidades importantes que estão começando a se envolver, até por iniciativa deles, como o Poder Judiciário e o Ministério Público. O último mais até por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente na defesa do direito da criança e do adolescente à educação. Foi interessante o próprio estágio de imersão do Ministério Público, do Poder Judiciário, na área da educação. E, agora, eles estão já participando e muitos municípios, secretários atuais, Secretarias Municipais de Educação, que têm participado dos encontros do Prase, sabem que existem os encontros pela Justiça na educação, coordenado pelo Poder Judiciário e pelo Ministério Público, que vêm discutir com os municípios o direito à educação.

O que eu acho importante nessa discussão não é o direito ao acesso. A criança, o adolescente, o adulto, eles não têm direito a uma vaga, ou a uma matrícula, eles não têm direito de estar na escola, eles têm direito à educação e é assim que a Constituição define tal situação.

E o que é educação? Não é apenas a formalidade do acesso ao estabelecimento, é aprendizagem. A educação é a qualidade; ela está, intrinsecamente, vinculada ao conceito de direito à educação porque educação sem qualidade não é educação. Não se cumpre o direito se ela não for de qualidade, por isso, a importância do Poder Judiciário e do Ministério Público, envolvidos nesta questão do direito à educação.

Quanto à elaboração dos planos, temos no processo, dois componentes: o político e o técnico.

O que faz com que o processo de elaboração do plano estadual e municipal tenha essa importância? Esse peso político? É por meio da participação da sociedade que definimos a escola que queremos. Segundo várias experiências, as perguntas que partem das escolas são: que escola temos? Que escola queremos? Como vamos passar da escola que temos para a escola que queremos?

O Acre foi o primeiro Estado a apresentar a sua experiência, dizendo que as perguntas partiam da escola. Claro que elas não

ficam na escola. É como o Napolini disse, ou seja, partem da escola, para que permaneçam e voltem à escola, mas é importante que passem por todo o circuito de discussão. Se quiserem, ficamos só na escola, evidentemente que o Acre não fez assim, está partindo para os passos seguintes, acrescentando outras instâncias de discussão. Mas o tipo de escola que queremos não são só os alunos que definem, não são os pais, porque há outras visões abrangentes que ultrapassam o âmbito da escola, que também sabem dizer que tipo de escola e de que tipo de educação precisamos para a sociedade do século XXI.

Há questão dos desejos, as propostas já um pouco mais explicitadas, os debates também são formas de participação da sociedade. Portanto, a aprovação da proposta é basicamente um componente político, enquanto do lado técnico há elementos como os dados estatísticos, as avaliações, as experiências dos planos que a Secretaria e outras entidades aportam, os programas, os projetos, as ações em itens específicos que tenham qualidade, quer dizer, a Secretaria ou a rede de ensino, dentro de um ente federado, está desenvolvendo essas ações e elas devem ser trazidas.

Com relação ao componente político, é preciso que haja habilidade para conduzir esse processo, para que não venhamos a cair numa discussão que, às vezes, gera impasses e dificuldades de andamento. E o processo técnico tem de ter objetividade, porque, às vezes, a pessoa que faz diagnóstico gosta de “encher” de estatísticas, de tabelas, de gráficos e pormenorizar determinadas análises. Fica um documento muito denso, muito grosso e ninguém lê.

Entendemos que o diagnóstico tem a finalidade de suscitar, de despertar, de provocar soluções para os problemas apontados. Precisa ser muito objetivo, no sentido de indicar os problemas reais, para os quais temos de encontrar soluções.

O diagnóstico tem de ver também os aspectos positivos, as coisas boas. Às vezes, temos tendência a procurar um diagnóstico, vamos ao médico para ele indicar o problema, a doença que temos. No caso da educação, temos de indicar também as coisas boas. Às vezes, uma experiência positiva nos estimula a multiplicar aquele caminho de solução.

O processo político de participação tem três características importantes: primeiro, é um instrumento enriquecedor e legitimador do processo e do produto. O plano municipal, o plano estadual são legítimos se tiveram essa participação; e eles também enriquecem o processo. A diversidade, ontem, foi muito bem explicitada quando se mostrou como vivemos em uma sociedade plural, como as pessoas pensam de forma diferente. Esse seminário já deu oportunidade para percebermos como temos de negociar, não apenas a questão dos vetos. Há coisas que não se negociam, mas que se põem como ponto de partida, como princípio, outras são possíveis. Há visões diferentes do próprio processo, dos produtos e das prioridades.

Esse processo de negociação vai enriquecer a nossa compreensão de uma realidade, que é complexa. Às vezes, tentamos simplificá-lo porque partimos da nossa visão uniforme, individual. Cada um tem dentro de si um esquema interpretativo da realidade. Tende-se mais a influir nela somente a partir do seu esquema interpretativo, que é orgânico e está atuando numa realidade que não corresponde à sua compreensão.

Mas o processo também tem um sentido pedagógico, pois aprendemos a trabalhar com a diversidade, aprendemos a tolerância, aprendemos a convivência convivendo, enfrentando, discutindo, apresentando pontos de vista, ouvindo o outro. Assim, o processo de elaboração do plano participativamente tem um efeito pedagógico, para que possamos ter uma educação que respeite a pluralidade e a diversidade.

Há a necessidade de habilidade política na coordenação e na negociação. Durante a elaboração da Constituição de 88, no período dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, nós tínhamos um movimento nacional chamado Criança e Constituinte, que reunia mais de seiscentas entidades governamentais e não-governamentais. Quando fizemos nosso primeiro seminário, não tínhamos um documento de regras. Achávamos que todo o mundo batalhava pela criança, que todo o mundo pensava igual e era irmão na mesma questão. Mas, quando reunimos um plenário de mil e poucas pessoas, representando debates, trazendo as contribuições dos debates nos municípios e nos estados, percebemos a

dificuldade para se chegar a um consenso. Chegamos quase a um impasse. Felizmente, houve jeito de negociar, tanto o processo de discussão quanto o de encaminhamento das propostas, criando instâncias intermediárias entre essa grande assembléia e o documento final que pudesse ser validado depois, por todos aqueles, desde o início, envolvidos no processo.

Essa foi uma experiência pessoal sobre como trabalhar numa discussão de pontos de vista divergentes, de opiniões contrárias, de prioridades para uns e não para outros.

Nós já temos visto alguns escritórios oferecendo a prefeitos o Plano Municipal de Educação. O que significa isso? Renunciar a essa autonomia do ente federado de definir com a sua população o que ela quer? Ela até pode dizer que está com pressa. Nós já perdemos tantos meses. O Plano Nacional foi aprovado em janeiro de 2001, já estamos em novembro e eu quero ter o meu plano pronto. O plano encomendado fica tão perfeito porque esse consultor, nesse escritório tem gente que entende de estatística, que sabe formular um plano bem-feito. Assim, a opção é entre a pressa e perfeição ou a legitimidade e o compromisso do plano. É preferível um plano menos arrumadinho, menos perfeito, até com falhas, mas que tenha a legitimidade da participação da sociedade e o compromisso dos diversos atores da educação dentro do município e dentro do estado. Esse plano encomendado não funciona. Não somos contra assessoria técnica, contra o intercâmbio entre um município e outro, entre um estado e outro, entre técnicos de diferentes regiões. Isso pode existir, desde que esse consultor ou esse grupo saiba apoiar um processo participativo local e não somente trazer as coisas prontas.

Praticamente todos os estados e municípios que estão elaborando os seus planos partem de uma comissão ou de um fórum ou criam um outro grupo – o nome pode variar. O importante, em última análise, é assumir a responsabilidade de planejar, estabelecer cronogramas, fixar datas de debates, de reuniões, coordenar o processo, senão ficaremos perdidos. Isso não quer dizer que a comissão vai fazer o plano, mas ela vai planejar o processo, coordenar as reuniões, reunir e organizar sugestões, redigir os textos porque a Assembléia não redige. Como disse o

Professor Agamenon, de Minas Gerais, quando alguém questionou quem faria a redação final: “Tivemos de tirar da Assembléia uma comissão que vai elaborar o texto a partir das 900 propostas apresentadas pelas diversas regionais e depois devolvê-las à Assembléia para a aprovação”. Submeter os textos às diversas plenárias também é função desta comissão, e, por fim, o texto final.

Seguem observações óbvias sobre o processo. Respeitar o processo de planejamento em curso. Não estamos começando. A educação no Brasil tem longa história. Muitos educadores vieram antes de nós. Os senhores e as senhoras estão fazendo educação há muitos anos nos seus estados e municípios. Não estamos dizendo que, finalmente, a educação brasileira vai conseguir a sua independência porque vai ter um plano. Não, ela vem se construindo ao longo do tempo. Respeitar o passado e os técnicos que já trabalharam, os projetos de boa qualidade, as experiências positivas, os planos que temos dentro de uma secretaria de educação, tudo isso faz parte. O que o plano nacional e os planos estaduais e municipais vão trazer é esse algo mais. Isso é o sentido da história, é a superação. A gente não supera se não sabe o que tem na mão, se não valoriza o que existe. O próprio processo dialético de uma nova síntese existe porque existiu dois elementos de oposição. A gente leva isso em consideração e constrói o plano sobre o que já existe. É uma ampliação do esforço para provocar essa mudança maior que queremos nesses próximos anos.

Dois elementos são considerados nesse processo de elaboração do plano e na própria implementação: um é o que somos uma República Federativa, em que estados e municípios são entes federados autônomos. A autonomia que a Constituição define, naqueles itens específicos, está muito clara. O sistema de ensino tem autonomia dentro da sua unidade, mas ela não funciona se não houver colaboração. Por quê? Porque somos um regime federativo. Quanto mais autonomia tem o ente federado, mais ele tem de contar com os demais, porque é ente federado. Então, essa é a curva da relação entre os dois elementos. Quando não existe nada de autonomia, vamos supor, quando o município não tinha autonomia antes da Constituição de 1988, quando não era considerado um

ente federado, apenas uma unidade administrativa do estado, ele tinha de obedecer a todas as normas da União e do estado. Então, a autonomia era zero e ele não precisava colaborar. Na medida em que ele vai conseguindo esse grau de autonomia, precisa aumentar proporcionalmente a colaboração. Isso vale tanto para o município, quanto para o estado; para a União. O município tem a autonomia, na medida em que institui o seu sistema de ensino, mas ela vai depender da colaboração. O exercício da sua responsabilidade autônoma pressupõe que o estado e a União colaborem com ele nessa responsabilidade.

Então, o plano estadual, o plano municipal e o plano da União são, basicamente, uma responsabilidade pública. A iniciativa privada participa, porque ela tem liberdade de exercer, de fazer educação, conforme o art. 209 da Constituição Federal. O ensino é livre à iniciativa privada, respeitados os princípios, etc. Mas é uma responsabilidade pública, que está no art. 208, declarando: “o dever do Estado”. O Estado aqui não é unidade federada, mas é o sentido do dever público. Então, evidentemente, é maior do que a responsabilidade da iniciativa privada.

Quando se pensa em elaborar o plano nacional, estadual e municipal de educação, imagina-se que a iniciativa privada vá participar, porque ela está presente na unidade federada, tem escolas, oferece cursos, tem presença na oferta da educação. Ela responde por determinado percentual das matrículas, logo, não pode ser desconsiderada ao se estabelecer metas e objetivos. O que não podemos é obrigá-la a cumprir determinado percentual de matrículas. Por quê? Porque não tem obrigação; tem liberdade, tem direito de iniciativa.

Da mesma forma o PNE, quando definiu a meta de 7% do PIB para a educação, tratou “de recursos públicos”. Com a iniciativa privada, poderíamos chegar a 9%. João Molevade falou que ela estava em 1,5%, já chegando a 2% do PIB, mas por iniciativa deles, não por uma lei.

O terceiro elemento desse processo de elaboração do plano, que deve estar em consonância com o nacional, é a questão do conteúdo. O primeiro foi a concepção de plano, plano de estado, plano abrangente, plano que tem força de lei. O segundo é relativo

ao processo de elaboração, com a participação, com o sentido político e técnico. O terceiro é a questão do conteúdo.

O Plano Nacional colocou os seguintes componentes: objetivos gerais do Plano Nacional e, depois, a abrangência. Há objetivos específicos, os níveis e modalidades de ensino e educação, um capítulo especial sobre o magistério da educação básica, um capítulo sobre financiamento e gestão e outro acerca de avaliação e acompanhamento. Não é fácil dizermos qual é o conteúdo do plano municipal e do plano estadual. O plano nacional abrange tudo.

Como a Constituição define atuação prioritária para os estados em relação ao ensino fundamental e médio e prioritárias, para os municípios, a educação infantil e o ensino fundamental, é claro que, no caso do município, vamos colocar prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental.

Em relação à educação superior e ao ensino médio, existem muitos municípios que possuem escolas de nível médio. Mas, é bom lembrar o que diz a LDB, ou seja, que o município somente poderá atuar no nível ulterior, ou seja, acima do ensino fundamental, desde que 100% da demanda da educação infantil e 100% da população na faixa etária de sete a 14 anos seja atendida. Além disso, com recursos acima dos 25%. A lei é muito explícita quanto a esta prioridade do município na educação infantil e no ensino fundamental. Ele pode atuar nos níveis superiores, desde que se cumpram essas duas condições: universalização da oferta dessas duas primeiras etapas, com recursos acima dos 25%.

Da mesma forma, ocorre com o estado. Há estados que possuem educação infantil. O meu desejo e sonho era que estes não renunciassem ao atendimento desta população, embora esteja havendo uma transferência bastante acentuada para os municípios, a fim de que o estado possa se concentrar no ensino fundamental e no ensino médio. Mas, há estados que também possuem educação infantil; nessas três etapas, o estado também está atuando.

O estado não possui nenhuma restrição para atuar no nível da educação superior. Claro que ele tem de pensar no ensino médio. A União está entre parênteses, porque ela possui ensino médio, mas relativamente às escolas técnicas federais.

Acerca das modalidades, todos fazem a modalidade regular. Estado e município fazem a modalidade de educação de jovens e adultos. A União também possui algo na educação de jovens e de adultos, mas, sobretudo, são os estados e os municípios que possuem.

Na educação especial, a União atua muito pouco, somente duas ou três escolas, mas estados e municípios têm de atuar na educação especial, de acordo com o nível, que pode ser de ensino fundamental ou médio. A educação indígena é, sobretudo, da alçada de estados e de municípios. Quanto à educação à distância, a União possui alguma atuação, principalmente, quando se dá por meio de universidades, de institutos superiores. Os estados também estão desenvolvendo esse tipo de educação. O município atua menos neste setor.

A educação profissional é, sobretudo, da União e do estado. O município também pode fazer educação profissional no nível básico, na medida em que ele possui as escolas de ensino fundamental com a formação profissional de nível básico. O nível técnico fica mais para o estado. Os cursos de magistério todos possuem.

No caso do município, o magistério conta com professores formados pelas escolas de ensino médio e pelas universidades do estado. Mas, o município também atua no magistério, na formação permanente, nas oportunidades que ele cria para a constante atualização e aprofundamento do conhecimento do professor. Ele faz isso e pode fazê-lo em convênio com o estado ou com a instituição de educação superior.

Além disso, todos os planos precisam ter o capítulo sobre financiamento e gestão e todos terão, também, acompanhamento e avaliação.

Um capítulo importante é o que trata do financiamento. Ficou dito aqui, hoje pela manhã, no primeiro debate, como ele é essencial. Realmente, temos metas arrojadas, expectativas muito grandes para os próximos cinco e dez anos e mecanismos de controle para garantir uma melhor aplicação dos recursos a serem utilizados.

Há uma possibilidade bastante grande de aumentarmos o rendimento dos recursos atuais. A CPI sobre o Fundef, no Estado do Ceará, as denúncias que ocorrem em todo o Brasil sobre a aplicação incorreta e inadequada de recursos do Fundef são demonstrações de que ainda é preciso termos uma atenção maior com os recursos disponíveis, para que eles realmente sejam aplicados nas suas verdadeiras finalidades. Mas, além dessas correções da busca de maior eficiência e eficácia na utilização dos recursos atuais, precisamos também ter mais recursos. Então, esse capítulo dos recursos financeiros teria de abordar as fontes, valores e procedimentos administrativos, as possibilidades de aumento de recursos, a estimativa de custo-aluno-qualidade. Uma das metas vetadas refere-se à alocação de recursos para a educação, segundo essa fórmula que ainda não temos definida e nem competia ao Plano Nacional fazer, mas que, certamente, pertence ao processo de implantação do plano definir uma metodologia aceitável, válida, e a mais adequada possível para saber quanto custa uma educação de qualidade para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, levando em conta diversidades regionais, de custo de materiais de construção, transporte, etc. Essa é uma tarefa importante para podermos definir o quanto precisamos para a educação.

Coloquei os custos do plano para a meta no primeiro triênio, porque temos de prevê-los no próximo PPA, nas próximas Leis de Diretrizes Orçamentárias e no próprio orçamento os valores; precisamos colocar nos nossos planos uma estimativa de custos. E isso para evitar os vetos. Um elemento importante que temos de levar em consideração na elaboração do plano é envolver os responsáveis pelos orçamentos nos municípios e nos estados. Aqui, no Congresso Nacional, convidaram pessoas do Ministério do Planejamento, do Ministério da Fazenda que vieram debater; discutiu-se a questão, houve audiências específicas sobre o financiamento. O que não é garantia de que estejam convencidos das propostas finais do plano, mas certamente é uma nova estratégia, na qual sejam envolvidos desde o início para que possam ir apresentando as suas visões divergentes e suas restrições orçamentárias, as dificuldades de alocar os recursos necessários, até para encontrarmos o caminho viável da negociação. O prefeito vai ter de dizer se concorda ou não com esse plano, se é aceitável ou não, se vai encaminhar para a câmara dos vereadores para aprovação. Então, é im-

portante que um dos secretários desse prefeito, o de Fazenda, Finanças ou de Planejamento esteja envolvido desde o início, para que tenhamos possibilidade de chegar a um plano mais aceitável. Um elemento importante no capítulo financeiro, que não podemos esquecer é que a União tem obrigações com os estados, com o DF e com os municípios (§ 1º, da Constituição), e o estado tem obrigações com os municípios (art. 30, § 6º, da Constituição). Esses são dados importantes quando se define um capítulo de financiamento da educação.

Os temas do plano nacional têm um diagnóstico para cada nível de ensino e modalidade de educação. Alguns preferem fazer o diagnóstico geral da educação no município ou da educação no estado. No caso do nacional, pensou-se por nível e modalidade e por tema, inclusive o diagnóstico do magistério está no capítulo do magistério, o diagnóstico do financiamento está no capítulo de financiamento, porque senão ficaria um diagnóstico muito grande, amplo e nos distanciaríamos muito da radiografia do sistema, para depois chegar à definição de objetivos e métodos. Quanto mais próximos estivermos da interpretação da realidade, com indicação de medidas para a sua correção ou para a sua superação, melhor se torna a compreensão do plano; daí por que a sugestão seria a de que se fizesse o diagnóstico vinculado ao tema de que se está tratando, seja educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, etc. As diretrizes, por sua vez, também devem estar ligadas a esse diagnóstico, o que precisamos, como é que orientamos, daqui para a frente, a educação. Objetivos e metas tanto podem ficar num mesmo item, capítulo, quanto podem ter objetivos separados de metas. Essa é uma questão técnica. No caso do nacional, nem sempre era possível fazer metas quantificadas, havia algumas questões que eram importantes, propósitos a serem alcançados, mas que não eram quantificados. E, se, em planejamento, separa-se objetivo e meta, depois, na hora da execução, enfatiza-se a meta e esquece-se os objetivos. Quando foram relacionados os objetivos e as metas, no Plano Nacional, a intenção era essa. Mas claro que é uma decisão técnica de cada ente federado fazer o seu plano separadamente, com objetivos e metas, ou então fazer num só.

Quanto às diretrizes, colocamos diretrizes político-pedagógicas, mas é de certa forma uma tautologia, porque o pedagógico é político; a ação educativa é política, porque é a formação de cidadania, de consciência, de autonomia do sujeito na relação com os outros na sociedade. Então, elas são pedagógicas e são políticas. Essas diretrizes que imaginamos colocar no plano estadual, no plano municipal, como forma de orientar a educação nos próximos dez anos, são profundamente políticas por serem pedagógicas.

Temos, logicamente, de levar em consideração as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, porque a LDB determina que o conselho tenha a responsabilidade de definir as diretrizes; igualmente devem ser seguidas as diretrizes do conselho estadual, do conselho municipal, quando elas estiverem disponíveis, quando forem elaboradas.

As diretrizes do plano nacional também foram pensadas como diretrizes para a educação, segundo o conceito de plano de nação, portanto, elas têm a ver com o plano estadual e o plano municipal, mas adequadas à situação do ente federado. E, além disso, há as diretrizes próprias do estado ou do município.

Os objetivos e as metas podem estar num único capítulo ou podem estar adequados às necessidades locais, isto é, pode-se partir dessa orientação do plano nacional, enquanto estabelece-se objetivos para a educação nos próximos dez anos. No caso, por exemplo, o Município de Maracanaú, que já alcançou e ultrapassou as metas da educação infantil, embora por meio de convênios e bolsas com a iniciativa privada, não em rede pública, pode dedicar-se com mais afinco a outras questões, como a de qualidade.

Ontem, o professor Abicalil fez referência à importância da Lei nº 10.172, que aprovou o PNE. Nós entendemos que é porque o legislador diz o seguinte: “Esse plano tem que ser plano para valer!” Vamos ver realmente se ele está sendo aplicado, corrigir os problemas no decorrer do processo, assegurar que estamos levando a cabo esse propósito. Ele colocou quatro referências na lei quanto ao acompanhamento e à avaliação. E vejam que não diz só pela União. Podia dizer, “o MEC vai fazer a avaliação”. Não é o MEC, é a União, em articulação com os entes federados e a sociedade civil. O Poder Legislativo também tem uma função importante no acompanhamento e avaliação.

Agora, sim, a União vai instituir o Sistema Nacional de Avaliações e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas. E mais, os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios divulgaram os resultados progressivos em relação aos objetivos e às metas, para que a sociedade acompanhe a sua implementação. Chama-se que a lei que aprovou o plano é muito insistente no sentido de que ele deve ser acompanhado e deve-se prestar contas à sociedade do que foi definido como propósito para os próximos dez anos. E a primeira avaliação deve ser no quarto ano, portanto, daqui a três anos.

É importante que se definam os instrumentos de avaliação. E para que se possa fazer uma avaliação nacional, é decisivo e fundamental que haja um compasso de implantação dos planos. Se cada um começa em anos distintos, tem datas diferentes para suas avaliações e verificação de cumprimento de metas, não vamos nunca poder compará-lo. Então, é importante que se tenha alguns indicadores nacionais comuns, com as mesmas datas de verificação e, claro, cada ente federado pode ter os seus indicadores, aquilo que considera característica sua, a sua avaliação para seu objetivo mais específico. Imaginamos que, ao definir o Sistema Nacional de Avaliação pela União, deverão ser definidos esses indicadores e, possivelmente, de uma forma participativa com os entes federados, como está dito no artigo da lei.

O que foi dito aqui tem muito a ver com as experiências que foram apresentadas dos Estados do Acre, do Ceará e dos Municípios de Itarauacá, de Ipatinga, de Maracanaú, de Natal (não sei se me esqueci de algum), que estão muito relacionadas. Temos verificado uma certa identificação. Aliás, aprendemos desses o que poderia ser válido e útil para todos, no sentido de referenciar a definição dos processos de elaboração do plano nos estados e nos municípios que ainda vão começar a fazê-lo.

Planos de Papel e Planos Realizadores: A Diferença do Pacto Educacional

O SR. CÂNDIDO ALBERTO DA COSTA GOMES
(Consultor da Unesco e professor da Universidade Católica de Brasília) – O Brasil e a América Latina têm uma tradição de planos bem-intencionados que não passam do papel. Há também planos que funcionam e mudam a realidade. O que difere uns dos outros? Embora haja uma enorme variedade de fatores, com frequência, a ingenuidade política leva ao esvaziamento dos planos. Por falta de um concerto das forças sociais e políticas envolvidas, o plano acaba cumprindo uma função ritual ou ornamental. Em certos casos, chega a frear as mudanças, porque todos param para esperar um novo documento.

O Plano Nacional de Educação – PNE, tem perspectivas de ser um plano para valer, em vez de se incluir no vasto cemitério latino-americano de planos bem-intencionados. Para isso, contou com a participação do Estado e da sociedade, com amplas discussões. Fruto do embate de idéias, teve que ser costurado e negociado por longo tempo, até minimizarem-se as suas áreas de conflito e maximizarem-se as suas áreas de consenso. Apresenta, assim, um enraizamento político. É bom que assim o seja, pois trata-se de uma singularidade na história da educação brasileira. É um plano de Estado, prevendo continuidade de esforços na busca do atingimento de determinados objetivos e metas. Como a educação dá frutos a longo prazo, cumpre contar também com um plano a longo prazo. Portanto, o PNE não vem a ser um plano de governo, um plano setorial ou um plano plurianual de investimentos. Transcendendo todos estes, o PNE representa um compromisso de continuidade sem continuísmos. É uma oportunidade histórica que pode ser aproveitada. Ou não, pois não existe fatalismo.

O PLANO E O CONTEXTO

Como já foi dito, o PNE corresponde a um sonho que levou décadas para ser gestado. Suas origens mais recentes encontram-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por iniciativa do próprio Relator no Senado Federal, o saudoso Professor Darcy Ribeiro, preocupado com o consenso de Jomtien, foi criada a Década da Educação. E foi o mesmo senador que orientou o seu partido a destacar esse dispositivo como primeira prioridade, preservando-o no projeto de lei, quando da sua votação na Câmara dos Deputados, em seus últimos estágios dos trâmites legislativos.

Ao se escrever a LDB, havia plena consciência de que o Brasil tinha firmado compromissos internacionais em favor da Educação para Todos em Jomtien, no ano de 1990. Esses compromissos foram renovados, como nossa responsabilidade coletiva, na reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe em Cochabamba e na reunião de Dakar que, em 2000, fez um balanço das realizações nos anos 90 e atualizou as metas.

O PNE inscreve-se precisamente nesse espírito. As conferências acima frisaram que os planos devem ser firmemente enraizados na realidade dos países, discutidos entre os diversos atores, com o envolvimento da sociedade civil. Não pode ser o fruto de alguns iluminados, mas o campo de interação e de acordo com a ação conjugada das forças sociais e políticas. Deve também ser perpassado por determinados valores, sem os quais nenhuma sociedade tem coesão. O quadro abaixo sintetiza a convergência entre os principais documentos das Nações Unidas e da Unesco e o teor do PNE.

QUADRO 1
Convergência entre Atos e Princípios das
Nações Unidas e da Unesco e o PNE:
PRINCIPAIS ASPECTOS

ATOS E PRINCÍPIOS	PNE
Direito universal à educação, sem qualquer forma de discriminação Educação gratuita e compulsória em nível fundamental	Elevação global do nível de escolaridade da população Garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos Redução das desigualdades sociais e regionais
Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais	Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, sobretudo com os seus temas transversais, implicitamente no PNE
Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas Concentração na aprendizagem Manutenção de padrão mínimo de qualidade	Padrões mínimos de qualidade do ensino em geral, de oportunidades educacionais para o ensino fundamental (LDB), desdobrados pelo PNE
Expansão e melhoria da educação infantil, especialmente para crianças de grupos vulneráveis e desprivilegiados	Melhoria e expansão para 50% da faixa etária de 0 a 3 anos e 80% da faixa etária de 4 a 6 anos
Educação primária completa de boa qualidade para todas as crianças até 2015	Garantia de ensino fundamental obrigatório: escolarização de 100% da faixa etária de 7 a 14 anos até 2006
Melhoria dos níveis de alfabetização de adultos até 2015	Alfabetização de 100% da faixa etária a partir de 15 anos Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso ou não o concluíram
Melhoria da qualidade da educação, assegurando a excelência, de modo que todos alcancem resultados mensuráveis de aprendizagem	Melhoria da qualidade em todos os níveis Desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação
Aumento significativo do investimento na educação básica	Vinculação constitucional de recursos, inclusive Fundef Aumento percentual da despesa pública/PIB (vetado)

ATOS E PRINCÍPIOS	PNE
Promover as políticas de educação para todos no contexto setorial	Articulações com setores de saúde e assistência social
Envolvimento da sociedade civil na formulação, implementação e acompanhamento das estratégias de desenvolvimento educacional	Democratização da gestão do ensino público
Elevação do <u>status do moral e do profissionalismo dos professores</u>	Valorização dos profissionais da educação
Mobilização das novas tecnologias de informação e comunicação	Objetivos e metas da educação à distância e tecnologias educacionais

As preocupações do plano com a elevação geral do nível de escolaridade da população brasileira, com a qualidade e a democratização educacionais constituem a tônica das conferências internacionais referidas, segundo as quais a maior prioridade é a educação básica, incluindo a infantil. Isso porque já não bastam solenes acordos para realizar mudanças estatísticas na educação, com maiores oportunidades de matrículas, porém sem que a qualidade faça jus ao tempo que a população passa na escola. São, assim, ventos de renovação que sopram lá fora e aqui dentro, para que o direito à educação seja efetivo.

O FRACASSO DOS PLANOS DE PAPEL

O envolvimento das forças sociais, a cuidadosa negociação do plano e a previsão de meios adequados para realizá-lo fazem parte desses novos ventos. Grande parte da experiência latino-americana, entretanto, foi frustrada por seguir um paradigma superado. Nesse sentido, a falta de sensibilidade política conduzia os planejadores a um conjunto de pressuposições e atitudes que os levavam a se afastar do sucesso:

1. *O Governo era visto como um agente unitário que fazia escolhas racionais.* Os planos não reconheciam adequadamente a arena política subjacente ao planejamento e à gestão educacionais, com a dinâmica das forças em competição e conflito. A racionalidade técnica, da maior importância, era vista, freqüentemente, como absoluta, sem se contemplar a devida

importância da racionalidade política e as contradições entre ambas. Com muita frequência, o planejamento e as políticas educacionais obedeciam ao monólogo, qual um grupo de iluminados decidia melhor o quê e como deveria ser feito. Era como se a sociedade e o Estado fossem um liso e tranqüilo lago escandinavo, no qual as definições e prioridades se impusessem pela razão técnica a elas intrínseca.

2. *O Estado agia como principal responsável ou, em determinados casos, transferia os problemas para as forças de mercado.* O tradicional Estado-Providência, que presidiu à industrialização substitutiva de importações e foi motor do desenvolvimento econômico e social, contava consigo mesmo e com os recursos que se apresentavam amplos para as necessidades da época. Ele arrogava-se as responsabilidades da educação, sobretudo em certos níveis, muitas vezes com elevado grau de centralização e concentração das decisões. Toda a educação ficava sujeita à burocracia pública, hiper-regulamentadora, até mesmo para a escola adquirir utensílios. No entanto, a paisagem mudou, veio a crise da dívida externa, os recursos encolheram e a capacidade técnica e gestora do Estado entrou em crise. Uma alternativa utilizada, em várias ocasiões, foi a de transferir os problemas para a mão invisível das forças de mercado, esperando que a interação entre a oferta e a procura resolvesse por si mesma os intrincados problemas de sociedades caracterizadas por alto grau de desigualdade. Por excesso ou escassez, o Estado deixou de exercer as ações historicamente necessárias.
3. *As estratégias de mudança não eram adequadamente negociadas.* Em certos casos, políticas angustiadas com o lamentável estado da educação buscaram estratégias de transformação radical. Os vigorosos movimentos de fora para dentro inúmeras vezes levaram ao aumento da resistência dos atores internos, que se fechavam na sua concha, sentindo-se agredidos. Em outros casos, considerando essas lições, partiu-se para o pólo oposto, isto é, estratégias baseadas na capacidade interna de autotransformação. Como essa capacidade não era ampla, a satisfação às demandas corporativas levava à lentidão, num pro-

cesso de faz-de-conta que se muda alguma coisa. Mais ainda, as estratégias de mudança eram centradas na oferta, isto é, no que pensavam, sentiam e percebiam os atores do sistema educacional, raras vezes indagando do que a sociedade precisava (cf. especialmente Tedesco, 1998).

Esse, pode-se dizer, foi o paradigma de planejamento educacional do século XX. Sem dúvida, o século XXI trouxe novas necessidades e, pelos acontecimentos que correm, uma inesperada mudança de paradigma das relações internacionais e intranacionais. Em outras palavras, não se pode mais pensar, agir ou sentir como antes. Daí as propostas de pacto educacional, subjacentes aos compromissos internacionais estabelecidos já no fim do século passado e agora mais urgentes. O novo paradigma reconhece fatos novos ou que antes ficavam obscurecidos. Não se tendo a pretensão de esgotá-los, chama-se a atenção aqui para alguns dos mais cruciais:

1. *As políticas educacionais reconhecem a complexidade da(s) arena(s) política(s) em que são concebidas, executadas e avaliadas.* Em vez do poder público unitário que faz escolhas racionais, reconhece-se que atores localizados dentro e fora do Governo se envolvem em jogos simultâneos, em vários níveis do poder, gerando processos de competição e conflito. Como esses precisam ser resolvidos, sob pena de ingovernabilidade, surgem os compromissos, acomodações e outros. Portanto, é preciso a interação entre as racionalidades técnica e política para que os planos saiam do papel e encarnem na realidade. Em outras palavras, passa-se a considerar a participação dos atores envolvidos e a conviver com a diversidade. Não se supersimplifica a realidade, mas esta passa a ser reconhecida com o seu amplo leque de cenários e forças atuantes e latentes.
2. *O papel do Estado não é nem o do Leviatã centralizador, que supostamente tudo pode, nem o de ausente, que abandona o espaço das políticas públicas.* A ele cabe articular o pacto entre as forças vivas da sociedade, garantindo o respeito às normas do jogo. Sua missão é a de organizar a conciliação, avaliar resultados e atuar diretamente onde necessário (cf. Tedesco, 1998).

3. *As mudanças se fazem por acordo entre os atores sociais.* Ao se tecer o pacto educacional, num processo dialógico, forma-se uma coesão social com base em compromissos e acordos amplamente discutidos. Fácil de falar e difícil de fazer, é um conjunto de delicadas tarefas, que exigem grande sensibilidade. Se não se quiser enfrentar esse desafio, restam duas alternativas, como as pontas de um leque: a coação dos atores ou o abandono. A experiência tem mostrado que as mudanças não têm sido obtidas nem de um modo, nem de outro.
4. *As mudanças são centradas na demanda.* Como a educação não é só um problema de governo, ou de educadores, ou de planejadores, ou de famílias, ou de alunos, ou de quaisquer outros atores isoladamente, o pacto repousa no acordo concertado de vontades. Importa, antes de tudo, saber o que a sociedade espera da educação, considerando que esta é um problema de todos.

O PACTO NO REGIME DEMOCRÁTICO

Para um novo século e novas sociedades, é preciso uma nova educação. Nisso não há redundância. Ao contrário, o mundo à nossa volta requer uma escola diferente daquela que freqüentamos em nossa formação. Essa escola estava baseada na transmissão de informações escassas, organizadas pelo professor. Os educadores tinham a ilusão de esperar crianças mais ou menos “prontas” para a aprendizagem, pois grande parte da sua formação cabia à família. Hoje, os grupos primários como a família sofrem mudanças que lhes dificultam transmitir os valores sociais e socializar os seus membros. A escola enfrenta grande concorrência de outros agentes educativos, em especial os meios de comunicação de massa. Mas como a sociedade formará os seus membros? Como serão compartilhados os valores? Como a sociedade manterá laços de coesão? Essas indagações levam a um novo papel da escola, que precisa assumir também a função da subjetividade, ocupando espaços vitais da formação dos alunos (cf. Mitter, 2000). Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser constituem

os quatro conhecidos pilares da educação para o século XXI, tal como sintetizados pelo Relatório Delors (2000). Eles requerem uma redefinição da escola. E essa redefinição depende de pactos, que, por sua vez, dependem de aprender a viver juntos. Não seria coerente buscar a redefinição da escola, nesses termos, por meio de uma estratégia autoritária ou totalitária, pois já implicaria outra escola, que, não ensinando a conviver, deixaria de se inserir no exigente contexto atual.

Assim, o pacto no regime democrático não é a eliminação das diferenças, mas o estabelecimento de laços entre os atores, convivendo com essas diferenças. Em princípio, todos precisam ceder alguma coisa em favor do consenso. O embate das correntes de interesses e idéias, segundo normas de respeito mútuo, é típico da democracia. Debate-se amplamente, diverge-se, mas, atingido o acordo, não há mais vencidos nem vencedores. O pacto é de todos, sem proprietários, conforme a vontade da maioria, expressa no quadro institucional. Trata-se de aprender a viver juntos e aprender a ser.

Portanto, os planos, para não se reduzirem ao papel, devem apoiar-se num pacto. E para que esse pacto seja feito é indispensável armar um tripé, composto da competência ética, da competência técnica e da competência política. Um pacto não funciona se não se compartilham determinados valores, como a lealdade. Desse modo, a ética é indispensável. A mudança da realidade exige o máximo da competência técnica, aportada, sobretudo, pela ciência. Mas não se pode ser ingênuo e ignorar a interação dinâmica das forças sociais. Daí a necessidade da competência política.

As presentes idéias podem parecer utópicas, como, aliás, a democracia, que sempre foi uma utopia em processo. Podem parecer sonhadoras diante da realidade dura do século XXI. Com efeito, sobretudo após 11 de setembro, a mudança da natureza dos conflitos deixa longe as guerras entre Estados nacionais do início da modernidade. A Guerra Fria chega a deixar saudades, pois cada lado da “cortina” podia ser estabelecido como reino do bem ou do mal. Os fundamentalismos e separatismos, étnicos e outros, associados à globalização do horror, conduzem a um mundo exuberante de tecnologias, dotadas do mais alto poder. Ao mesmo tempo, essas tecnologias estão à mercê do quadro de valores de quem as usa. O pacto, desse modo, pode parecer ficção. Mas qual seria o dilema da

humanidade? Enfrentar-se nas suas diferenças até a destruição? Sobrevivemos à Guerra Fria com a dissuasão do ataque de armas mortíferas. Sobreviveremos agora? Se aprendermos a viver juntos, sim. Então, o dilema passa a ser a convivência com as diversidades ou a destruição, isto é, convivência ou convivência. A alternativa da destruição total é de tal ordem que não pode ser alternativa.

Sem dúvida, nada disso é fácil. A missão é extremamente difícil e sujeita a fracassos, mas lembra o posicionamento ético de Darcy Ribeiro, não muito tempo antes do seu passamento:

“Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais... Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC : Unesco, 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- MITTER, Wolfgang. *Education in the process of globalization: some considerations on an actual and controversial debate*. Conferência apresentada no seminário “Rumos da Gestão Educacional”, Universidade Católica de Brasília, 2000.

Bases Para o Acompanhamento e a Avaliação do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação

O SR. PEDRO PAULO MARCONI BRANCO (Consultor do Inep) – Penso que, nesta altura do avanço das nossas transformações sociais, históricas e políticas, a sociedade brasileira já chegou ao grande consenso em torno da prioridade absoluta que se deve dar ao desenvolvimento das políticas educacionais. E, em anos mais recentes, temos tido inúmeras demonstrações do quanto esta prioridade tem sido abrigada em ações governamentais.

Isso não significa, porém, que a sociedade esteja amplamente mobilizada e contaminada ativamente pelos objetivos do PNE. Faltam ainda canais de participação, por mais que esse enraizamento democrático e inúmeras formas de participação vão ganhando terreno. Mas há uma função relevante a ser cumprida por aquilo que chamaria de disseminação de informações, para mobilização e contaminação. E nisso há um papel muito importante para instituições como Inep, IBGE e todas as outras que produzem informações sobre as quais teremos todos que trabalhar, para podermos desenhar os planos e programas que haverá de ser cumpridos.

Esse desenho, concordo com a intervenção feita pelo professor Cândido, é algo que deve estar estritamente colocado nas mãos de uma elite tecnicamente qualificada para lidar com o problema nos estritos limites do domínio técnico dessa questão. É evidente que uma causa como essa, exatamente como disse antes, por depender de uma contaminação e de uma mobilização abrangente, precisa fazer com que essa informação caia, por assim dizer, no domínio público. É fundamental que, a partir das células locais, que irão se mobilizar para a elaboração dos planos munici-

país e estaduais de educação, haja a possibilidade de que todos, de uma forma ou de outra, se envolvam, de forma organizada no reconhecimento da realidade, na identificação das principais demandas e dos déficits que têm de ser enfrentados; essa questão é relevante naquilo que é mais estratégico e emergente, o ensino fundamental. Já estamos praticamente universalizando o acesso ao ensino fundamental a todas as crianças de 7 a 14 anos; as taxas são muito altas, mas temos um déficit importante a ser vencido. Esse processo tem de se dar com mobilização local. Para isso, seria muito importante que disseminássemos a informação, de modo a fazer com que os atores da sociedade se envolvam com o “cadastramento” daquelas necessidades.

Parece-me que esse é um processo fecundo, potencialmente importante, de fazer com que se estabeleçam pontes bastante articuladas e orgânicas entre os formuladores e gestores das políticas e aqueles atores sociais que vêm da comunidade e que irão participar, de alguma forma, do processo de formulação, desenho desses planos e programas, levando-os à alçada da definição legal, fazendo com que os Legislativos Municipais aprovelem e transformem esses planos e metas a serem cumpridos em nível local e que esse somatório venha a se constituir nos planos estaduais.

Penso que, para felicidade nossa, num país muitas vezes carente de suprir tantas necessidades, não temos grandes deficiências na produção de informações. Contamos com os censos populacionais, as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios e com as contagens quinquenais – a partir de 1996, com a primeira contagem feita pelo IBGE. Mais recentemente, o Inep passou a realizar pesquisas de modo regular e sistemático, que são todas do conhecimento dos senhores: o Exame Nacional de Cursos (ENEM), o Saeb e tantos outros, como o Censo Escolar. São todas fontes sistemáticas e regulares de informações geradoras de indicadores e que estão aí para serem disseminadas. O desafio é muito maior no sentido de fazer com que isto se torne decodificável e passível de assimilação por conjuntos cada vez mais amplos da população que pretendemos contaminar e mobilizar para o desenho, para a participação nesses processos de elaboração de planos e programas.

Tudo isso para que se sensibilizem esses atores e passem a atuar de maneira pró-ativa e não apenas como receptadores de demandas que são lançadas ao Estado para uma solução de oferta. Além disso, precisamos fazer com que as avaliações e acompanhamentos desses planos e programas se desenvolvam. Essa é uma tarefa que cada vez mais se desloca – não significa absolutamente omitir ou eximir as instâncias públicas de coordenação e de regulação e controle do seu papel –, mas significa deslocar, ponderadamente, a correlação da importância da participação dos diferentes atores, fazendo com que haja uma crescente participação fora do aparelho de Estado.

O papel de acompanhamento e avaliação de eficiência e eficácia, do alcance das metas e mesmo dos diferenciais de qualidade que esses processos de avaliação, conduzidos em grande medida pelo Inep, serão capazes de apontar, têm de ser apropriados por esses atores. Parece-me o lado novo e mais desafiador das colocações postas pelo Plano Nacional de Educação, na medida em que precisamos evoluir para a construção desse grande pacto.

Não irá se envolver com avaliação e acompanhamento aquele que não tenha tido alguma participação, algum envolvimento orgânico com o processo de formulação. A outra face da moeda da formulação ou da influência na formulação é a demanda por saber os resultados.

Se pretendemos que esses planos e programas sejam avaliados e acompanhados nos seus resultados por aqueles que precisam ser atendidos, é fundamental que desloquemos uma parte importante da articulação da avaliação e acompanhamento para as instâncias locais. Isso só dar-se-à na medida em que se aumente o nível de conhecimento desses atores locais quanto aos principais contornos e conteúdos dos problemas e, para que isso ocorra, é fundamental que eles participem da compilação, da compulsão dos dados que vão informar a elaboração dos planos e programas e que levarão à inscrição de objetivos e à consecução de metas. Essa nova racionalidade significa mudar mesmo alguns papéis, ampliar o número de atores, ter de desenvolver algumas ações coordenadas, que são múltiplas, muito mais difíceis e, portanto, vão requerer um processo prático de aprendizagem. Tudo isso é, de fato, muito pragmático, porque se coloca como algo que tem de ir sendo desenca-

deado, pactuado e repactuado a cada momento, em função de como o processo esteja se desenvolvendo.

É importante, para que não fiquemos numa visão de um processo extremamente pulverizado, que alguns grandes parâmetros sejam oferecidos, que alguns paradigmas de qualidade, alguns norte-sejam dados, a fim de que se possa cotejar, comparar e até estimular algumas boas emulações entre planos e programas, que tenham sido melhor sucedidos por conta de experiências também melhor conduzidas, que possam ser reaplicadas aqui e acolá. Para isso, há um papel insubstituível dos órgãos de coordenação nacional. Isso também fortalece o papel do Inep como um grande banco depositário de informações, que virão da base para o centro e que terão de ser novamente disseminadas e devolvidas para a base, sendo processadas à luz de determinados parâmetros adotados como referenciais para classes de cidades, para categorias de regiões. Tudo isso deve ser associado aos parâmetros socioeconômicos locais, regionais e a situações específicas, a serem levadas em conta, tais como as dimensões e as diversidades que este País exhibe. Isso tudo deve ser voltado para um processo de convergência, porque a educação vale pelas metas de excelência. Não podemos ter cidadãos menos qualificados por um processo educacional em uma determinada região que em outras, porém esse avanço não é algo que se dê num estalar de dedos. Daí a sabedoria do legislador em propugnar por dez anos.

Temos de desenhar metas de qualidade que possam ser progressivamente alcançadas, na medida em que também constituamos os recursos que vão dotar regiões e localidades de melhores meios para poderem galgar posições de qualidade melhor.

Outro desafio para a gestão pública é o financiamento. Infelizmente, neste País, não se vive – e não temos perspectivas de rapidamente revertê-lo para uma situação de absoluta abundância – um processo de distribuição generosa e ilimitada de recursos fiscais. Ainda que parem discussões sobre as melhores alocações alternativas, a educação demanda tantos recursos que, por mais que se coloque, sempre haverá algo a mais a se colocar, inclusive para se elevarem padrões de qualidade e se melhorarem níveis de retribuição a todos os atores que participam de maneira extremamente estratégica para o desenvolvimento do País, na consecução desses planos e programas.

Portanto, a discussão sobre os mecanismos de gestão do sistema de financiamento e de avaliação de resultados também é relevante por esse lado. Precisamos sempre ser muito criativos na forma de orientarmos a sociedade, para que ela melhor se aproprie de recursos outros que não estão absolutamente controlados pelo Estado, mas que também se voltam para a educação. Então, todos os mecanismos de regulação da qualidade da educação superior privada, de modo a melhor atender às demandas sociais e tantos outros que dizem respeito à necessidade de desenvolvimento do País, devem ter a participação dos agentes, enquanto as informações devem ser disseminadas, discutidas, apropriadas socialmente, debatidas e inscritas nesses programas. Aí também os mecanismos de geração de informações e de disseminação desempenham papel relevante, dado que, para que a sociedade melhor se envolva, de novo temos de fazer com que as informações cheguem aos atores. Isso para que estes possam, a partir delas, desenhar estratégias que, ao mesmo tempo, sejam políticas e digam respeito a questões de orientação eminentemente técnica e tenham uma mediação ética que seja inquestionável, porque estamos tratando o tempo todo do interesse público.

Em suma, é preciso estabelecer nexos constantes e orgânicos entre a informação que se gera e que permite conhecer as condições nas quais existem os diferentes sistemas e a sociedade mobilizada. A partir da base, a sociedade articula a sua presença nos programas e nos planos, de modo a conferir às bases o acompanhamento e a avaliação.

Esse parece-me ser o grande desafio, e nós temos os dados da questão. Temos uma sociedade que opera um grande consenso em torno da importância desse tema; ela tem exibido ânimo e disposição de avanços organizativos de participação crescente. Por outro lado, temos tido a capacidade de gerar as informações. Trata-se de fazer com que isso se articule orgânica e sistematicamente.

O SR. RICARDO SANTOS (Presidente da Comissão de Educação do Senado Federal) – Estávamos há pouco no Gabinete da Presidência do Senado Federal, discutindo com o Presidente Ramez Tebet a questão dos vetos ao Plano Nacional de Educação. Estivemos lá com o Deputado Nelson Marchezan, com o

Deputado Walfrido Mares Guia, com a Presidente do Consed, Prof^a Raquel, com o representante do Conselho Nacional de Educação e Secretários de Estado.

Neste presente momento, encontram-se na Presidência da Câmara para fazer as mesmas gestões junto ao Presidente da Casa. O importante é que o Presidente do Senado, também Presidente do Congresso Nacional, dispôs-se a, ainda este ano, colocar em votação os vetos. Para tanto, a Comissão de Educação do Senado Federal e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados o instruirão sobre o melhor momento para que haja uma negociação com o Governo Federal, a fim de melhor encaminhar a questão. Alguns vetos, por si sós, como foi dito neste seminário, já caíram. É o caso do veto relativo à expansão da Bolsa-Escola ou do Programa de Garantia de Renda Mínima. Certamente, também cairá o veto que se refere à expansão dos programas de pesquisa nas universidades, com a criação de fundos setoriais e com o revigoreamento e fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que deverá ter uma receita adicional da ordem de R\$1,2 bilhão. Tal fundo deverá levar recursos para o fortalecimento da infra-estrutura de pesquisa nas universidades. É um veto que já caducou.

Fui convocado para fazer algumas considerações sobre o tema desta Mesa. Primeiramente, vou fazer algumas considerações de natureza geral. Depois, entrarei na questão da avaliação. Na participação que tive durante a manhã de ontem e em parte da manhã de hoje, colhi algumas manifestações. A partir destas, gostaria de tecer alguns comentários.

Na palestra que a Prof^a Raquel fez sobre a questão dos vetos, uma das razões principais que o Governo Federal utiliza para vetar determinados itens do Plano Nacional de Educação é exatamente o fato de aquela rubrica, de aquele item de despesa não estar incluído no Plano Plurianual do Governo Federal, na Lei de Diretrizes Orçamentárias ou, mesmo, no Orçamento. Mas a primeira observação que faço é a de que o Plano Nacional de Educação deve ter precedência sobre os instrumentos de programação orçamentária e financeira do Governo Federal. Sob o ponto de vis-

ta conceitual, para mim, é uma questão tranqüila. O Plano Nacional de Educação, que é um plano decenal, de longo prazo, é um plano prioritário, ou deve ser considerado um plano prioritário, para o Governo Federal.

Faço uma comparação com o Programa Avança Brasil, lançado em 1999, que tinha um horizonte de sete anos e fez com que o Plano Plurianual de Investimentos e os Orçamentos anuais a ele fossem adaptados. Da mesma forma, esses instrumentos de programação orçamentária e financeira devem, necessariamente, ser ajustados ao Plano decenal de educação e não o contrário, deixarmos de cumprir, de exercer ou realizar ações do PNE, porque elas não estão previstas no PPA.

A lei que criou o Plano Nacional de Educação, no seu art. 5º, foi muito feliz, dizendo que o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e os orçamentos anuais seriam adaptados para que o Plano Nacional de Educação pudesse ser plenamente implementado. Queria chamar a atenção para isso, considerando as questões já levantadas. Nós, da Comissão de Educação do Senado Federal, estamos insistindo, e já existe a convocação de uma audiência pública, com a presença dos dois ministros, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e o Ministro do Planejamento e Orçamento, Martus Tavares, para discutir a questão de como o Plano Plurianual e os Orçamentos irão adaptar-se ao Plano Nacional de Educação.

Uma segunda questão que eu gostaria de lembrar aqui é que o Plano Nacional de Educação vai exigir um regime de colaboração melhor articulado e pactuado entre União, Estado e Município. Nesse sentido, a própria Meta 19 do Plano Nacional de Educação, a que trata da Gestão (é o item 11.3.2), diz que o plano estimulará o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com vistas a uma ação coordenada e convergente entre os entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas das metas do Plano Nacional de Educação.

Com relação a esse ponto, estamos encaminhando um projeto de lei, protocolado hoje no Senado Federal, que trata do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, na organização

do seu sistema de ensino. Ele regula e ordena a necessária colaboração muito mais intensa, que passa e deverá passar a existir, com a implementação do Plano Nacional de Educação e, em particular, com a articulação entre os planos estaduais e municipais e o PNE.

Em terceiro lugar, os planos municipais, sobretudo, devem representar pactos de articulação entre a União e os estados com o Poder local, estabelecendo uma agenda de compromissos e de ações conjuntas da União, Estados e Municípios, e que passarão a servir de base, inclusive, para a alocação de recursos no espaço local.

Isso deve ter sido objeto da palestra do Dr. Cândido Alberto Gomes, quando se referiu ao pacto educacional implícito no Plano Municipal de Educação. Mas é importante que esses planos, para ter consequência política, sejam assinados pela União, pelo Ministério da Educação, pelo Secretário da Educação, para que aquele plano municipal passe a ser a diretriz básica desses três entes, que orientará todo o processo de alocação de recursos – sejam financeiros, humanos ou de outra natureza –, a fim de que o Plano Municipal de Educação tenha plena eficácia.

Outro ponto a destacar é que o plano e a sua gestão, de modo algum, podem estar separados ou distanciados. Isso parece ser uma questão muito óbvia, mas, como já fui Secretário do Planejamento duas vezes, já fui Secretário da Fazenda, sempre observei como essas duas instâncias, a instância de quem planeja e a de quem faz, estão distantes e, muitas vezes, dificilmente articuladas.

E é importante destacar que, no capítulo sobre a gestão, na Meta 24, o Plano Nacional de Educação é muito explícito com relação a essa questão. Ela diz o seguinte:

“Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos: a destinação de recursos para atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade – destaque aqui –, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade”.

O que vejo hoje é que, nos sistemas estaduais e municipais de ensino, a atividade de planejamento é muito distanciada da gestão, na maioria dos casos. Isso porque quem gera essas máquinas

administrativas é muitas vezes absorvido pelos problemas de recursos que faltam, pelos problemas de transporte escolar, da merenda, e o que se espera é que o plano municipal se dedique precipuamente, de maneira prioritária, às questões substantivas da educação, mas que tenha equacionado todo o seu problema de recursos e de logística. É nesse sentido que o plano tem de ser, na verdade, um pacto entre União, Estado e Município no espaço local.

Com relação à questão dos indicadores propriamente ditos – e nesse sentido foi feito um trabalho que contou também com a participação do Professor Cândido Alberto Gomes, que foi uma sugestão da Comissão de Educação do Senado Federal ao grupo de trabalho que analisa a implementação do Plano Nacional de Educação, constituído pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo MEC, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais, pela Câmara dos Deputados –, naquilo que concerne aos indicadores que deverão fazer parte da avaliação dos planos. Gostaria de chamar a atenção para que, no conjunto de indicadores, constem também informações e indicadores sobre o ambiente externo à escola.

Sei que, em certa medida, isso já está previsto, mas indicadores sobre o nível de renda daquela localidade, sobre os padrões da saúde da população e sobre a condição socioeconômica dos pais são condicionantes fundamentais no processo de aprendizagem.

Hoje, na palestra a que assistimos, o Secretário de Educação do Ceará, frisou que, na avaliação e na consolidação do Plano Estadual de Educação, proveniente dos municípios, participam não apenas os Secretários Estaduais de Educação, mas também os Secretários da Saúde, da Cultura, da Promoção Social, o Secretário de Esportes, isso porque, com toda a certeza, o Plano Nacional de Educação tem de ter interfaces com todas essas áreas, se pretendemos o maior acesso e também o sucesso do aluno no sistema de ensino.

Com relação ao papel das Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados no acompanhamento e avaliação

do plano, é interessante observar que, no art. 5º da Lei nº 10.171, que criou o Plano Nacional de Educação, é previsto que os Planos Plurianuais da União, Estados e Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Também na Lei nº 10.171 prevê-se que a primeira avaliação do Plano Nacional de Educação deva ser feita a partir do quarto ano. Entendemos que o quarto ano, 2004, é muito longínquo para um plano cuja implementação agora se inicia.

Nós gostaríamos de propor uma mudança nessa lei, para que, nos primeiros quatro anos do plano, essa avaliação seja feita a cada dois anos. Assim, já em 2002 estaríamos promovendo a primeira avaliação do Plano Nacional de Educação e das ações que esse plano permitiu que ocorressem na área de educação. Em 2004, estaríamos promovendo a segunda avaliação do plano.

A partir daí, poder-se-ia passar à avaliação do Plano com a participação das duas Casas, Senado e Câmara, a fim de que pudéssemos, então, promover mudanças e alteração de rumos na implementação do Plano Nacional de Educação, articulado com os planos estaduais e municipais.

Por fim, considero fundamental todo esse trabalho que iniciamos e, de certa forma, consolidamos com esse seminário, com esse grupo de trabalho, Consed, Undime, Unesco, Comissões de Educação do Senado e da Câmara, Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais e o Ministério da Educação, e que esse grupo de trabalho se consolide para que possamos cumprir um programa de trabalho árduo e difícil e que o PNE tenha consequências práticas e políticas.

A SRA. SILVIA HELENA DE ABREU (Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação) – Quero lembrar, inicialmente, que os Conselhos de Educação têm papel importantíssimo, fundamental, na organização desses sistemas, estaduais e municipais, pós-LDB principalmente. Quero dizer também que os Conselhos de Estado de Educação estão em discussão permanente em seu fórum, discutindo a natureza dos conselhos de educação pós-LDB. Temos feito isso com muita seriedade, com muito carinho, inclusive, por entendermos o quão

é importante esse órgão no contexto da educação de cada estado, de cada município, assim como entendemos o quanto é relevante, no regime de colaboração, estarmos participando dessas discussões.

Tomo, para início, algumas palavras de Robert Burns, um pouco agressivas. Entendo que não é muito da minha natureza, mas servem para pensarmos o que estamos fazendo aqui hoje e o que faremos daqui por diante nos nossos estados e municípios. Ele diz: “Os melhores planos de ratos e homens costumam dar errado.” Parece forte pensar nisso. Quero, desse modo, refletir sobre a natureza de um plano nacional de educação. O que significa fazer um plano nacional de educação, fazer belas palavras. E ouvi nesta Mesa, a começar pelo nosso colega Cândido, a primeira exposição nesta tarde. E disse a ele: “Parece que conversamos. Apenas coloquei em outras palavras o nosso sentimento.” Esse plano, aprovado em janeiro passado, procura delinear, mais uma vez, a organização da educação brasileira na próxima década e tem sido preocupação em todos os rincões do País, tratado como grande desafio para nós, educadores e pessoas comprometidas com o assunto.

Louvamos a tentativa de definição política, retratada nas ações desse plano para atendimento ao cidadão brasileiro. Esperamos que, nos próximos dez anos, o exercício do direito à educação possibilite, de fato, o acesso real a ela e garanta, no País, a verdadeira inclusão, tão propalada em todos os discursos, seja da área técnica ou política.

Contudo, reportando-nos às palavras iniciais, não podemos permitir que os objetivos traçados no plano se transformem apenas em planos e palavras bem pensados e pouco executados. Devem, sim, ser transformados em prioridade nacional. Quando falamos em prioridade nacional, significa exatamente consolidar a ação integrada, a discussão de todas as secretarias – diríamos assim – de estados e municípios, que têm responsabilidade com a educação, um direito social. Não transformar isso apenas em casa de discussão. Costumo dizer: algo de ruim pode acontecer a uma casa em que só se olha o interior e se esquece de olhar se sua estrutura externa foi bem-tratada.

Aqui cabe a participação efetiva de todos os entes federados, para tecer, em regime de colaboração, a rede de ações que possibilitam esse trabalho. Outro dia, em um encontro regional, em Rondônia, usamos a palavra “tecer”: se queremos pegar lambari, não podemos fazer malha grande que pega tubarão; se queremos pegar tubarão, jamais colocaremos nos nossos espaços rede pequena, porque, certamente, não o pegare-mos. Portanto, temos de medir e tecer nosso plano dentro da realidade educacional brasileira, de cada um dos estados e municípios, e não criar uma rede impossível de ser trabalhada no Brasil. Não adianta pensar em coisas mirabolantes quando, na prática, não conseguimos realizá-las. O que e em que condições conseguimos realizá-las, é esse trabalho que deve ser colocado porque, quando chegarmos a discutir nosso pequeno plano municipal, como estamos defendendo, em regime de colaboração com a União e os estados, vamos mostrar nossa verdadeira condição. Da mesma forma, o Estado com a União. Não podemos permitir que sejamos induzidos a escrever o que não temos condições de fazer. Vamos escrever o que é verdadeiramente possível, e aí nosso plano será real. Isso está previsto na Constituição Federal. Jamais precisamos inventar a roda. Não podemos estar pensando nisso. Apenas fazemos parte desse contexto, porque a própria Constituição Federal, no art. 214, dispõe que nosso plano nacional vai prever a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Se fizermos isso com dedicação e respeito à sociedade, certamente teremos o sucesso tão desejado para esse plano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, também incumbe à União (art. 9º, inciso I), elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Quem de nós não participou daquela primeira discussão e desta discussão? Todos nós participamos. Agora estamos participando das políticas de implementação e acompanhamento.

Desta feita, a LDB, respeitando a autonomia das Unidades Federadas, descentraliza as responsabilidades e define os

sistemas de ensino como articuladores desse processo. Esses sistemas têm, nos Conselhos de Educação, seus órgãos normativos e de assessoramento, o parceiro para acompanhar, no âmbito de sua atuação, não só a transição, mas também o desenrolar dessas políticas, utilizando o princípio da colaboração.

Em nossas discussões sobre a natureza do conselho, recebemos uma contribuição muito interessante do Conselheiro Genúino Bordignon:

As atribuições dos conselhos de educação na estrutura organizacional do sistema lhe conferem natureza própria, distinta da dos órgãos burocráticos, destacando-se como principais características: são órgãos de Estado, não de governo, falando em nome da sociedade civil; constituem-se em fórum representativo da vontade plural e de deliberação democrática, assim concebidos para superar o arbítrio da vontade singular; representam a estratégia da continuidade das políticas públicas, evitando o descompasso da transitoriedade dos mandatos executivos; suas funções de caráter normativo e consultivo na definição de políticas públicas se situam na esfera do Poder Executivo; gozam de autonomia na esfera de suas funções e competências, mas não na esfera burocrática, uma vez que integram a estrutura administrativa do Governo.

E continua destacando:

Pode-se imaginar o Conselho de Educação como: ouvidor da comunidade sobre problemas educacionais; fórum de articulação e mobilização das grandes questões educacionais, de fundamentos e políticas; guardião da autonomia da escola e dos direitos da criança e da cidadania; promotor da carta de princípios educacionais de Governo, do pacto social da educação. Assim,

exercendo sua função, os Conselhos de Educação tomam como base, para o acompanhamento e a avaliação dos planos, e dos planos estaduais e municipais de educação, nada mais do que determina a lei, nem há de buscar outro mecanismo, cumprir a legislação, cumprir o seu papel de ouvidor da sociedade civil e, sendo órgão representativo, cumprir esse papel na defesa da implementação e acompanhar a execução desse plano.

Nesses dez anos, então, os Conselhos de Educação devem: acompanhar e fiscalizar as políticas de educação delineadas pelos estados e municípios; acompanhar a elaboração do plano e dos planos plurianuais como ouvidor da comunidade sobre as questões educacionais e sempre manter informada a sociedade dos procedimentos dessa implementação; avaliar os resultados, subsidiando novos encaminhamentos para realimentar o processo; participar efetivamente do sistema nacional de avaliação, subsidiando no acompanhamento das metas estabelecidas e, assim, ajudando os municípios e os estados; acompanhar e avaliar a divulgação dos resultados quanto à realização dos objetivos do plano, de modo que a sociedade o reconheça como política pública no campo da educação deste País.

Nesse sentido, deve-se reconhecer o papel dos Conselhos de Educação como guardiães da execução deste plano, garantindo, mais uma vez, o diálogo das adversidades, fiscalizando para que os dados estatísticos apresentados nesta execução representem, além de dados, investimentos reais, quantitativa, e, sobretudo, qualitativamente.

Eu me reporto, então, à questão mais séria que vivemos neste País hoje. Destacar que nenhum plano dará certo se não pensarmos na valorização do magistério. Não haverá execução de ações para erradicar o analfabetismo, para trabalhar a universalização do atendimento escolar e as demais grandes metas estabelecidas neste plano, se a avaliação dos professores não for reconhecida como parte importante desta engrenagem que estamos vivendo aqui.

Como disse no início desta fala, “os melhores planos de ratos e de homens costumam dar errado”, termino dizendo que é

possível executar este plano sem erros, se a comunidade e seus representantes o acolherem como plano de Estado e começarem a notar pequenas mudanças, ajudando-se e adaptando-se às melhores que ocorrerão.

A SRA. CAMILA CROSO SILVA (Representante da Ação Educativa) – A minha reflexão aqui será a respeito do papel da sociedade civil neste acompanhamento dos planos e na sua avaliação.

Eu gostaria de iniciar fazendo uma reflexão a respeito de três questões relevantes, pensando na participação da sociedade civil.

Em primeiro lugar, é importante a relação Estado-sociedade civil. Boaventura de Souza Santos menciona um conceito, consenso liberal, segundo o qual “a força do Estado passa a ser a causa da fraqueza e a desorganização da sociedade civil”. Enfim, ele aponta um consenso, em que alguns acreditam que a sociedade civil se fortalece na medida em que o Estado é fraco.

Sabemos que também existem algumas tendências e paradigmas que acreditam que o papel da sociedade civil constitui-se justamente quando ela entra no vácuo de um Estado que não consegue cumprir o seu papel. O que desejamos explicitar aqui é que, ao contrário disso, partimos da premissa de que é possível e absolutamente desejável que Estado e sociedade civil sejam fortes e coexistam, cada qual com o seu papel específico.

Ao mesmo tempo em que pleiteamos maior atuação da sociedade civil no espaço público, entendemos que alguns papéis do Estado são absolutamente não delegáveis, tais como o atendimento e a garantia dos direitos de cidadania. Essa é a primeira distinção importante a fazer: acreditamos que Estado e sociedade civil devem ser fortes, cada qual com o seu papel.

Em segundo lugar, é importante explicitarmos algumas interpretações que se dão ao significado de participação. É possível definir participação de diversas maneiras. Podemos dizer que a sociedade civil participa na medida em que é consultada, quando fiscaliza alguns processos desencadeados, ou, até mesmo, na medida em que executa alguns programas derivados de políticas públicas previamente definidas.

Ainda que essas sejam maneiras de participação importantes, cremos que a participação da sociedade civil não deve se limitar a isso. Ao contrário, acreditamos que a sua principal participação seja justamente no debate da definição da agenda pública, influenciando efetivamente as decisões que incidem no conteúdo e na implementação de políticas. Para que isso possa acontecer, é fundamental que existam espaços formais nos quais essa cultura participativa possa, de fato, florescer.

Essa é a segunda distinção importante do que entendemos por participação. Existem momentos e maneiras importantes de participar, e consideramos que essa participação deva ocorrer realmente desde a concepção do debate de uma política até – digamos assim – a fiscalização, acompanhamento e avaliação do programa fruto dessa política.

Em terceiro lugar, é importante que meditemos sobre o que entendemos por sociedade civil. Algumas vezes acabamos simplificando este conceito. Imaginamos alguns grandes atores. Mas, quando estamos aqui juntos, pensando em como essa sociedade civil vai participar da implementação e acompanhamento do plano, é fundamental que implantemos uma lente que nos permita enxergar e perceber a diversidade e a pluralidade sobre as quais tanto se falou nesses dois dias.

Queremos frisar que, em primeiro lugar, os atores da sociedade civil que devem participar de qualquer processo são os que compõem a comunidade escolar: os trabalhadores em educação, representados pelos seus sindicatos; os alunos e os pais de alunos, representados por suas respectivas associações. Esses são os atores que nós consideramos como os fundamentais para esse acompanhamento.

Mas, além desses, existem outros atores também muito importantes, como, por exemplo: associações acadêmicas, instituições científicas, os conselhos, como a nossa colega falava, as organizações não-governamentais, às quais pertence o grupo que eu represento, movimentos sociais, entre outros.

Acreditamos que o envolvimento dessa diversidade de atores sociais, com atores governamentais, sejam estes do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário, é fundamental para viver o que

o professor Cândido colocou no começo, esse pacto educacional ao qual ele se referiu de maneira tão bonita e que faz com que aprendamos a viver juntos. Esse é o nosso grande desafio.

Por isso, destacamos que é um grande desafio para todos aqui presentes o início de um processo que culmine com a criação de espaços plurais de participação nas três instâncias – União, Estados e Municípios – nas quais as políticas educacionais, em consonância com as metas do PNE, possam ser discutidas e definidas, e a função de monitoramento e avaliação do PNE possa ser formalmente exercida.

Agora, além de termos essas instâncias formais de participação, é preciso que elas sejam realmente sólidas e continuadas. Mas, além disso, é fundamental que haja agora um esforço conjunto de todos os atores aqui envolvidos para que o conhecimento sobre esse Plano Nacional de Educação chegue à base, ou seja, as escolas têm de se apropriar desse Plano, têm de saber que existe um plano nacional, conhecer as suas metas, conhecer a história da luta pela derrubada dos vetos, porque, no final das contas, quem participa dessas instâncias plurais também, enfim, são poucos. Essa capilaridade tem de ocorrer; sem ela, realmente, não vai haver a apropriação que é necessária.

Na segunda parte dessa minha fala, eu queria me concentrar um pouco em considerar com vocês em que medida a legislação atual e os acordos internacionais firmados pelo Brasil favorecem a participação da sociedade civil. Em primeiro lugar, o princípio da gestão democrática do ensino público está expresso na Constituição de 1988, em seu art. 206; isso é fundamental. O Plano Nacional de Educação, que foi fruto do Congresso Nacional de Educação, do Coned, esmiuçava esse princípio da gestão democrática. No capítulo intitulado Gestão Democrática da Educação, justamente as metas ali contidas visavam criar mecanismos para democratizar as decisões e acolher a participação de diversos setores da sociedade. Um dos mecanismos que estavam contemplados nesse plano era a criação de um fórum nacional de educação, com caráter deliberativo, de acompanhamento, avaliação e reorientação das políticas educacionais e implementação do PNE. Já no Plano Nacional de Educação que foi aprovado, esse conceito da gestão de-

mocrática não está explícito ou esmiuçado da mesma maneira. O Capítulo I, chamado Financiamento e Gestão, trata de questões também fundamentais, porém apresenta mais uma concepção de gerência administrativa que lida, por exemplo, com informatização das secretarias de escolas, com a questão da coordenação entre instâncias, também fundamentais; todavia, a gestão democrática e esses fóruns não estão explicitados. O que o plano aprovado, sim, defende – e também de fundamental importância – é que a sociedade civil participe da sua avaliação. E o art. 6º do PNE diz que a sociedade deve conhecer amplamente o plano e acompanhar a sua implementação. Mas queremos ressaltar que, apesar de acharmos relevantes esse conhecimento e acompanhamento, é fundamental irmos além disso e criarmos instâncias concretas, formais e contínuas, nas quais a sociedade civil possa efetivamente estar participando dos debates das políticas educacionais.

Gostaria de resgatar uma fala de uma colega, em que ela colocou a importância de, a partir de já, começarmos a desenhar como vai ser esse processo de avaliação daqui a três ou quatro anos e quais são os indicadores que deverão compor essa avaliação. Eu queria ressaltar que várias entidades da sociedade civil vêm debatendo a importância de que isso comece a ser construído agora, que essa avaliação seja não apenas quantitativa, o que é fundamental, mas que seja também qualitativa, e que os mecanismos e o processo de avaliação sejam de tal forma que contemplem e cheguem à base das escolas e peçam o que os atores da base estão pensando da educação.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizou uma consulta em escolas de dois estados do Brasil para averiguar o que esses atores da base – professores, alunos, pais e outros da comunidade – pensam a respeito do que é qualidade educacional, e o resultado dessa consulta, que vamos estar sistematizando e lançando em dezembro, é fenomenal. Existe uma riqueza de pensamento fantástica nas escolas, que já conhecíamos e, mais uma vez, foi constatada.

Isso foi importante, porque esses atores se sentiram absolutamente valorizados e felizes de estarem sendo ouvidos em

questões conceituais, como, por exemplo, a qualidade. Os pais ficaram muito surpresos, porque estão acostumados a serem chamados para discutir questões burocráticas. Também os funcionários ficaram surpresos de serem consultados. Isso não é comum, mas é fundamental que os funcionários também participem de tudo isso, porque eles são atores-chave para a qualidade educacional que desejamos.

É importante lembrar que, apesar de o Plano Nacional de Educação não contemplar a constituição desse fórum, dessa instância plural de participação, o marco de ação de Dacar, do qual o Brasil é signatário, prevê que se crie um fórum nacional de educação, não só no âmbito nacional, mas também nos diversos níveis. É importante, então, resgatar esse marco e destacar a importância de a sociedade civil participar de decisões estratégicas em relação à política educacional.

Esse marco afirma também a importância estratégica de envolver os professores em todo o processo de planejamento da educação. Ele afirma também que nenhuma reforma educacional terá sucesso sem o engajamento ativo dos professores no debate das políticas públicas que influenciam a sua profissão na base.

Para finalizar, gostaria de dizer que essa Campanha Nacional para o Direito da Educação, a qual coordeno, já vem fazendo uma enorme mobilização para a derrubada dos vetos. Acreditamos que a primeira participação da sociedade tem de ser justamente a de lutar para termos um plano viável, que realmente não seja apenas uma carta de intenções, como já dissemos anteriormente, mas no qual esteja previsto o financiamento da educação.

Entidades diversas da sociedade civil – ONGs, associações empresariais, movimentos sociais e sindicatos – estão unidas, fizeram vários abaixo-assinados, moções, etc. Nesta semana, vão entregar milhares de cartões postais ao Senador Ramez Tebet, pedindo que se marque essa sessão para derrubada dos vetos. Então, a sociedade já começou realmente a se mobilizar em relação ao tema do Plano Nacional de Educação.

Para concluir, eu gostaria de fazer três considerações.

A primeira é que é preciso criar essas instâncias e mecanismos formais de participação, para engajar os diversos atores da sociedade de maneira sustentada e continuada.

A segunda é que se enxergue a diversidade que significa a sociedade civil, a diversidade de atores contemplada nessa sociedade e que se consiga criar mecanismos que absorvam e acolham essa diversidade de atores sociais.

Por fim, resgatando um pouco o que foi dito, gostaríamos, então, de fazer um convite a todos aqui presentes: que essa comissão nacional para acompanhamento da implementação do PNE seja ampliada, para que outros atores da sociedade civil possam também ser contemplados.

Acreditamos, por fim, que o diálogo entre diferentes possa ser mais complexo – ele é mais complexo e difícil, mas é definitivamente mais legítimo, rico e dá frutos duradouros e sustentáveis – e, por meio de mecanismos que envolvam maior participação da sociedade civil, estaremos aprofundando e amadurecendo a democracia em nosso País e criando condições para que a educação contemple um projeto de ser humano que saiba reconhecer e respeitar as diferenças, dialogar, cooperar e conviver melhor.

O SR. ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET (Presidente do Conselho Nacional de Educação) – Não posso deixar que passe a oportunidade sem registrar o meu prazer em estar neste encontro que considero da maior importância. Desde o início da década de 30 tenta-se, sem êxito, organizar um Plano Nacional de Educação no Brasil. Na verdade, é a primeira vez que se consegue realizar esse projeto. Para isso, toda a sociedade contribuiu de maneira muito preciosa. O Conselho Nacional de Educação teve a oportunidade de participar, intensamente, da fase de elaboração, de recepcionar por dois dias seguidos o Deputado Nelson Marchezan, que era o Relator do Projeto que tramitava, inicialmente, na Câmara e, afinal, o projeto veio à luz. Transformou-se em lei o primeiro Plano Nacional de Educação aprovado na forma prevista legalmente neste País.

Mas, na verdade, se o Plano Nacional de Educação não for complementado pelos planos estaduais e pelos planos municipais de educação, terá existência pouco útil, até porque, na verdade, a educação acontece é no estado, principalmente nos municípios. Então a elaboração dos planos estaduais e dos planos municipais é de fundamental importância.



Senado Federal

