

● EIXO II

**227.A GARANTIA DO DIREITO DE TODAS AS PESSOAS À
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL, COM ACESSO,
PERMANÊNCIA, E CONCLUSÃO, EM TODOS OS NÍVEIS,
ETAPAS E MODALIDADES, NOS DIFERENTES CONTEXTOS E
TERRITÓRIOS**



228. Este eixo se relaciona com as políticas e gestão da educação, em particular com as metas 1 a 14 do atual PNE e, portanto, extenso e denso. Ele é dedicado a tratar dos desafios e caminhos para a garantia de políticas e programas nacionais de universalização e democratização do acesso de estudantes da educação básica e superior, especialmente públicas, com garantia de interiorização, permanência, equidade, inclusão, qualidade, enfrentamento e superação das desigualdades, elevação da escolaridade, melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e êxito escolar. Será dada ênfase à expansão do segmento público; ao papel dos entes federados nas responsabilidades prioritárias, colaborativas e supletivas; à regulação e avaliação da atuação dos setores privado e comunitário para garantia de qualidade na oferta; e à relação com questões contemporâneas como o crescimento das EdTechs na área e enfrentamentos ligados a superação das reformas e retrocessos conservadores no âmbito educacional.

229. O artigo 26 da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948, afirma o direito de todas as pessoas à educação gratuita e obrigatória, ao menos na educação básica, sendo ela orientada para o pleno desenvolvimento e para o respeito aos direitos humanos e para as liberdades fundamentais. O direito à educação é estabelecido na Declaração como um **direito que abrange aspectos sociais, econômicos e culturais, sendo fundamental para a participação plena dos seres humanos na sociedade**. Portanto, é considerado um **direito que engloba e sintetiza os demais**. A educação, ainda, segundo a Declaração, deverá ser promotora da compreensão, da tolerância, da amizade e da paz.

230. Muito se avançou em nível internacional acerca do direito à educação após 1948. O direito à educação foi aprofundado, em seguida, pelo **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, adotado pela Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 - artigos 13º

e 14º; pela **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 1990; e, posteriormente, endereçado em diversos outros pactos, convenções, tratados e resoluções internacionais sobre direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário.

231. Novos elementos foram trazidos à cena por esses documentos: a gratuidade, a acessibilidade, a obrigatoriedade e a relevância da consolidação de sistemas de ensino, com infraestrutura e padrão de qualidade nas instituições educacionais, a valorização, incluindo a formação inicial (FI) e formação continuada (FC), salários, carreira, as condições de trabalho e saúde para os profissionais da educação, o combate à exclusão escolar e o estímulo à cooperação, assim como uma orientação do direito na sua relação com o desenvolvimento pleno (psicológico, mental e físico) e a promoção das diversidades.

232. Katarina Tomaševski, uma pesquisadora e a primeira pessoa designada pela Organização das Nações Unidas como relatora especial para o direito à educação, apresentou em seu relatório de 2002 um modelo composto por quatro dimensões para compreender o direito à educação. Essas dimensões são conhecidas como "*availability*" (**disponibilidade**), "*accessibility*" (**acessibilidade**), "*acceptability*" (**aceitabilidade**) e "*adaptability*" (**adaptabilidade**).

233. Tais dimensões são estruturais para a garantia do direito e, sem uma delas, não é possível afirmar, por exemplo, que universalidade, inclusão e qualidade estão sendo asseguradas. **O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº. 4 (ODS 4)**, ainda que mais tímido, se relaciona com essas quatro dimensões - que tiveram reducionismo na definição dos indicadores no âmbito da Agenda 2030 e, portanto, na sua implementação e monitoramento.

234. No Brasil, a **Constituição Federal (CF) de 1988** reconhece e incorpora essas dimensões. No artigo 6º, a **educação é o primeiro direito social listado**, dado que

é basilar para o acesso aos demais direitos. Os artigos 206 e 207, abrindo o capítulo III dedicado à educação, cultura e esporte, trazem o fundamento de que a educação é **“direito de todos e dever do Estado e da família”** e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”**, além de trazer os princípios pelos quais o ensino será ministrado:

235. I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

236. II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

237. III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

238. IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

239. V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

240. VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

241. VII - garantia de padrão de qualidade;

242. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

243. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

244. O artigo 208 traz **a educação básica obrigatória e gratuita**, como direito público subjetivo, de 12 anos, dos 4 aos 17 anos (assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade recomendada); a necessidade de progressiva **universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado** às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na **rede regular de ensino**; a **educação infantil**, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; **o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística**, segundo a capacidade de cada um; a oferta de **ensino noturno regular**, adequado às condições do(a) estudante; e o atendimento ao(à) educando(a), em **todas as etapas da educação básica**, por meio de **programas suplementares** de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

245. Já o artigo 211 determina que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de maneira a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios. Este artigo organiza **as responsabilidades dos entes para com as etapas da educação** e, em seu parágrafo 7º, afirma que o **padrão de qualidade considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ)**, pactuado em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23. Essas questões são refletidas e aprofundadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entre outras legislações aprovadas a posteriori.

246. O direito à educação, dentro do arcabouço legal,

é composto por uma série de elementos que, implementados juntos, garantem sua **plena realização**: o caráter público, a universalidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a relação indissociável entre ensino e aprendizagem, a laicidade, a inclusão, a equidade, a pluralidade e diversidade, a permanência, a qualidade social, a gestão democrática. Essas questões foram e seguem sendo conquistadas por meio das **lutas sociais** pelas quais o mundo e o Brasil passaram e que seguem acontecendo, com fins da garantia de um **Estado de Direito**.

247. A educação é um **direito público subjetivo**, por meio do qual os seres humanos são elevados à condição de **sujeito de direito**. É também um **bem público**, ou seja, beneficia a comunidade como um todo e seu uso por um indivíduo não impede que outro o utilize também, sendo, portanto, não-excludente e não-rival. Assim, não há direito à educação, se a educação não for **inclusiva, equitativa e universal**.

248. Educação **inclusiva** indica a compreensão de que cada pessoa tem suas diferenças, se relaciona e constrói o processo educacional de formas e ritmos diferentes. Essa perspectiva requer um planejamento coletivizado das estruturas, estratégias pedagógicas, e políticas públicas. **Educar na e para a diversidade** é trabalhar na perspectiva real de garantia de educação para todas as pessoas, como direito.

249. O princípio da **universalidade** nos informa que **toda pessoa deve ter acesso** a esse direito, sem nenhuma discriminação. Seu radical aponta, também, para outro conceito, o de **universalização**, que indica o movimento de **expandir esse acesso**, tornando-o universal. A questão do acesso está diretamente ligada à **função do Estado** em prover esse direito para todas as pessoas, o que significa não só a necessidade da **ênfase desta expansão no segmento público**, como uma relação íntima com a gratuidade e a obrigatoriedade, ainda que sejam conceitos distintos

250. A CF, de 1988, determina a educação **obrigatória** - ou seja, compulsória a todas as pessoas - e **gratuita** não só para a educação básica entre os 4 e os 17 anos, como também para todas as pessoas que não tiveram acesso na idade recomendada Assim como o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo **poder público**, ou sua oferta irregular, importa **responsabilidade da autoridade competente**, a não matrícula e frequência na educação básica, quando a oferta é garantida, especialmente no que diz respeito a menores, deve ser imputada a seus responsáveis.

251. O direito à educação é composto por um **processo indissociável entre ensino e aprendizagem**: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência e não há aprendizagem sem curiosidade investigativa e epistemológica, que deve ser incentivada e mediada por quem ensina. Assim, a educação é, em si, fruto de um processo dialógico. Como **processo dialógico**, deve ser um **processo democrático**. **A educação é, portanto, uma prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas.**

252. A **gestão democrática** é princípio fundante da educação, mais de ordem político-pedagógica-administrativa que técnico-gerencial, afastando-se de ideias e práticas mecanicistas, instrumentais e domesticadoras, e aproximando-se daquelas **participativas, construtivas, colegiadas, autônomas, democráticas**. Assim, o exercício destas práticas nas instituições educativas são um **aprendizado existencial da democracia**, fortalecendo o papel da educação como pilar desta.

253. Considerando que o Estado brasileiro, além de republicano e democrático, é federalista, a **cooperação e a colaboração** em todos os níveis é essencial, garantindo o papel dos diversos entes federados nas responsabilidades prioritárias, colaborativas e supletivas.

Como amplamente discutido no Eixo I deste documento, a cooperação e a colaboração, no entanto, vão além de **relações interfederativas** e devem ser **princípios das relações intra e extraescolares e das demais instituições educacionais**.

254. Um Estado laico é uma manifestação do secularismo em que o governo estatal mantém uma posição oficial de imparcialidade em relação a assuntos religiosos, não demonstrando apoio ou oposição a qualquer religião. A educação pública, portanto, deve seguir o preceito fundamental da **laicidade**. As instituições educacionais **privadas ou comunitárias** podem qualificar-se como confessionais, atendidas a **orientação confessional** e a ideologia específicas, o que **não dá o aval de a educação qualificar-se como doutrinária**.

255. As bases estruturais para que todos esses princípios sejam possíveis de se desenvolver são as **condições de oferta da educação**, dando sustentação para a garantia de sua **qualidade socialmente referenciada**. Tais condições de oferta devem seguir **parâmetros de qualidade**, diretamente relacionados à valorização e, portanto, **às condições de trabalho dos(as) profissionais da educação e à permanência na educação**, na educação superior e na educação básica, - nesta, de acordo com o **padrão de qualidade previsto pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ)** - parâmetros que garantam qualidade adequada no número de dias letivos e na carga horária de ensino; no tamanho da turma e na relação professor-aluno; na formação, jornada, carreira e remuneração de professores(as); na composição do quadro, formação, carreira e remuneração de funcionários(as); em materiais didáticos e para ações pedagógicas nas escolas; no funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas (que devem estar disponíveis e acessíveis em todas as modalidades de ensino, inclusive nos espaços educacionais de unidades prisionais e centros de atendimento socioeducativo), incluindo tecnologias, equipamentos

e mobiliários; em laboratórios; em despesas com a área administrativa da rede, o transporte, e a alimentação escolar; em **programas complementares, entre outros**.

256. O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), padrão mínimo de qualidade, e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), padrão de qualidade, são mecanismos que unem **qualidade, gestão, controle social e financiamento da educação**. Ao considerar os insumos necessários para a garantia de um padrão de qualidade, o CAQ pauta os investimentos para cobrir os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades, conforme previsto no arcabouço legal brasileiro. É importante reiterar que o **CAQ não padroniza as instituições educativas**, mas, sim, **garante direitos básicos e inalienáveis a todas elas**. Dessa forma, por meio dos parâmetros garantidos pelo CAQ, **pode-se construir diversos modelos de instituições educativas - todos com qualidade**.

257. O CAQ contempla as condições adequadas e os insumos materiais e humanos necessários para que os(as) professores(as) consigam ensinar e para que os(as) estudantes possam aprender. A ideia central é que **a garantia de insumos adequados é condição fundamental - ainda que não suficiente -, para o cumprimento do direito à educação com equidade**. Fundamental porque sem valorização dos profissionais da educação e infraestrutura adequada nas escolas públicas, a educação não acontece. Insuficiente porque a qualidade social da educação também passa pelo currículo, formação, avaliação, gestão, participação, entre outras questões.

258. O direito à educação não pode prescindir de garantia de **alfabetização** - na idade recomendada e também para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade recomendada -, **aprendizagem**, com trajetória de **desenvolvimento pleno, elevação da escolaridade e sucesso escolar - sendo este reflexo e consequência**

da qualidade, muito além da restrita ideia de desempenho do estudante. Para tal, são necessários processos político-pedagógicos, curriculares, avaliativos – que perpassam o projeto político-pedagógico da escola (PPP) ou o plano de desenvolvimento institucional (PDI).

259. Essa educação como direito encontra-se indissociada do **estímulo e apoio à formação de leitores(as)**, como sistemáticas a serem implementadas e desenvolvidas pelos sistemas educacionais, realizando a renovação e manutenção das bibliotecas, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, profissionais qualificados, e a devida previsão orçamentária e de recursos financeiros, pelos municípios, estados, DF e União, fortalecendo o **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**, como condição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos atores envolvidos.

260. Para que todos esses elementos sejam de fato concretizados, é preciso garantir **financiamento adequado e estável**, em todos os níveis, etapas, e modalidades, de acordo com suas especificidades, sem marginalizar os **programas complementares e as ações afirmativas**. Esse financiamento deve contar com a divisão e responsabilidade dos entes federados na garantia dos **papéis supletivos - especialmente da União - no equilíbrio federativo**.

261. Tão importante quanto o financiamento, é necessário garantir regulação, monitoramento e avaliação da educação - seja nas redes públicas, seja nas redes privadas. Para tanto, é essencial a melhoria e **consolidação dos indicadores nacionais de avaliação, supervisão e regulação da educação básica e da educação superior e articulação entre os entes federados**, com adequações nos sistemas e instrumentos de avaliação existentes no Brasil, retomando a discussão do **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Sinaeb e objetivando a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**

- Sinaes. Uma das questões centrais e urgentes nesse aspecto é a regulação do ensino privado e comunitário, ainda muito incipiente no Brasil, que deve ser expandida de maneira estrutural, incorporando os **Princípios de Abidjan[8]**, assim como demais proposições nacionais e internacionais, a partir de subsídios do grupo de trabalho temporário (GTT) do Fórum Nacional de Educação (FNE) responsável pelo tema, de forma a orientar sobre as obrigações dos estados, em matéria de Direitos Humanos, de fornecer educação pública de qualidade e de regular a participação dos setores privado e comunitário na educação.

262. Por fim, a educação não pode estar apartada das inovações e discussões contemporâneas. Tal qual a educação é porta para o acesso aos demais direitos, ela também é **pilar do desenvolvimento socioambiental sustentável e da justiça social**, devendo ser parte integrante central das discussões intersetoriais sobre desenvolvimento sustentável. É de fundamental importância, ainda, o desenvolvimento da tríade de **educação, ciência, tecnologia e inovação**, com garantia de acesso, regulação, proteção de dados, meios, formação crítica e manejo socioambiental para o uso de **tecnologias de comunicação e informação**. Dessa forma, é necessária a implementação de programas de educação crítica da mídia para a formação e letramento de trabalhadores(as)/ profissionais da educação e estudantes, entre outros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, visando ao desenvolvimento de recursos educacionais abertos (REA) - resguardados os direitos autorais pertinentes -, de ferramentas públicas, de metodologias, de resolução de problemas, de criação de conteúdos, de comunicação, de colaboração e de segurança nas redes sociais digitais.

263. Um caminho que precisa ser considerado, além das tecnologias já existentes, é a **construção de plataformas públicas** que podem ser viabilizadas por

[8] Informações: <https://www.abidjanprinciples.org/>

consórcio de universidades e instituições de educação básica públicas, entidades acadêmicas, sindicais e estudantis, para apoiar e mobilizar projetos pedagógicos e formativos, a fim de dar concretude à ação docente e discente e às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais **de acesso livre, públicas e gratuitas**. Nesta direção, é fundamental garantir acesso, de maneira equitativa, à banda larga de alta velocidade a estudantes e trabalhadores(as)/ profissionais da educação, favorecendo, assim, a garantia de direito por via digital aos territórios de todo país. É imprescindível assegurar a **participação efetiva de professores(as), crianças, estudantes e comunidade local de maneira organizada**, para que possam discutir e analisar a problemática pedagógica com uso de tecnologias, permitindo uma maior interação e viabilizando caminhos para superar as dificuldades educacionais identificadas. Essas plataformas públicas, **como direito público e gratuito (Marco Civil da Internet - Lei nº 12965, de 23 de abril de 2014)**, devem ser viabilizadas por políticas públicas consistentes, integradoras e intersetoriais entre comunicação, ciência, educação, tecnologia e inovação, e pela destinação de recursos públicos, como, por exemplo, do **Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações** (FUST- Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000), de destinação específica. Aliados a isso, devem ser **oferecidos processos pedagógicos e formativos para potencializar comunidades de aprendizagem em rede multimídia, suportadas por sólida formação dos(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação** e por políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis a tais novas demandas.

264. Por fim, a afirmação da instituição educacional como espaço de direito e de política de Estado se caracteriza pela socialização, pelo cuidado e proteção, e pela promoção da democracia e da cidadania. Assim, a educação **não pode prescindir do enfrentamento e da superação de políticas públicas excludentes, individualistas e atomistas, avessas à formação para**

a cidadania e a coletividade, que favorecem a evasão e a exclusão escolar, o aprofundamento das desigualdades e das discriminações (de origem, região, território, renda, raça/ etnia, sexo, gênero, orientação sexual, idade, credo, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação entre outras), e as múltiplas formas de violências.

265. Dessa forma, é necessário garantir que as **reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados** e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as **agendas neoliberais** que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação; a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das tecnologias e das plataformas virtuais. Em suma, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais.

266. Na mesma linha, se faz urgente **a contraposição efetiva do Estado, nas suas diversas esferas federativas, às políticas e propostas ultraconservadoras**, garantindo a desmilitarização das escolas, o freio ao avanço de processos e tentativas de descriminalização da educação domiciliar (*homeschooling*); às intervenções do movimento Escola Sem Partido e dos diversos grupos que desejam promover o agronegócio por meio da educação; aos ataques à liberdade de cátedra e o livre pensamento nas instituições educacionais, retirando do currículo,

por exemplo, disciplinas importantíssimas para a formação plena e para a cidadania, como sociologia, filosofia e artes.

267. Educação Integral

268. É necessário assegurar a oferta de **educação integral de qualidade**, que não se reduz somente à ampliação do tempo nas instituições educacionais, garantindo que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso a uma formação que promova o desenvolvimento pleno, independentemente de sua origem ou localidade. A educação integral é caracterizada por uma instituição educativa que inclua em seu currículo e em suas práticas pedagógicas diárias a vivência de temas ligados à cidadania, à ética, à diversidade, às características regionais do país, aos cuidados com a saúde. Uma escola que propicie a prática de esportes e o acesso à cultura; que valorize a comunidade em que está inserida; que contribua para a socialização, a valorização do outro e das diferenças, e para a formação de vínculos imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal da criança, do adolescente e do jovem, e para a sua vida em sociedade. É, portanto, **o lugar e o tempo primordiais de garantia da formação dos sujeitos**, conforme previsto na CF, de 1988: para o trabalho, para a cidadania e para a plenitude.

269. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação é dedicada à educação em tempo integral e determina "Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, a fim de atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da Educação Básica". **A Meta 6 detém uma das situações mais graves em relação ao seu cumprimento**, apresentando queda em seus 2 indicadores de monitoramento entre 2014 e 2022, significando uma perda de cerca de 10 mil escolas ofertantes desse formato e uma perda de mais de um milhão de matrículas em jornada de tempo integral, indo de aproximadamente 6,5 para 5,3 milhões.

270. Entre 2014 e 2022, a evolução na cobertura de atendimento em tempo integral nas escolas públicas apresenta padrões preocupantes em termos das desigualdades entre níveis socioeconômicos (NSE), regiões e localização urbana/ rural. **Nordeste e Norte, que figuravam entre os estados com menor nível do indicador em 2014, apresentaram quedas acima da média, configurando quadro de defasagem crescente. O mesmo ocorre com a zona rural em relação à urbana.** Quanto ao NSE, há uma reversão na tendência de priorização às escolas atendendo grupos menos privilegiados. Entre os(as) estudantes, é possível perceber a **desigualdade sofrida pela população indígena**, que em 2020 - último ano para o qual foi possível obter dados até a presente data - estava 10 pontos percentuais abaixo da média nacional, a baixíssimos 5%. Também é visível a produção de um **desfavorecimento das populações não-brancas**, que sofreram impacto desproporcional no desatendimento.

271. Esses são impactos associáveis à mudança nas políticas públicas com o fim do programa Mais Educação, incluindo, também, uma queda no atendimento nas redes municipais e estaduais, assim como uma substituição do atendimento no ensino fundamental em prol do ensino médio. Importante dizer que é possível e desejável que haja oferta de educação integral aliada à educação profissional técnica dos Institutos Federais de Educação, nosso melhor modelo. Mas não é o único caminho de se ofertar educação em tempo integral.

272. Ainda, vale afirmar que **a ampliação da carga horária não é suficiente para a superação dos desafios para a educação, nem das desigualdades ou vulnerabilidades sociais, nem para atingimento dos preceitos constitucionais.** Não basta ampliar a jornada escolar para todos(as) estudantes, oferecendo mais horas em uma escola com instalações precárias, pouco equipada, com professores(as) sem formação inicial e continuada adequadas e sem remuneração digna.

Se a meta é garantir educação integral com qualidade, **é preciso buscar um novo olhar para a escola e para uma carreira diferenciada, remunerada dignamente, plena de novos desafios para o(a) professor(a) e demais profissionais da educação.**

273. Educação Infantil

274. O acesso à educação infantil constitui a primeira dimensão do direito à educação, com o ingresso de bebês e crianças pequenas em instituições de ensino, permitindo que elas iniciem sua trajetória educacional na primeira etapa da educação básica, na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos). A educação infantil traduz, modernamente, a primeira etapa que o direito social à educação impõe aos sistemas democráticos, ou seja, o acesso de todas as crianças à escola e nela, à educação. No entanto, para que esse acesso seja de fato um direito de todos e todas à formação individual e cidadã, há que se prover transparência à sociedade sobre como ele está sendo garantido.

275. As políticas públicas para a **educação infantil** no Brasil abrangem diversos aspectos essenciais para assegurar um sistema educacional de qualidade, desde a primeira infância. A **centralidade da responsabilidade recai sobre os municípios e o Distrito Federal**, que desempenham um papel fundamental para a garantia deste direito, devendo ser apoiados técnica e financeiramente pela União e estados.

276. O primeiro dispositivo da Meta 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, em 2024, a porcentagem de crianças brasileiras de até 3 anos frequentando escolas ou creches deve ser igual a 50%. De 2014 a 2022, de acordo com o Censo Escolar, essa porcentagem foi de 29,6% para 37,3%, configurando um ritmo de avanço médio insuficiente para atingir esse objetivo dentro do prazo. Se antes da pandemia o cenário indicava o não cumprimento do objetivo de expansão da educação infantil nessa faixa etária, a tendência após a

pandemia é ainda mais negativa, com o atendimento avançando na metade do ritmo necessário para isso.

277. É possível observar uma grande desigualdade no acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação nos recortes por renda, região e localização rural/ urbana, com a desvantagem recaindo pesadamente sobre crianças mais pobres da Região Norte e da zona rural.

278. Mais preocupante ainda é o aumento nessas mesmas desigualdades em relação a 2016, primeiro ano com dados da Pnad Contínua. Em todos os recortes acima citados, a diferença entre os subgrupos com menor acesso em relação aos mais favorecidos *umentou* quando deveria ter diminuído. No recorte por raça-cor, informada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um ponto positivo fica na superação no acesso à creche entre as crianças brancas e pretas. Persiste, porém, o déficit de atendimento às crianças pardas.

279. No recorte por estados e Distrito Federal, identificam-se, até mesmo, casos de queda no atendimento escolar de crianças de 0 a 3 anos, em especial no caso do Amapá, onde a queda em relação a 2016 foi de 2,6 pontos percentuais. É também no Amapá que se observa o menor nível de acesso. No outro extremo, 52% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche no estado de São Paulo, e o avanço nessa proporção tem se dado acima da média do país. Com isso, compõe-se um aumento na desigualdade entre as crianças das unidades federativas com maior e menor níveis.

280. Previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1 que determina a universalização do acesso às instituições educativas para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2022. Além disso, o ritmo de avanço observado até aquele ano sequer era compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024.

281. O acesso à escola pelas crianças de 4 e 5 anos é relativamente equânime - especialmente quando comparado ao quadro do acesso na faixa etária adequada à creche. Como ocorre naquele caso, é importante notar a superação da relativa desvantagem que se observava para as crianças pretas no início do PNE.

282. Porém, persiste ainda uma desigualdade regional e intrarregional considerável, com as crianças da Região Norte sendo as mais desatendidas, acessando a pré-escola em proporção 10 pontos percentuais menor do que ocorre no Nordeste. De maneira ainda mais preocupante, o Norte também apresentou queda na comparação com 2016, primeiro ano com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C). No recorte por renda (país), há ainda uma disparidade de 8 pontos percentuais entre as crianças do ¼ de famílias mais pobres em relação às mais ricas.

283. No âmbito das unidades federativas, o estado do Amapá se destaca negativamente, com um nível extremamente baixo de 65% das crianças de 4 e 5 anos acessando a escola, nível que representa ainda uma queda em relação a 2016, ano no qual a escolarização nessa faixa etária já deveria estar universalizada. Mesmo em 2019, ano anterior à pandemia de covid-19, apenas 75% de suas crianças tinham seu direito concretizado. Tais indicadores revelam a necessidade de políticas de Estado direcionadas à universalização da pré-escola no Brasil e à superação das assimetrias existentes.

284. Nenhum estado da Região Norte apresenta nível superior a 90%, e quase todos apresentam queda durante a vigência do Plano. Ações urgentes são necessárias para o saneamento deste déficit. Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Goiás são outros casos de queda a ser revertida o quanto antes.

285. Um dos obstáculos ao planejamento da oferta do atendimento para as crianças pequenas é a ausência de

estatísticas regulares que detalhem a demanda de vagas em nível municipal. O interstício de 10 anos do censo demográfico, somado ao fato de que a (Pnad-C), fornece dados anuais do acesso apenas para as capitais, limitando o monitoramento do acesso.

286. Nos diversos monitoramentos realizados sobre o PNE, é difícil obter um indicador que permita acompanhar o cumprimento da estratégia 1.15, que prevê a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos. Desta forma, pode-se afirmar que não há levantamentos oficiais da demanda manifesta por creches, sobretudo ajustados às faixas etárias. Entretanto, há experiências esparsas de municípios realizando tais ações, os quais entendem a busca ativa como uma forma de chegar até as pessoas que, seja por desconhecimento, dificuldade ou outros impedimentos, não têm acesso à escola ou aos demais serviços públicos[9].

287. Uma das pedras angulares dessas políticas é a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, proporcionando uma **formação pautada no exercício da cidadania** na etapa da educação infantil. Isso implica não apenas em acesso, mas também em **permanência, qualidade, inclusão e equidade** ao longo da educação infantil. Além disso, é crucial assegurar que os profissionais que atuam nessa etapa da educação estejam devidamente qualificados, garantindo uma formação adequada para que possam desempenhar suas funções. Outro ponto relevante é a promoção da **educação integral com equidade**, visando ao **cuidado** e à **educação** das crianças de maneira **indissociável**, garantindo o seu **desenvolvimento pleno**, considerando as diferentes realidades e necessidades da creche e da pré-escola.

[9] De olho nos planos. Porque é preciso promover a busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/busca-ativa-escolar/>. Acesso em: 6 set. 2023.

288. Considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos 4 anos, **o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola.** A educação infantil não pode ser cindida. Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica; a realização do censo da educação infantil, garantindo que todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados(as), conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos 6 anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; etc.

289. Para viabilizar a garantia de educação de qualidade nesta etapa, é essencial políticas de Estado que garantam um **financiamento público adequado e estável, com essencial aumento da complementação da União para esta etapa subfinanciada,** que permita a **expansão das matrículas nas creches e a universalização nas pré-escolas na rede pública.** Isso inclui a **regulamentação e avaliação do repasse de verbas públicas para instituições privadas ou conveniadas,** sempre visando à melhoria da qualidade da educação infantil em todo o país.

290. Dinâmicas de regulação e avaliação devem considerar as especificidades dessa etapa, em uma perspectiva processual, diagnóstica e formativa, considerando o contexto. Não são as crianças que devem ser avaliadas.

291. Ensino Fundamental

292. As políticas públicas voltadas para o **ensino fundamental** no Brasil englobam uma série de aspectos cruciais para a construção de um sistema educacional de qualidade, sendo etapa de **construção de saberes estruturais para a vida. Nesse contexto, a centralidade da responsabilidade recai prioritariamente sobre os municípios e os estados (art. 211 da CF, de 1988),** sendo complementados pela **ação supletiva da União.** É importante ressaltar o processo de municipalização tem sido efetivado sem as condições objetivas, sobretudo no que concerne ao financiamento da educação pública.

293. O acesso de todas as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos ao ensino fundamental, que ainda não havia sido conquistado no Brasil antes da pandemia, sofreu um forte impacto desde 2016, caindo a um nível menor do que o observado em 2014, passando de 97,2% de cobertura para 96,3%.

294. A análise dos recortes do indicador nos permite uma maior certeza sobre a queda pós-pandêmica registrada pela Pnad-C, ainda que de maneira limitada pelo fato de o ano de referência, para os cálculos de variação, ser o início do Plano Nacional de Educação, incluindo assim o progresso anterior. Desde então, a queda se deu especialmente entre os mais pobres, as crianças pretas, as moradoras das zonas urbanas, as do sexo feminino e aquelas da Região Centro-Oeste. Aprofundando a visão sobre os estados e o Distrito Federal, nota-se que houve queda em praticamente todas as unidades federativas em relação a 2014. Mesmo nesse quadro, causa alarme a queda observada em Roraima, chegando ao nível de 92% após cair mais de 5 pontos percentuais. Tocantins, Rondônia, Paraná, Mato Grosso e Goiás são outros estados com quedas consideráveis, confirmando as assimetrias nesta etapa da educação básica.

295. Aprofundando a visão sobre os estados e o Distrito Federal, nota-se que houve queda em praticamente todas

as unidades federativas em relação a 2014. Mesmo nesse quadro, causa alarme a queda observada em Roraima, chegando ao nível de 92% após cair mais de 5 pontos percentuais. Tocantins, Rondônia, Paraná, Mato Grosso e Goiás são outros estados com quedas consideráveis, confirmando as assimetrias nesta etapa da educação básica.

296. Apesar do quadro fortemente negativo no Amapá em relação à Meta 1, o acesso na idade do ensino fundamental está próximo à média nacional, e o estado é o único a apresentar alguma alta na comparação com o início de vigência do Plano.

297. Em relação ao indicador de conclusão do ensino fundamental na população de 16 anos, o saldo do período de 2014 a 2022 é de um avanço médio de 1,1 ponto percentual ao ano, menos da metade do que é necessário para o cumprimento da meta no prazo.

298. Se o prognóstico de se chegar a 2024 com a taxa de 95% de jovens de 16 anos com o ensino fundamental concluído é pouco inspirador dada a evolução até o momento, ao menos os avanços feitos têm sido com redução das desigualdades aqui enfatizadas.

299. Em todos os recortes acompanhados, os grupos mais desfavorecidos são também aqueles que apresentaram o maior avanço desde 2014, com destaque para os movimentos de equiparação quanto à raça-cor, localização rural/ urbana e região. Ainda assim, não se pode perder de vista que todos os recortes continuam apresentando disparidades significativas, especialmente segundo a renda.

300. Dentre as unidades federativas, o cenário é menos favorável em relação à redução de disparidades, ainda que existam casos de forte avanço. Alagoas, Sergipe e Rondônia apresentam todos avanços superiores a 20 pontos percentuais na proporção de jovens de 16 anos que já concluíram o ensino fundamental.

Outros estados, como a Bahia, também apresentam forte evolução. Por outro lado, Santa Catarina apresenta uma queda na comparação com 2014. Esse também é o caso do Amapá, que também tem a taxa de conclusão mais baixa do país de acordo com a Pnad-C.

301. Para garantir o direito à educação nesta etapa de maneira plena, é preciso assegurar não apenas o acesso à escola, mas também o **ensino-aprendizagem**, a **permanência**, a **qualidade**, a **inclusão** e a **equidade**, com **gestão democrática**. É igualmente importante garantir que os profissionais que atuam no ensino fundamental estejam devidamente qualificados, recebendo a **formação adequada** para o exercício de suas funções docentes. Além disso, a **promoção da educação integral com equidade** é um objetivo relevante, visando não apenas ao aprendizado acadêmico, mas também ao desenvolvimento pleno dos(as) estudantes.

302. Um desafio central a esta etapa é garantir a **alfabetização das crianças na idade recomendada**, o que requer estratégias específicas e um acompanhamento adequado. Esta é a etapa que **historicamente considera a infância e suas necessidades** para o atendimento escolar. Isto inclui **favorecer a autonomia** das escolas em seus múltiplos aspectos; estimular o(a) professor(a) e a escola a desenvolverem **discussões sobre o currículo e sua gestão pedagógica**; promover discussões, análise e proposição a respeito do currículo, na perspectiva das diferentes linguagens, da diversidade cultural, das diferenças, dentre outras; avaliar os resultados de propostas alternativas, gestadas e implementadas em diferentes sistemas; **avaliar as possibilidades e o sentido do trabalho da alfabetização e do letramento**, no âmbito do ensino fundamental, considerando as características específicas das crianças desta etapa; **adequar os espaços físicos, mobiliário e material didático-pedagógico; etc.**

303. Por fim, vale destacar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental I e do ensino fundamental II para o ensino médio são momentos críticos na trajetória educacional dos(as) estudantes, que demandam atenção especial e políticas de apoio para garantir uma transição de qualidade e bem-sucedida.

304. Ensino Médio

305. As políticas públicas voltadas para o **ensino médio** no Brasil têm como **responsabilidade central os estados e o Distrito Federal**, que atuam em colaboração e contam com ação supletiva da União.

306. O primeiro dispositivo identificado na Meta 3 no atual PNE propõe a universalização do acesso à escola na faixa dos 15 aos 17 anos. Apesar de não ter sofrido queda em plena pandemia, este dispositivo se encontra em grave atraso, com cerca de meio milhão de jovens dessa faixa etária ainda fora da escola, 5 anos depois do prazo ter se esgotado.

307. A taxa de atendimento em 2022 para a população de 15 a 17 anos encontra-se relativamente equânime entre os recortes analisados, o que se deve à redução nas desigualdades que atingiam as populações preta e parda, da zona rural e mais pobre. A Região Norte, no entanto, tem ficado para trás em relação ao resto do país.

308. Entre as unidades federativas, há um quadro de relativa proximidade de todas em relação à média nacional, com Tocantins, Rondônia e o Distrito Federal especialmente próximos de cumprir o objetivo de universalização estabelecido para 2016.

309. Mesmo assim, uma série de estados apresenta níveis ainda muito distantes desse mesmo objetivo. Roraima, Amapá, Espírito Santo e Mato Grosso apresentam evolução especialmente preocupante, com distanciamento em relação à média.

310. A Meta 3 propõe ainda que se atinja uma taxa líquida de frequência ao ensino médio igual a 85% em 2024. Isso significa que, ao final da vigência deste Plano Nacional de Educação, 85% dos jovens de 15 a 17 anos devem estar não apenas frequentando a escola, mas cursando o ensino médio. Entre os anos de 2020 e 2022, houve queda e agora estagnação neste indicador, interrompendo uma sequência de altas que ainda não era suficiente para o cumprimento do dispositivo no prazo.

311. Quanto à proporção da população de 15 a 17 anos que frequenta a etapa adequada para a faixa etária, destaca-se o forte crescimento na taxa líquida de escolarização da população preta, que, junto com a população parda, ainda requer esforços de redução de desigualdade em relação aos brancos. Esse padrão é análogo ao observado ao longo das dimensões de *localização e região*.

312. Chama atenção a disparidade de 25 pontos percentuais no acesso entre as crianças do ¼ mais rico e o mais pobre, mesmo após a redução que ocorreu durante a vigência do Plano. Essa disparidade é um padrão que se repete nas metas anteriores, indicando a necessidade de ações corretivas em todas as etapas. Como já indicado pela desagregação por região, os estados do Norte e do Nordeste apresentam níveis mais baixos para a taxa líquida de escolarização na faixa dos 15 aos 17 anos.

313. Os casos mais preocupantes são os do Acre e do Amapá, em que a defasagem em relação à média é significativa - superior a 10 pontos percentuais - e o avanço desde 2014 é próximo a zero, de maneira que esses estados estão ficando para trás em relação a essa medida. Por outro lado, destacam-se os fortes avanços nos estados de Rondônia e Alagoas.

314. Uma das metas primordiais das políticas para o ensino médio é garantir o **direito à educação de forma plena**, proporcionando uma formação de qualidade que

prepare os(as) estudantes não apenas para a **cidadania**, mas também para o **mundo do trabalho**. Isso implica não apenas em **acesso**, mas também na garantia de **permanência, assistência estudantil** para aqueles que necessitam, **qualidade, inclusão e equidade**, com **gestão democrática e participativa**. É igualmente importante certificar que os profissionais que atuam no ensino médio estejam devidamente qualificados, recebendo a **formação adequada** para o exercício de suas funções docentes. Ainda, não se pode ignorar que a universalização precisa alcançar aquelas pessoas que não concluíram o ensino médio.

315. A consolidação de uma **política nacional de ensino médio** é fundamental, articulando o **ensino propedêutico** na busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a melhoria da qualidade de ensino para essa etapa da educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-pedagógica, como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta. Além disso, faz-se necessário avançar para além dos progressivos graus de universalização do ensino médio, previstos na LDB, tendo em vista a ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil, entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos.

316. A **participação efetiva dos(as) estudantes na gestão democrática e no fortalecimento dos grêmios estudantis** são elementos essenciais desse processo, visando a envolvê-los ativamente nas decisões relacionadas à educação. Além disso, **é importante**

não naturalizar a educação a distância (EaD) como modalidade de ensino, garantindo que seja aplicada de maneira criteriosa e adequada, quando necessário, sem comprometer a qualidade da educação presencial.

317. Por fim, conforme publicado pelo FNE, **o Novo Ensino Médio tem sérios problemas, desde sua formulação até sua implementação** – no aspecto curricular relativo à formação geral básica, na oferta de itinerários formativos pelas escolas das respectivas redes de ensino, na redução da jornada escolar, na precarização dos profissionais da educação, entre outros problemas –, que precisam ser corrigidos para que se possa garantir uma política nacional de ensino médio pautada pelo direito à educação.

318. Educação Superior

319. As políticas públicas voltadas para a **educação superior**, tanto na graduação quanto na pós-graduação, abrangem uma série de áreas fundamentais para a promoção da qualidade, inclusão e equidade no sistema educacional. A perspectiva de expansão e universalização, que na educação superior significa ultrapassar os 50% de taxa de matrículas líquidas, com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade, deve ser uma meta para as políticas na área, considerando as bases para a garantia de autonomia para as instituições de ensino superior (IES), em conformidade com a legislação em vigor. Nesse contexto, a responsabilidade pela implementação dessas políticas no setor público é **compartilhada entre a União, os estados e o Distrito Federal**. Ainda, a educação privada também contempla uma parcela relevante das matrículas nesta etapa e deve ter aprofundada sua avaliação, regulação e monitoramento.

320. Para se ter cumprido a Meta 12 do PNE 2014/ 2024, o número de **pessoas em qualquer idade** frequentando cursos de graduação, em 2024, deveria ser igual a 50% do total de pessoas entre 18 e 24 anos.

Isso demandaria um aumento do ritmo de avanço observado até 2020, mas o cenário ficou ainda mais grave em 2021, com a queda de 1,5 ponto percentual em relação ao ano anterior, não tendo recuperado o patamar de 2020, anterior à pandemia.

321. A expansão de matrículas necessária ao cumprimento dos objetivos apresentados anteriormente tem se dado de maneira excessivamente concentrada na rede privada, o que se agravou durante a pandemia. Esse é outro fator que deve ser corrigido. Até 2021, último ano com dados disponíveis, apenas 9,3% das novas matrículas desde 2013 haviam sido criadas na rede pública, muito abaixo do valor mínimo estabelecido pelo atual PNE de 40%. Merece ser ressaltado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni - como programa de expansão e interiorização da educação pública, que possibilitou a duplicação de matrículas na educação superior pública federal.

322. No acesso à educação superior, as desigualdades são gritantes, sob diversos indicadores, requerendo efetivas políticas de Estado e ações afirmativas. Identifica-se uma profunda desigualdade sobre os diferentes subgrupos de renda domiciliar *per capita*, por exemplo. É pouco plausível que o aumento de renda oriundo do próprio acesso a esse nível educacional explique toda ou talvez a maior parcela desta desigualdade, que ainda cresceu entre 2016 e 2022. Também é crescente a desigualdade entre as zonas urbana e rural, em tal monta que nos convida a perguntar o quanto da disparidade realmente se deve apenas à migração de estudantes e, especialmente, graduados.

323. Outras grandes desigualdades também se manifestam, como no caso da Região Nordeste que possui taxa bruta quase 20 pontos percentuais abaixo da observada no Sudeste, diferença, essa, que também aumentou.

324. Na visão por unidades federativas, é detectada uma queda na taxa bruta de matrícula em alguns estados, especialmente em Roraima, que também é um dos estados onde esse indicador apresenta o menor nível. Já o Rio de Janeiro, um dos estados com a maior taxa no país, apresentou o maior crescimento desde o início da vigência do Plano. Tocantins e Paraná também apresentaram forte aumento no período.

325. É similar, ao quadro do indicador anterior, a situação do percentual de pessoas entre 18 e 24 anos que frequentam cursos de graduação. Segundo o Plano, esse percentual deveria atingir o patamar desejado de 33% de taxa líquida de matrículas em 2024, mas, entre 2020 e 2021, caiu de 26,9% para 25,8%, no contexto da crise sanitária causada pela covid-19. E segue em queda, em 2022, com 25,3%. Com isso, a evolução média do indicador cai a 54% do ritmo necessário ao cumprimento dessa meta.

326. Ao se tomar apenas a frequência da população de 18 a 24 anos ao ensino superior, percebe-se porque é improvável que a disparidade no acesso mensurado ao nível seja por efeitos posteriores à graduação, especialmente. Também nesta medida há uma altíssima desigualdade no acesso entre os subgrupos de renda, para a qual contribuem também efeitos cumulativos das desigualdades observadas ao longo da educação básica e indicadas em análises anteriores.

327. Quanto à raça-cor, pretos e pardos acessam a graduação em proporção aproximadamente 50% menor do que a população branca. Regionalmente, há uma recuperação do Nordeste e, especialmente, da Região Norte em relação ao resto do país, mas ainda prevalecem disparidades consideráveis.

328. Assim como ocorre com a taxa bruta de matrícula no ensino superior, o estado de Roraima apresenta queda na taxa líquida. Sergipe e Paraíba são outros estados com variação praticamente igual a zero.

Chama a atenção o descolamento do Distrito Federal em relação às outras unidades federativas: o segundo maior nível observado, o estado de São Paulo, é 14 pontos percentuais inferior ao DF. Estados como Tocantins, Pará e Maranhão também tiveram crescimento relativamente alto na taxa líquida entre 2014 e 2022.

329. Para 2024, a Meta 14 do Plano Nacional de Educação determina que o número de mestres(as) titulados(as) seja igual a 60 mil. Esse nível foi superado em 2017, o que se manteve até 2020, mesmo com a forte queda naquele ano, no contexto da crise de covid-19. Vale ressaltar que essa meta nasceu bastante tímida face aos indicadores já alcançados em 2014, ano de aprovação do PNE atual.

330. No entanto, mesmo que a quantidade de mestres(as) tituladas(as) esteja acima do objetivo estabelecido, é preciso que ela se mantenha assim até 2024 para o cumprimento da Meta 14, e é preciso garantir a reversão da perda, dada a sabida capacidade do sistema educacional brasileiro de formar o número que se observava anteriormente.

331. Após a queda no período pandêmico, o Sudeste apresentou o menor crescimento na titulação anual de mestres(as), em comparação com 2014. Com isso, caiu a diferença absoluta nos valores da Região em relação ao resto do país. Vale notar que é a Região Sul que possui o maior índice de novos mestres(as) a cada ano, seguida pelo Centro-Oeste e o Sudeste. Quem apresenta o pior índice é a Região Norte.

332. No recorte por dependência administrativa, é possível perceber que a rede pública provê a grande maioria dos títulos, com destaque para as instituições federais. Isso ocorre na pós-graduação *stricto sensu*, que é ofertado majoritariamente pelas instituições públicas, ao contrário do que ocorre na graduação em que a grande maioria das matrículas estão nas instituições privadas de educação superior.

333. Comparando o nível do indicador em 2021 com aquele em 2014 nas unidades federativas, constata-se queda no Rio de Janeiro e em São Paulo. Paraná e Minas Gerais, por sua vez, se destacam pelos maiores aumentos. Em termos absolutos, há uma concentração nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Quando são considerados os valores como proporção das populações, no entanto, é o Distrito Federal (5,27) que forma mais mestres(as) por 10 mil habitantes, seguido por Rio Grande do Sul (4,74) e Paraná (4,21).

334. Para o cumprimento do dispositivo que diz respeito à formação de doutores(as), é necessário passar gradualmente dos 17.286 titulados(as) em 2014 para 25.000 em 2024. Em média, isso significa que a cada ano devem ser titulados(as) cerca de 771 doutores(as) a mais do que no ano anterior. Até 2019, o aumento anual médio vinha sendo aproximadamente o dobro desse número, o que sugeria o cumprimento do dispositivo antes do prazo.

335. Em 2021, porém, apenas 20,7 mil novos doutores(as) foram titulados(as), uma grande queda em relação ao ano anterior, de modo que o cumprimento deste dispositivo no prazo estará em risco caso o impacto observado durante a crise de covid-19 não seja revertido; não exista expansão de bolsas pelos organismos de fomento; e não sejam recuperados os volumes de recursos aplicados em outras despesas correntes e investimento das instituições públicas.

336. A distribuição da titulação de doutores(as) basicamente replica os padrões assimétricos observados para o número de mestres(as). Os avanços desde 2014, no entanto, possuem algumas diferenças no recorte regional. Neste indicador, o crescimento na Região Norte foi menor frente ao resto do país, quando comparado com as variações relativas ao mestrado.

337. Em termos proporcionais à população, são observados os valores de 1,47 novos doutores(as) titulados(as) para cada 10 mil habitantes da Região Sul, com o Sudeste apresentando nível de 1,2 e o Centro-Oeste 0,83. Nas regiões Nordeste e Norte, esses índices são de 0,56 e 0,35, respectivamente.

338. Com o mergulho no indicador entre 2019 e 2021, São Paulo passa a mostrar uma queda na comparação com 2014, mas ainda assim é, de longe, a unidade federativa que mais forma doutores(as) anualmente.

339. Roraima, que não formou nenhum doutor em 2014, passou para a marca de 4 em 2020, e é, junto com casos como Amapá, Rondônia e Acre, um dos estados onde o nível ainda é extremamente baixo. Os valores estão entre os mais baixos do país, mesmo considerando o tamanho de suas populações.

340. Um dos pontos estruturais para o direito à educação ser cumprido nesta etapa é a **democratização do acesso** ao ensino superior, garantindo que um maior número de estudantes tenha a oportunidade de ingressar em instituições de ensino superior. Isso inclui a **implementação de ações afirmativas** para promover a inclusão de grupos historicamente sub-representados, notadamente a população negra, indígena, quilombola e da população com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Portanto, não se pode descuidar da necessidade de democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos **cursos no período noturno, diurno e de tempo integral**, sendo estes últimos, normalmente, os mais elitizados nas instituições, o que implica, também, na interiorização das universidades estaduais e federais e construção de novos campi e ampliação da oferta de cursos nos polos existentes, garantindo também que jovens que residem no interior dos estados tenham acesso ao ensino superior, considerando as peculiaridades socioeconômicas da região.

341. O acesso, a permanência e a participação desses segmentos na educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos(das) estudantes trabalhadores(as), Plano Nacional de **Assistência Estudantil** para estudantes de baixa renda, a exemplo das **bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral, reduzindo as barreiras financeiras** que podem impedir a conclusão de seus estudos.

342. A **indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão** é um princípio fundamental a ser promovido nas instituições, que devem obedecer esse princípio pela legislação, garantindo que elas desempenhem um papel ativo na produção de conhecimento e na interação com a comunidade. A institucionalização de **cursos interculturais** é importante para **reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país**, oferecendo uma educação que esteja alinhada com as diferentes realidades e perspectivas.

343. A **avaliação, regulação e supervisão da educação superior, com realce para a educação a distância (EaD)**, devem ser rigorosas para garantir um elevado padrão de qualidade. No caso dessa modalidade de ensino, ela tem de ser uma opção que garanta qualidade, eficiência, eficácia e efetividade, incluindo acessibilidade. Vale destacar que o cenário atual de flexibilização regulatória, sobretudo na EaD, apresenta-se como um dos **limites à qualidade** da educação superior.

344. Na educação superior a expansão do fomento à ciência, tecnologia e inovação (CT&I) é essencial para o desenvolvimento sustentável do país, promovendo avanços nas áreas de pesquisa e tecnologia que possam contribuir para o seu crescimento econômico e social.

345. Além disso, é importante aumentar a proporção de mestres(as) e doutores(as) nas IES, garantindo que os(as) professores(as) estejam adequadamente qualificados para atuarem nos cursos de graduação e pós-graduação.

Isso contribui estruturalmente para a melhoria da qualidade da educação superior no país.

346. Educação para as populações do campo, das águas e das florestas, povos indígenas e quilombolas

347. Os desafios enfrentados historicamente na luta pela materialização das escolas do campo e da educação do campo evidenciam um cenário das históricas desigualdades sociais e educacionais impostas às populações do campo, das águas e das florestas, e revelou para além da necessidade de escolas, professores(as) e infraestrutura, a profunda desigualdade no acesso à internet e aos meios tecnológicos. **A luta pela educação do campo nos 25 anos de sua existência no Brasil, se constituiu em meio a conflitos contínuos e permanentes para a superação das desigualdades** econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelos povos do campo, das águas e das florestas.

348. Se faz urgente efetivar o enfrentamento das desigualdades educacionais que se naturalizaram no Brasil, nos últimos anos, além de revogar as recentes reformas reducionistas do direito à educação, citadas anteriormente. Estas inviabilizam a afirmação dos princípios democráticos da educação pública, assegurados na Constituição Federal, e das especificidades da educação do campo, reconhecidas na LDB, **nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** (Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) e **no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Pronea).

349. A disputa pela formulação e controle social de políticas públicas dentro de um Estado com marcas patrimonialistas e uma hegemonia neoliberal é marcada por condicionantes estruturais históricas de concentração da terra e da riqueza, sob a influência ostensiva desta

lógica. Se por um lado o Estado promulga a partir da pressão e mobilização dos movimentos sociais e sindicais, articulados ao movimento da educação do campo, leis que dialogam com as demandas por uma educação do campo, por outro lado ele é omissivo no que se refere ao fortalecimento da contínua e avassaladora política de nucleação e fechamento das escolas do campo em todo o país.

350. Os territórios do campo, das águas e das florestas, possuem uma **diversidade linguística**, étnica e cultural que determinam uma visão de mundo, de vida, de natureza presentes na **memória ancestral dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas**. Estes sobrevivem na resistência de **comunidades tradicionais** e nas **atividades culturais** desenvolvidas e potencializadas por meio de experiências e intervenções destes povos nas universidades, nas escolas, nas aldeias e demais organizações da sociedade, as quais não podem ser desconsideradas na formulação das políticas educacionais.

351. É fundamental garantir a **formalização, institucionalização e qualidade** das instituições educativas voltadas para comunidades **indígenas, quilombolas e do campo**. Isso implica em reconhecer e respeitar as particularidades dessas comunidades, oferecendo uma educação que esteja alinhada com suas **culturas e necessidades específicas**.

352. Em relação à população indígena, é preciso assegurar o que está previsto na Constituição Federal, de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que caracteriza a educação escolar indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue; na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas; no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define a organização da educação escolar indígena em Territórios

Etnoeducacionais; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Resolução CNE /CEB nº 5, de 22 de junho de 2012); e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução CNE/ CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015).

353. Somente em 1988, os direitos dos(as) indígenas passaram a ser garantidos e, pela primeira vez o **Brasil se reconheceu como um país multicultural e pluriétnico**, o que basicamente significa o direito à existência, garantindo os direitos civis e políticos dessa população, o direito de falarem suas línguas, exercerem suas crenças e para que essa produção cultural aconteça também foi garantido a **demarcação de seus territórios**.

354. A Constituição Federal, fruto do amplo processo de redemocratização do país e contando com a mobilização de representantes indígenas, seus aliados da sociedade civil e parlamentares sensíveis aos direitos das minorias étnicas, rompe com a perspectiva integracionista da legislação e da política indigenista vigentes até então e reconhece a pluralidade linguística e a multiétnicidade da sociedade brasileira. O artigo 231 reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. O artigo 210, parágrafo 2º, assegura “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O artigo 215, parágrafo 1º, dispõe que o Estado protegerá as “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

355. Na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, o tratamento a ser dado à diversidade linguística está orientado pelo Artigo 28 - “... se deve ensinar às crianças a ler e escrever na sua própria língua indígena”, ressaltando que, quando isso não for viável, “as autoridades deverão fazer consultas com esses povos

com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo”. Além disso, dispõe que deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

356. No Brasil são faladas aproximadamente 274 línguas indígenas, sobreviventes de um processo de perdas linguísticas desde o período colonial. De acordo com os estudiosos, existiriam 1500 línguas originárias, sendo que 85% dessas línguas foram extintas em processos de assimilação que se valeram de estratégias de violência física e simbólica para a imposição da língua portuguesa. Em 1750, foi proibido o uso da Língua Geral nos atos comerciais e nas escolas, fato que impediu que o Brasil se tornasse um país bilíngue como o Paraguai.

357. A Década Internacional das Línguas Indígenas (Dili – 2022/ 2032) foi instituída na Assembleia Geral das Nações Unidas, no Ano Internacional das Línguas Indígenas, proclamado pela Unesco em 2019. Em 2020, no México, foi elaborada a “Declaração de los Pinos”, que institui como princípio a participação efetiva dos povos indígenas na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação, com o lema **“Nada para nós sem nós”**. A fim de contribuir para o aperfeiçoamento de políticas de línguas no âmbito linguístico, cultural, educacional e social, visando à garantia do direito dos povos indígenas no Brasil no uso de suas línguas, o Ministério dos Povos Indígenas criou um Departamento de Línguas e Memórias Indígenas para elaborar e apoiar iniciativas políticas de fortalecimento e valorização das línguas indígenas.

358. A Organização dos Estados Americanos (OEA), na Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 15 de junho de 2016, reconhece que os direitos dos povos indígenas constituem um aspecto fundamental e de importância histórica para o presente e o futuro das Américas.

359. A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, foi e continua sendo uma conquista importante para os povos indígenas do Brasil terem sua história reconhecida e legitimada, mas **ainda há muito a se caminhar para que as escolas efetivamente deixem de ser esse espaço de apagamento histórico e reprodutora de preconceitos** contra os povos indígenas. Na LDB, de 1996, a **educação escolar indígena passou a ser bilíngue e intercultural, e a partir daí passou a ser obrigação dos estados e municípios.** Como característica principal, ela deveria ser diferenciada das demais escolas do Brasil. Existe ainda uma lacuna considerável entre garantir a diferença étnica aos(as) indígenas e repassar essa garantia para a sociedade nacional, por meio de projetos de lei em todas as esferas.

360. Dentre essa população de 1.693.535 pessoas indígenas, 622,1 mil (36,73%) residiam em Terras Indígenas e 1,1 milhão (63,27%) fora delas. Três estados responderam por quase metade (46,46%) das pessoas indígenas vivendo em terras indígenas: Amazonas (149 mil), Roraima (71,4 mil), e Mato Grosso do Sul (68,5 mil) (Censo Demográfico 2022 (IBGE)).

361. A população indígena matriculada nas 3.454 escolas indígenas, segundo o Censo da Educação Básica 2022 (Inep), é de 267.966 estudantes indígenas. Desses, 177.972 estão matriculados no ensino fundamental (66,41%) e 30.642 no ensino médio (11,43%).

362. Os 30.642 estudantes do ensino médio estão matriculados(as) em 528 escolas indígenas. Dentre essas escolas, 519 estão em Terras Indígenas e 9 em áreas urbanas. Os 177.972 estudantes do ensino fundamental estão matriculados(as) em 3.239 escolas, sendo 3.201 localizadas em Terras Indígenas e 38 em áreas urbanas (Censo da Educação Básica 2022 (Inep)).

363. Nota-se que existem pouquíssimas escolas indígenas localizadas em áreas urbanas. Porém, a grande maioria da população indígena, que é residente em áreas urbanas e que acessa a educação escolar, tem frequentado escolas urbanas, que são majoritariamente não específicas, não interculturais e não diferenciadas.

364. Percebe-se o grave problema de acesso das populações indígenas à escola, agravado pelo acesso majoritário dos(as) indígenas a escolas não específicas, não interculturais e não diferenciadas, localizadas em áreas urbanas. Outro problema enfrentado pelos povos indígenas é a carência de oferta de ensino médio e de oferta dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas. Das 3.454 escolas indígenas, apenas 528 escolas ofertam ensino médio (15,28%) e somente 11,43% dos(as) estudantes estão matriculados no ensino médio. Das 177.972 matrículas no ensino fundamental, apenas 73.396 são matrículas nos anos finais do ensino fundamental (41,24%) (Censo da Educação Básica 2022 (Inep)).

365. A questão do acesso ao ensino superior para os povos indígenas é ainda mais problemática. Dos 8,9 milhões de estudantes no ensino superior, apenas 0,5% são autodeclarados indígenas (46.252), segundo o Censo da Educação Superior 2021 (Inep). Apesar disso, entre 2011 e 2021, a quantidade de estudantes autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou 374%. A rede privada respondeu pela maioria dessas matrículas (63,7%).

366. Assim como na educação básica, a maior parte dos(as) estudantes indígenas do ensino superior têm frequentado instituições não específicas, não interculturais e não diferenciadas, pois a maioria das matrículas encontra-se na rede privada (63,7%).

Segundo o Painel de Monitoramento PNE 2022 (Inep), a taxa bruta de estudantes indígenas na graduação é de 28,9%. A taxa líquida de escolarização no ensino superior é de 35,2% para brancos; 17,8% para negros e 17,9% para indígenas.

367. Um dos maiores desafios, atualmente, é garantir a **permanência dos(as) estudantes indígenas no ensino superior**. Muitos desistem devido à falta de estímulo; distância da família; falta de identificação com o curso; dificuldades financeiras, dentre outros fatores. Destacam-se como problemas: a baixa escolaridade dos(as) professores(as) que lecionam em escolas indígenas; a carência de planos de carreira para professores(as) indígenas nos sistemas de ensino e a oferta insuficiente de formação inicial e continuada, específica e intercultural para professores(as) indígenas.

368. Existem **23.885 professores(as) que atuam em escolas indígenas**. Desses, 931 possuem formação em ensino fundamental; 12.271 possuem formação em ensino médio (51,37%) e 10.638 possuem formação superior (44,53%), segundo o Censo da Educação Básica 2022 (Inep).

369. Uma das causas é a **carência de escolas indígenas que ofertam ensino médio** nas Terras indígenas. Como apenas 528 escolas indígenas ofertam ensino médio (15,28%) e apenas 30.642 estudantes estão matriculados(as) no ensino médio (11,43%), grande parte dos(as) professores(as) indígenas não tem escolaridade para lecionar em escolas de ensino médio indígenas. Esses dois problemas de retroalimentam e mantêm a baixa escolaridade de professores(as) indígenas. Nesse sentido, existe carência de professores(as) indígenas com escolaridade para a oferta de ensino médio.

370. Com relação à **situação funcional dos(as) professores(as)** que atuam em escolas indígenas, 4.396 professores(as) são concursados efetivos;

19.406 possuem contratos temporários; 68 possuem contratos de terceirizados e 350 possuem contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Como apenas três secretarias estaduais de educação possuem planos de carreiras específicos de professores(as) indígenas, 81,24% dos(as) professores(as) que atuam em escolas indígenas são temporários e, apenas, 18,40% são concursados efetivos, segundo o Censo da Educação Básica 2022 (Inep).

371. A oferta de **formação específica inicial e continuada para professores(as) indígenas** é reduzida. Os cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural Indígena (Prolind) e os cursos da Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie), ofertados por instituições de ensino superior, com fomento da Secadi/ MEC, são insuficientes para atender a demanda. Conforme o Censo da Educação Básica 2022 (Inep), apenas 3.409 professores(as) de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. Nesse sentido, existe carência de professores(as) bilíngues e multilíngue qualificados para alfabetizar crianças indígenas.

372. A **profissionalização da educação escolar indígena** requer a criação de carreiras específicas com cargos e salários compatíveis com as demais carreiras do magistério, assegurando a realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas da educação.

373. No que tange a infraestrutura escolar indígena, o grande problema refere-se à inadequação das escolas indígenas às especificidades da educação escolar indígena, considerando a precariedade e a existência de prédios escolares com equipamentos, acesso à energia elétrica, internet, transporte e alimentação escolar, necessários ao funcionamento das escolas indígenas.

374. A **alfabetização de crianças indígenas enfrenta diversos desafios**. Em primeiro lugar, a carência de professores(as) bilíngues qualificados para alfabetizar

crianças indígenas; a carência de materiais didáticos e paradidáticos interculturais, bilíngues, multilíngues e específicos para a alfabetização; e a inexistência de dados e indicadores sobre alfabetização de crianças indígenas.

375. Soma-se a isso, a **carência e inadequação de projetos político-pedagógicos (PPPs)** das escolas indígenas; a inadequação de matrizes curriculares que não são interculturais; a inadequação das práticas pedagógicas e do material didático às especificidades da alfabetização de crianças indígenas.

376. Por fim existe o problema da inobservância e **falta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012**, pelos sistemas de ensino. Essa resolução normatiza os princípios e regras que devem reger a organização da educação escolar indígena; a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas; a organização curricular; a formação e profissionalização dos(as) professores(as). O problema se estende para o desconhecimento das legislações, ações e programas federais da educação escolar indígena.

377. Em relação ao **ato de regularização das escolas indígenas**, segundo o Censo da Educação Básica 2022 (Inep), 246 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino e 800 estão com seus processos de regulamentação em tramitação. Portanto, 1.046 das 3.454 escolas indígenas, ou 30% do total das escolas, ainda não estão regularizadas. Para além do ato de regularização em si, importa saber se as legislações e as práticas locais que orientam os processos de regularização no âmbito dos conselhos de educação estão em conformidade com as Diretrizes Nacionais que regem a modalidade e com outras normativas da educação escolar indígena.

378. Embora ainda não se tenha um diagnóstico preciso

acerca de como se dá o processo de regularização das escolas indígenas, no âmbito de cada sistema de ensino, sabe-se que muitas escolas indígenas são desrespeitadas em suas especificidades e não possuem autonomia para a oferta de uma educação específica, diferenciada e intercultural, o que acaba por dificultar a elaboração de projetos educativos autônomos e específicos.

379. A instituição educativa para povos indígenas está diretamente relacionada com território garantido e demarcado. Essas terras são alvo de disputa e violências diversas contra eles. O Brasil, antes de ser pensado como Estado-nação, tem invisibilizado sistematicamente os povos originários. Os casos de **violência em Terras Indígenas** não são isolados, acontecem praticamente em todas as Terras Indígenas no Brasil e não há como não relacionar toda essa insegurança aos processos educacionais. Ela faz com que os **índices de escolarização de indígenas no Brasil sejam mais baixos se comparados aos de não indígenas**. Mesmo com toda a segurança das leis, o Estado brasileiro falha miseravelmente na proteção e segurança dos territórios indígenas. Ao comparar os números da população indígena no **Amazonas** com os da oferta de educação escolar indígena específica, bilíngue e diferenciada, percebe-se que o estado que abriga o maior número de indígenas do país está bem defasado nesse aspecto.

380. As instituições educativas indígenas no Brasil são a prova que **outras pedagogias são possíveis e viáveis, respeitando a diversidade de povos e tradições que fazem parte desse país**. Para garantir esse direito à diversidade, as leis brasileiras tiveram que romper com práticas assistencialistas, assimilacionistas e integradoras que eram vigentes até então e que, por muitas décadas, marcaram a convivência dos povos indígenas com o Estado Brasileiro.

381. A educação escolar indígena deve ser oferecida exclusivamente para estudantes indígenas, por

professores(as) prioritariamente indígenas oriundos das respectivas comunidades. As escolas indígenas estão localizadas em terras ocupadas por comunidades indígenas, independentemente da situação de regularização fundiária, que podem se estender por territórios de um ou mais estados ou por municípios contíguos. As atividades de aprendizagem são desenvolvidas nas línguas maternas das comunidades, sejam estas línguas indígenas ou língua portuguesa (Resolução CNE/ CEB nº 5, de 2012). Essas escolas são consideradas pelo CNE (Resolução CNE/ CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas) uma categoria específica de estabelecimento escolar de ensino e, por isso, possuem autonomia **pedagógica, organizativa e gerencial.**

382. Não existe legislação específica que assegure os direitos das crianças e adolescentes quilombolas no Brasil. As leis que contemplam as crianças e adolescentes quilombolas são aquelas **voltadas para os residentes em áreas quilombolas** como um todo e **não salientam particularidades étnicas.** Destaca-se a atenção para essas juventudes e as infâncias na legislação que trata do **direito à educação para a população negra em geral e das diretrizes, fundamentos e princípios das escolas quilombolas.** Ainda, é necessário compreender que há quilombos também em áreas urbanas, que precisam da garantia dos mesmos direitos.

383. A partir da promulgação da CF, de 1988, **o termo quilombo transformou-se em uma categoria jurídica e passou a operacionalizar o reconhecimento dos direitos** sobre a posse de terras. Assim como o termo foi mobilizado pelos movimentos sociais negros e pelo poder público para identificar como quilombolas as coletividades negras do campo com trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e com a ancestralidade negra.

384. Em 2003, foram criadas mais leis que beneficiaram a população quilombola, como a normativa que instituiu a **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - a Seppir, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial** e o **Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do **ensino de história da África, dos africanos e afrodescendentes.**

385. Após a promulgação da Lei 10.639, de 2003, foi lançado o **Programa Brasil Quilombola.** Em 2010, o Estado brasileiro aprovou o **Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010,** reafirmando os direitos das comunidades quilombolas já previstos em outras normativas. Dois anos depois, foi feita mais uma deliberação no campo da educação. Tratam-se das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica** (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012). E o **PNE 2014/ 2024,** comporta um número considerável de metas que preveem o acesso de crianças e jovens às escolas, a ampliação e **fortalecimento das instituições de ensino em áreas remanescentes de quilombos, e aumento dos índices de alfabetização dessas populações negras rurais.**

386. A única forma de obter informações sobre as crianças quilombolas é a partir dos **dados fragmentados e escassos** que revelam, em maior parte, a realidade de suas famílias. Finalmente, em 2023, os dados do IBGE sobre essa população foram divulgados, apontando que a população quilombola do país é de **1,32 milhão de pessoas,** ou 0,65% do total de habitantes do país. Os dados mostram que foram identificados **473.970 domicílios** onde residia pelo menos uma pessoa quilombola, espalhados por **1.696 municípios** brasileiros. O **Nordeste concentra 68,19%** (ou 905.415 pessoas) do total de quilombolas. O Censo apontou que os **territórios quilombolas oficialmente delimitados abrigam 203.518 pessoas,** sendo 167.202 quilombolas, ou 12,6%

do total de quilombolas do país. **Apenas 4,3% da população quilombola reside em territórios já titulados no processo de regularização fundiária.**

387. O Censo Escolar não destaca as informações sobre as crianças, jovens e o número de matrículas nas escolas quilombolas. Os dados disponíveis mais recentes referem-se ao ano de 2017, período em que o Brasil foram registradas 242.473 matrículas na educação básica em áreas remanescentes de quilombos. Ainda que existam algumas informações disponíveis sobre esses jovens e crianças, **a ausência dessas populações nos dados demográficos é grave.** A situação configura um **apagamento** que impacta negativamente a produção de políticas públicas voltadas para as infâncias e as juventudes quilombolas. Dessa forma, estudantes quilombolas precisam ter garantida, em suas matrículas, a sua origem quilombola, de forma a assegurar esse reconhecimento a uma educação diferenciada, seja nas escolas quilombolas e seja nas não quilombolas. Ainda, é necessário garantir instrumentos que assegurem a existência de escolas em territórios quilombolas, com indicação no Censo Escolar de quantos alunos quilombolas estão matriculados.

388. As notas sobre o Censo Escolar 2018 e 2019, contudo, não trazem nenhuma informação sobre as escolas quilombolas. Mesmo havendo a coleta do dado, não foi disponibilizado e visibilizado em relatórios oficiais, apenas em artigos específicos que compõem cadernos do Inep e teses de doutorado, o que reforçou a necessidade de produção de dados sobre e com a população quilombola e a educação escolar quilombola.

389. Nos anos de 2020 e 2022, os dados da educação escolar quilombola ganham novos destaques e análises, sendo possível mensurar com mais precisão o número de escolas, professores(as) e estudantes matriculados(as), sendo que estes estão referenciados(as) nos descritores.

390. Alguns elementos que permitem dimensionar o desafio da educação quilombola:

391. a) infraestrutura das escolas quilombolas é muito precarizada;

392. b) carência de professores(as) quilombolas para lecionar nas escolas quilombolas;

393. c) pouca oferta de ensino médio e técnico profissionalizante para estudantes quilombolas;

394. d) baixa regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de 2012, nos estados e municípios; e

395. e) parte dos programas federais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das pesquisas realizadas pelo Inep não consideram as especificidades da modalidade, ou quando consideram, é insuficiente.

396. A partir de tais problemas, considera-se necessário:

397. a) maior investimento em infraestrutura, custeio e reformas nas escolas quilombolas;

398. b) aumento das possibilidades de formação continuada de professores(as) e gestores(as) quilombolas;

399. c) ampliação dos concursos públicos para professores(as) e gestores(as) quilombolas em seus territórios;

400. d) ampliação e criação das instituições de ensino médio e técnico profissionalizante com a implementação de bolsas, melhoria das condições de transporte escolar;

401. e) articulação federativa mais efetiva para consolidação da modalidade com a devida escuta e consulta às comunidades quilombolas; e

402. f) abertura de câmaras técnicas com a participação das representações quilombolas para melhor dimensão da dotação e locação orçamentária que atenda aos interesses das comunidades quilombolas.

403. Até hoje, a realidade dessas crianças e adolescentes ainda é marcada pelo **fechamento das escolas em seus territórios**, pela **precarização na contratação de professores(as)**, e a **não implementação das leis e dos direitos relacionados à educação escolar quilombola**, além da **invisibilidade** nos dados demográficos.

404. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica

405. A **ampliação do ensino médio integrado à educação profissional técnica** é uma iniciativa relevante para preparar os(as) estudantes para o **mundo do trabalho**, desde que ofertada com qualidade.

406. Em relação a 2013, último ano com dados conhecidos quando da aprovação do PNE e sua Meta 11, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) cresceu majoritariamente na rede pública, que chegou, em 2022, a cerca de 350 mil novas matrículas, enquanto a rede privada apresenta menos matrículas em 2021 do que em 2013.

407. Em média, as matrículas em EPTNM têm crescido anualmente a um ritmo de cerca de 40 mil matrículas, muito aquém das 296 mil anuais necessárias para cumprir o previsto no PNE até 2024.

408. Formalmente, a reforma do ensino médio imposta via medida provisória em 2016 trouxe, com a inclusão da formação técnica e profissional entre os possíveis “itinerários formativos” para a etapa, a possibilidade de uma expansão acelerada de matrículas que se aproxime do objetivo estabelecido na Meta 11. No entanto, essa expansão vem acompanhada de graves problemas,

como em relação ao padrão de qualidade previsto no texto do Plano.

409. Durante a vigência do PNE, a expansão da EPTNM se deu principalmente entre estudantes do sexo feminino, em escolas atendendo populações de menor nível socioeconômico, na zona rural, no Nordeste, na rede pública – exceto as escolas municipais – e na modalidade *integrada* ao ensino médio.

410. Chama atenção o baixo crescimento de matrículas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, quando comparado ao observado no Nordeste. Em relação à raça-cor, a análise do avanço é inviabilizada pela alta variação, ao longo do tempo, na taxa de alunos com raça-cor não declarada no Censo Escolar.

411. Analisando por unidades federativas, observa-se queda em 5 das 27 unidades federativas em relação a 2013, ano de referência. Desses casos, a queda foi mais acentuada em Tocantins, Mato Grosso e Roraima. Apenas no Nordeste houve aumento de matrículas compatível com o objetivo estabelecido para a média nacional, tendo a Paraíba inclusive superado. Maranhão, Pernambuco, Alagoas e Sergipe são outros estados com forte crescimento e mais que dobraram as matrículas na modalidade.

412. A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) cresceu exclusivamente na rede pública, que chegou, em 2021, a 316 mil novas matrículas, enquanto a rede privada encolheu em 223 matrículas durante a vigência do Plano, considerando os dados de 2013, último ano com dados conhecidos quando da aprovação do PNE e sua Meta 11.

413. Observa-se, no entanto, uma queda brusca de 34,2 p.p. (pontos percentuais) no último ano, mostrando a instabilidade de tal política. É por isso que o valor do indicador de participação da rede pública na expansão é superior a 100%.

414. É preciso que a educação profissional no país atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. Portanto, os diferentes formatos institucionais e os diferentes cursos e programas na área devem também ter forte inserção na pesquisa e na extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade.

415. A **ampliação da gratuidade em cursos e programas de educação profissional, oferecidos pelo Sistema “S”,** bem como do número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada destinadas a **estudantes e trabalhadores(as) de baixa renda, empregados(as) e desempregados(as),** garantida a diversidade deste público, tornou-se imperativo no processo de inserção social, de criação de maiores oportunidades educacionais e de desenvolvimento econômico-social no país. Tais cursos e programas, com carga horária apropriada, devem **atender, em prioridade, os(as) jovens que não têm acesso à universidade,** de modo a elevar sua qualificação profissional. É fundamental, ainda, **garantir que os recursos não utilizados diretamente nos cursos de formação profissional sejam aplicados em educação ou em ações educativas, envolvendo lazer, cultura e esporte, além da educação básica e continuada.**

416. Educação de Jovens e Adultos

417. A **consolidação da educação de jovens e adultos (EJA)** é fundamental, incluindo a **reabertura de turmas** e o fortalecimento dessa modalidade para atender às demandas desses públicos. Não se pode ignorar as pessoas maiores de 19 anos que não completaram a educação básica na infância e adolescência e que, portanto, precisam ser atendidas na educação de jovens e adultos, garantindo **elevação da escolaridade e continuidade dos estudos.** Também são relevantes a

manutenção e o fortalecimento de programas como o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).**

418. No Plano Nacional de Educação 2014/ 2024, há uma limitação das metas quanto à EJA, que se restringem à alfabetização e à integração à educação profissional técnica, sendo os componentes estruturais referentes à escolarização na educação básica presentes somente em estratégias das etapas e modalidades. Nesta construção da Conae 2024, é preciso reiterar a complexidade da EJA, que **vai muito além de alfabetização e letramento, se trata de garantia de direito à educação plena e com qualidade social à população jovem, adulta e idosa.**

419. Olhando para os indicadores de monitoramento do PNE, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi cumprida no prazo. Só dois anos depois, em 2017, isso aconteceu. Ainda, houve queda no indicador no último ano. Sem uma aceleração, a perspectiva é que o objetivo de universalização estabelecido para 2024 também não seja cumprido no prazo. Até lá, é preciso garantir não somente alfabetização, como o direito à educação que foi até agora negado a essas pessoas, que são mais de 9 milhões, um contingente maior do que a população de muitos países.

420. Apesar da redução da desigualdade no alfabetismo absoluto entre a zona urbana e a rural, assim como da Região Nordeste, especialmente, em relação às demais regiões, ainda persiste uma disparidade significativa a ser resolvida para a universalização até o fim do PNE. Para isso, será necessário um esforço ainda inédito, em termos de seu impacto, desde 2014. Isso porque a evolução no indicador dá mostras de ter sido determinada principalmente por uma espécie de *substituição demográfica*, com gerações nascidas em um período no qual a escolarização era altamente excludente envelhecendo e vindo a falecer antes de acessar o componente mais básico do direito à educação.

Se por um lado todas as faixas etárias apresentam evolução, o recorte por *coorte*, voltado a controlar o efeito da substituição geracional descrita acima, elimina esse padrão e sugere quase nenhum avanço na alfabetização de jovens e adultos.

421. Dentro da Região Nordeste, onde estão as maiores taxas de analfabetismo absoluto, todos os estados progrediram a níveis acima da média nacional no período, com destaque para Alagoas, Rio Grande do Norte, Maranhão e Paraíba. Na Região Norte, por sua vez, destaca-se o progresso do Acre, que também se aproxima da média nacional a partir de um nível abaixo da mesma. Incrementos notados em expansão na EJA foram, no entanto, ofertados via EaD, impactando na qualidade dessa modalidade de ensino.

422. Pior ainda é o quadro do analfabetismo funcional, que avançou, quando deveria regredir. É necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE. Uma das ações que caminharam contra a reversão desse cenário foi o desmonte do programa Brasil Alfabetizado e das políticas de educação de jovens e adultos, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a ampliação de sua escolarização. O programa era uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

423. Analisando em recortes, destaca-se negativamente o movimento da taxa de analfabetismo funcional na Região Nordeste, que teve forte alta, já partindo de um nível que estava acima da média em 2015. Também é negativa a relativa estagnação dentre as populações de cada raça-cor, de modo que persistem as disparidades com desvantagem para pretos e pardos.

424. O cenário brasileiro aponta, ainda, para a demanda potencial de jovens, adultos e idosos que não terminaram o ensino fundamental - na cidade 38.435.069, no campo 11.935.908, totalizando 50.370.978 pessoas que não

concluíram o ensino fundamental. No que diz respeito à não conclusão do ensino médio, a demanda potencial é de 19.109.586 no meio urbano, e de 3.035.079 no campo, um total de 22.144.664 pessoas. Por outro lado, houve uma queda de 22% em 4 anos nas matrículas da modalidade, passando de 3.500.000 para 2.700.000. As matrículas da EJA fundamental caíram de 2,1 milhões em 2018, para 1,7 milhão em 2022, enquanto a EJA médio caiu de 1,4 milhão para 1 milhão no mesmo período. Diante desse contexto, é preciso pensar nos diversos perfis dos sujeitos que compõem essa modalidade, refletir sobre a permanência a partir da necessidade de tempos, espaços e currículos diferenciados para assegurar o direito à educação de todas as pessoas trabalhadoras desse país.

425. O indicador de monitoramento da Meta 10 do atual PNE denuncia o abandono da educação de jovens e adultos (EJA) por parte dos governos. No ano de 2021, apenas 2,2%, ou 64.945 das 2.962.322 matrículas de EJA eram integradas à profissionalização, um percentual abaixo dos já distantes 2,8% observados no início do Plano. A elevação no percentual no último ano tem estreita relação com a reforma do ensino médio que, apesar de melhorar ligeiramente o indicador em termos de matrícula, gera retrocessos em termos de qualidade.

426. O direito à educação é universal e não pode ser negado àqueles que não puderam acessá-lo na idade recomendada. Mais do que isso, é preciso atentar ao contexto e às necessidades específicas da população jovem, adulta e idosa ao prover esse direito.

427. Faz-se necessário garantir condições para **superar o analfabetismo no País**, com a colaboração dos entes federados. A alfabetização deve ser encarada como **prioridade nacional**, e para tanto devem ser asseguradas condições, especialmente financeiras. Além da alfabetização, é necessário garantir **oferta e condições de continuidade de escolaridade** no sistema público de ensino para jovens, adultos, e idosos,

e implementar políticas públicas que promovam a **integração da EJA com setores** da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos.

428. Para tal, é urgente a consolidação de uma **política de educação de jovens, adultos e idosos (EJA)**, concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive para as pessoas em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – deve prever um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o(a) professor(a) que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores(as) licenciados(as).

429. Atendimento Educacional de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas

430. Outra área que merece atenção é a educação no **Sistema Socioeducativo**, garantindo não somente o direito inalienável à educação para esses grupos, como o acesso aos direitos humanos como um todo, de maneira indissociável.

431. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é fundante para legitimação e reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Outra legislação importante para a garantia de direitos de crianças e adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente, principal instrumento normativo para este assunto, que estabeleceu a Doutrina da Proteção Integral.

432. Assim, a garantia do direito à educação de socioeducandos(as) privados(as) de liberdade é fruto de lutas sociais travadas por movimentos e organizações da sociedade civil que visam à luta para efetivação dos direitos humanos: o Sistema de Garantia de Direito (SGD), seguido da implementação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), conselhos tutelares, das varas da criança e do adolescente, das delegacias especializadas, organizações não governamentais, do Executivo e do Legislativo, favorecendo a realização de fóruns, conferências, leis específicas, entre outros.

433. No que tange à regulamentação e execução das medidas socioeducativas para adolescente que pratique ato infracional, o órgão responsável é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). O Conselho Nacional de Educação (CNE) possui uma Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016 em que define as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, garantindo o acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

434. Os dados das pesquisas oficiais que demonstram o cenário do direito à educação de adolescentes pouco trazem informações sobre o sistema socioeducativo. O total de adolescentes atendido na medida de restrição e privação de liberdade que não estudam é de 1.455.

435. Segundo o levantamento do Sinase (2017), são aproximadamente 25.063 jovens do sexo masculino (96%), e 1.046 jovens do sexo feminino. Em relação a gênero e sexualidade, LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexo, assexuais, panssexuais e não-binários), apenas 21 adolescentes forneceram essas informações em 9 estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte. Foram considerados de cor parda/preta 40% do total de adolescentes e jovens incluídos no sistema

socioeducativo no Brasil. De acordo com essas informações, nota-se que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa são jovens do sexo masculino, com idade 16 a 17 anos e de cor parda/preta.

436. O governo federal indica que desde 2018 já destinou em torno de 150 milhões de reais para o sistema socioeducativo em todo o país. Ao se analisar o tamanho do país e o número de unidades, é possível determinar que este recurso não é suficiente para ser considerado um investimento.

437. Durante a pandemia, a situação de adolescentes internos do sistema socioeducativo se tornou ainda mais dramática, diante da superlotação vigente nas unidades de internação em todo o Brasil. De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 15 de junho de 2020 eram 239 ocorrências confirmadas entre o grupo de adolescentes, chegando em 14 de setembro a 863 registros de contaminação. O número representa um crescimento de 261% de casos da covid-19 no sistema socioeducativo ao longo de três meses.

438. Os dados sobre meninas que cumprem medidas socioeducativas são escassos. De acordo com o Sinase 2017, o total no país era de 1.046 meninas e 25.063 meninos cumprindo medidas socioeducativas no país, o que corresponde a um percentual de 4% de meninas. A maioria das unidades socioeducativas atende exclusivamente os adolescentes do sexo masculino (86%) e existem no país apenas seis unidades para o atendimento exclusivo às adolescentes do sexo feminino e duas unidades mistas. Cinco unidades federativas sequer possuem unidades socioeducativas femininas (ES, GO, MG, RR e TO).

439. É preciso considerar também aspectos relacionados ao próprio sistema, que se caracteriza por ser misógino e masculinizado, sem adaptações para acolher as meninas. A falta de dados sobre o perfil socioeconômico,

as características gerais dessa população e a consideração sobre as questões inerentes ao gênero feminino, como a pobreza menstrual, são obstáculos para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. O fato de o número de meninas ser menor no sistema socioeducativo e a falta de dados sobre sua realidade é por si só um motivo para sua invisibilidade.

440. As condições socioeconômicas que marcam as famílias dessas crianças e adolescentes devem ser consideradas ao se tratar de políticas públicas, para evitar que as únicas oportunidades que entendam como possíveis estejam relacionadas com atos infracionais. Diante das condições de vida de famílias negras nas periferias do Brasil, em sua grande maioria chefiadas apenas por mulheres, muitas estão mais expostas às situações de violências e vulnerabilidade, principalmente pela ausência de políticas públicas efetivas que deveriam ser garantidas pelo Estado, como preconiza a Constituição Federal, de 1988.

441. Deste modo, a integração entre políticas públicas de diferentes áreas, como saúde, assistência social, educação, segurança pública, habitação é urgente para oferecer novas trajetórias possíveis para crianças e adolescentes e assim prevenir a entrada no sistema socioeducativo. Ao tratar das interseccionalidades, são iluminados, também, os nós dos processos institucionais que impedem o acesso de crianças, adolescentes e suas famílias ao que lhes é de direito.

422. A trajetória desses(as) adolescentes é marcada pela violência e pela ausência. Falta comida, saneamento básico, água, segurança e muitas vezes todos esses fatores vão formando um emaranhado de obstáculos que inviabilizam o acesso à escola. Também falta pai. De acordo com o IBGE, o número de lares chefiados por mulheres no Brasil corresponde a 12,7 milhões de pessoas, compreendendo 7,4% da população. Desse total, em 90,3% dos domicílios a responsável era mulher. Dentre estas, 67,5% eram pretas ou pardas e

31,2% brancas. Em um contexto de tanta falta, o trabalho infantil se impõe como uma das saídas possíveis. E assim, provavelmente, esta criança ou adolescente, iniciará uma trajetória distante da escola e com pouca possibilidade de retorno.

443. A invisibilidade neste caso deve ser refletida com base nas relações que produzem a violência que envolverá esses(as) adolescentes, tanto a da ausência, quanto a do Estado e dos grupos civis armados. Assim, o sistema socioeducativo, na maneira como é concebido e realizado na prática cotidiana, implica para esses sujeitos, que são adolescentes, uma ambiguidade, do poder que deveria proteger e que é produtor de outras formas de violência.

444. A invisibilidade se constrói inclusive quando se observa quem tem direito à infância e adolescência e quem não tem. Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, tenha possibilitado a diminuição do contingente de crianças e adolescentes em estabelecimentos fechados, a sua aprovação não foi suficiente para romper com a violência nas unidades de internação. As vitórias realizadas por órgãos, como os Mecanismos Estaduais de Prevenção e Combate à Tortura e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), encontram com frequência casos de superlotação, insalubridade, estruturas físicas inadequadas, falta de material de limpeza e de medicação, racionamento de água, dentre outros.

445. Destaca-se que o caráter socioeducativo parece ficar situado nas representações sociais, que produzem uma autoimagem aproximada do imaginário coletivo, ou seja, o jovem “marginal”. Entretanto, as representações sociais direcionadas a essa população juvenil pouco se distanciam do sistema prisional, pois a estigmatização de jovens, sob o rótulo de presidiários e criminosos, remete o atendimento a uma filiação de natureza punitiva, elementos que reforçam os processos de segregação social que esses jovens incorporam em suas trajetórias

de vida.

446. No Brasil, há 18.086 adolescentes e jovens em cumprimento de internação por tempo indeterminado em instituições socioeducativas e 16.161 vagas, o que causa um déficit de quase duas mil vagas. Se for considerada, ainda, a média de pedidos pendentes mensais, o déficit é de quase 5 mil vagas.

447. Apesar da previsão legal, os dados existentes sobre os sistemas socioeducativos ainda são escassos e carecem de padronização e transparência no que se refere às metodologias mobilizadas, o que prejudica as possibilidades de análise histórica e torna os dados pouco confiáveis. Além disso, a própria falta de integração das diferentes instituições envolvidas no julgamento do ato infracional e na execução das medidas socioeducativas fomenta a existência de dados díspares que nem sempre dialogam entre si. As dúvidas sobre os dados existentes sobre o sistema socioeducativo colaboram para a invisibilidade destes(as) adolescentes, tornando ainda mais complicada a garantia de direitos.

448. No que diz respeito aos dados sobre medidas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade), não há informação nos levantamentos de 2009, 2013 e 2016 do Censo do Sistema Único da Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, pois a municipalização da execução dessas medidas dificultou a centralização das informações. Cabe destacar que, de acordo com o último levantamento do Sinase, em 2017, havia 117.207 adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto. A enorme quantidade de adolescentes sob esse tipo de intervenção demonstra a importância de obter informações mais precisas sobre o funcionamento dessa medida.

449. A invisibilidade, portanto, está relacionada com aspectos anteriores à entrada no sistema socioeducativo e permanece mesmo quando estes(as) adolescentes são

inseridos. Ela é construída por uma trama complexa que atravessa aspectos objetivos e subjetivos das vidas e trajetórias desses sujeitos e é marcada pela falta de acesso a direitos fundamentais para uma vida digna que desenvolva as potencialidades individuais e coletivas. Por outro lado, a falta de monitoramento e de investimento para que o Sinase seja implementado, conforme a lei, revela-se como importante obstáculo. A reflexão sobre esses fatores de invisibilidade, bem como sobre a própria noção de reinserção e reintegração que é inerente ao sistema socioeducativo também deve ser questionada.

450. A defesa do encarceramento e da internação, assim como a realização dessa prática pelo judiciário, reflete o ideário higienista da sociedade brasileira, sendo considerada uma estratégia de ressocialização, um “benefício”, uma forma de corrigir o adolescente, e a internação é o tratamento indicado. O higienismo é compreendido como um conjunto de ações práticas, destinadas a criar condições que possam facilitar o desenvolvimento mental dos indivíduos humanos, adaptando esse desenvolvimento às necessidades sociais e à felicidade pessoal, segundo um de seus idealizadores.

451. A negligência do Estado, portanto, não é apenas descaso, mas consiste em uma estrutura que, deliberadamente, por sua história e pela formação da sociedade brasileira, com base no trabalho escravo e na eugenia, opta por excluir e explorar o trabalho dos pobres e pretos. Esta mesma sociedade também opta pela manutenção das desigualdades sociais para benefício próprio, que resumido de maneira mais simples significa a manutenção de seus privilégios de cor, de classe e de gênero.

452. Por essa lógica, as instituições que deveriam trabalhar para a garantia de direito dessa população não o fazem, principalmente porque os operadores de direito do Ministério Público e do sistema de uma maneira geral advêm de posições privilegiadas. Como afirma o ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Almeida,

o direito é uma tecnologia de controle e racialização de corpos negros e por isso a crítica à branquitude deve ser encarada como um exercício incômodo, mas necessário para ser possível avançar na promoção de justiça racial e na reumanização de sujeitos que foram coisificados ao longo da nossa história.

453. Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Penal

454. A Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Penal necessita também de atenção especial, dado que, assim como outros direitos, tem sido sistematicamente negligenciado para essa população.

455. Em dezembro de 2022, de acordo com o Sistema Nacional de Informações Penais, Sisdepen (Secretaria Nacional de Políticas Penais - Senappen/ Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP), o Brasil registrava 832.295 pessoas privadas de liberdade no sistema prisional, sendo 95,7% do sexo masculino e 4,29% do feminino; representando 41,9% de jovens entre 18 e 29 anos e 52,22% de adultos entre 30 e 60 anos; e 67,22% de pessoas negras, sendo 16,71% pretas e 50,51% pardas, enquanto as pessoas brancas representam 31,37%. No grupo há ainda a presença de 6.847 pessoas com deficiências, 495 cadeirantes e cerca de 2.627 que se declaram LGBTQIAPN+. Ou seja, as desigualdades atravessam estruturalmente essa população e são reflexo das desigualdades na sociedade.

456. Com referência à escolaridade, 2,69% desse público não é alfabetizado; 50,87% não concluiu o ensino fundamental; e 16,8% não concluiu o ensino médio. O ensino superior foi cursado por menos de 1% e 1,24% não concluiu.

457. O perfil de escolaridade apresentado resulta em demanda da oferta do ensino fundamental para 53% da população prisional, e do ensino médio para 28,68%,

portanto, totalizando a necessidade de ofertar educação básica para 82,24% do grupo. No entanto, a oferta da EJA no sistema prisional está reduzida a 103.954 – matrículas, o que representa o atendimento de 15% da demanda potencial.

458. Assim, é urgente a necessidade de investimento na EJA para pessoas em privação de liberdade no sistema prisional, não somente em termos de atendimento à demanda latente, como também para garantia do direito à educação de maneira plena, inclusiva, com acessibilidade, e com qualidade social.

459. A Resolução CNE/ CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, e deve ser seguida e implementada, sob pena de mais flagrantes de violação de direitos. Desse modo, é preciso assegurar financiamento adequado para a garantia de educação de qualidade; a associação às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional; o fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços; o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e o atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades das diversidades da população atendida; políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial a políticas e programas destinados a jovens e adultos; o atendimento em todos os turnos; a organização de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária considerando a flexibilidade prevista na LDB.

460. Educação a Distância

461. Outro desafio importante é a **regulação, supervisão e avaliação da educação a distância (EaD)**, que deve ser usada com cautela, evitando-se que comprometa a qualidade da educação presencial. Nessa perspectiva, é imprescindível reiterar que a oferta da EaD não deve ser banalizada, especialmente na educação de jovens e adultos, modalidade que vem sofrendo precarizações diversas, inclusive por conta da expansão da EaD nessa modalidade, o que deve ser descontinuado, já que o seu uso na educação básica deve ser de maneira excepcional, de acordo com a legislação vigente.

462. A necessidade de educar pessoas supõe mediações por diferentes propostas pedagógicas e meios (instrumentos), os quais precisam ser levados sempre em consideração, pois em determinadas situações envolve resguardar um direito: o direito à educação - sempre considerada a garantia de inclusão e acessibilidade. Na EaD, vista a partir desse princípio, a questão inicial a ser posta é o porquê dessa necessidade e sua amplitude e, em seguida, quem ou o quê será usado para fazer tal mediação. Sem se estender sobre isso, o fato é que atualmente **passou de uma exceção** - quando comparada à oferta na modalidade presencial - **para tornar-se uma modalidade de ensino cada vez mais presente** na oferta de cursos e matrículas da educação básica e superior. A EaD tornou-se um negócio, distanciado de fins de garantia do direito à educação, para tornar-se fonte de obtenção de diplomas, o que precisa urgentemente ser revertido, com regulação, avaliação e monitoramento.

463. Como se sabe, o aperfeiçoamento e a inovação tecnológica, especialmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a internet, possibilitaram ampliar a oferta de cursos de educação a distância - em distâncias até continentais. **Potencializada, em um cenário de desregulamentação, a EaD acabou se massificando**

com baixa qualidade pois, no caso brasileiro, foi favorecida e impulsionada por vários fatores, um deles são os **recorrentes cortes de investimento público em educação e abertura à crescente presença do setor privado para atuar no setor, com insuficiente regulação e avaliação**. Isso ocorre especialmente no ensino superior, onde os índices apontam para uma maior oferta de matrículas em EaD do que na modalidade presencial, sendo as instituições privadas as que mais ofertam. Mas também no ensino médio essa presença privada se faz presente.

464. As tecnologias digitais na educação estão presentes no dia a dia das pessoas. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como recurso didático/ pedagógico é inevitável. No entanto, estas não devem substituir as atividades de ensino e de aprendizagem presenciais, o que significaria, em linha de máxima, desenvolver o currículo (disciplinas, itinerários ou outras formas organizativas das atividades de aprendizagem, conteúdos e práticas escolares) na modalidade EaD. Nesse sentido, é **um risco pedagógico** permitir o uso da EaD de maneira indiscriminada e/ ou em tamanho percentual de horas, como explicitado na **Resolução CNE/ CES nº. 1/ 2016, de 11 de março de 2016**, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

465. O acelerado processo de inovação tecnológica na comunicação digital vem ocorrendo com **alta concentração no fornecimento de conteúdos e ferramentas por empresas transnacionais (a exemplo das chamadas Big Techs)**. Uma peça-chave são as **“plataformas digitais”**, que são fornecidas, controladas e pensadas sobre uma lógica econômica e pedagógica voltada à **massificação da oferta educacional a um sujeito-consumidor** em qualquer contexto social ou país. Portanto, é inevitável a **padronização e uniformização** dos processos de ensino e de aprendizagem, além do **mau uso de dados de estudantes e profissionais da**

educação, como moeda de troca e sem regulação. O fato é que as plataformas digitais foram incorporadas à EaD e possibilitou uma grande expansão na oferta de cursos nessa modalidade, aqui e no mundo.

466. Muitas instituições de ensino, normalmente com fins lucrativos, justificam a utilização de plataformas digitais na EaD como forma de superação do ensino tradicional e das clássicas salas de aula, ensinando habilidades e competências que afirmam necessárias aos desafios contemporâneos. **Moldam o processo de ensino para a produção de comportamentos, mais eficientes e produtivos, com rígidos padrões de aferição, normalmente imputando o insucesso no aprendizado exclusivamente ao indivíduo.**

467. As plataformas digitais, como fim em si mesmo, também têm produzido **mudanças que afetam os processos formativos, em especial no campo da pedagogia**. Ao sustentarem a necessidade de **personalizar trajetórias de aprendizagem** (conhecida como **aprendizagem adaptativa**), customizam os módulos de aprendizagem com **conteúdos supostamente “ao sabor do estudante” (um sujeito genérico)**. É uma lógica baseada na eficiência de resultados escolares, mas não necessariamente pedagógica. Reforçam, assim, uma **visão instrumental de educação** e de formação.

468. A maioria das plataformas oferece ainda **treinamento de professores(as), frequentemente associada à metodologia de “aprendizado para o domínio”**: ensina o(a) professor(a) a entender o uso, para que estes auxiliem seus(suas) estudantes. Ou seja, **reduz o papel do(a) professor(a) em um selecionador de assuntos e de conferência de aprendizagem**. Tal reconfiguração do papel do(a) professor(a) o torna um auxiliar das plataformas e não um personagem central e estável para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Nesta lógica, o(a) professor(a) pode ser facilmente substituível, ao contrário das plataformas.

469. A introdução das tecnologias digitais na educação também **intensificou a carga de trabalho docente**, fortalecendo **mecanismos de controle**, fazendo-o perder ou **desvalorizar várias de suas funções**. A participação do(a) professor(a) no planejamento, implementação e avaliação da aprendizagem é diminuída, a sua decisão sobre o currículo é anulada e as reais condições de ensino são omitidas. Ele(a) não se torna mais uma fonte de informação, conteúdo e conhecimento; não conhece o contexto em que os(as) estudantes vivem; não é quem desenvolve ou seleciona os materiais didáticos; nem é quem expõe o conteúdo, oferece exemplos e tira dúvidas. Nessa reconfiguração, o **currículo passa a ser desenhado por plataformas** (com alcance global e cada vez mais internacionalizado).

470. Defende-se que o **MEC desenvolva e disponibilize plataformas digitais públicas**, abertas ou flexíveis, para a oferta da EaD em atividades e situações muito específicas, retomando a concepção de EaD como modalidade educacional conforme a Resolução CNE/ CES nº 1, de 2016. Essas plataformas devem **incorporar em sua arquitetura todos os cuidados pedagógicos à aprendizagem e aos processos de ensino**, permitindo e valorizando o papel do(a) professor, especialmente a sua interação com o(a) estudante.

471. Por fim, cabe alertar: **não é aceitável que tanto a modalidade EaD quanto a tecnologia digital sejam utilizadas para legitimar a ausência, ou inoperância ou a negligência do poder público na garantia das condições adequadas de ensino escolar regular e presencial, em todas as suas dimensões (materiais e pedagógicas)**. Do mesmo modo, se a EaD não deve servir como uma via de escape às responsabilidades constitucionais do poder público, **tampouco deve servir como mecanismo para ganhos financeiros do setor privado com a massificação desqualificada da educação**, em particular se isso vier a ocorrer por meio de transferências de verbas públicas.

472. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

473. A implementação efetiva de uma política educacional necessita também da garantia da **transversalidade da educação especial na educação**, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à **transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos**, que contemplem a **diversidade com vistas à igualdade, à equidade e à participação**, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores(as) e educadores(as) nas escolas públicas. Isto deve ter como princípio a garantia do **direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual, de origem e religiosa, bem como a garantia de direitos aos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**.

474. No que diz respeito à população com deficiência, para o monitoramento dos dispositivos da Meta 4 do PNE, existem gravíssimos problemas relacionados à **falta de informações**. O Censo Demográfico de 2010, melhor fonte de dados disponível, ainda que desatualizada, aponta que, na média, 82,5% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequentavam a escola naquele ano. Por trás dessa média estão desigualdades consideráveis de acordo com a raça-cor autodeclarada do alunado, com o atendimento dos(as) indígenas, 13 pontos percentuais abaixo da média, e também com a região, em que no Norte se observa o menor nível, 78%.

475. Em 2018, o Tribunal de Contas da União (TCU) determinou ao IBGE e ao Inep que lhe informassem, no prazo de 90 dias, se consideravam as recomendações abaixo convenientes e oportunas, indicando, em caso afirmativo, prazo e responsável por sua implementação, e, em caso negativo, justificativa para sua

não implementação:

476. a) que o IBGE colete, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios ou em outra pesquisa estatística que julgar conveniente, os dados necessários à aferição anual do acesso à educação básica da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a possibilitar o acompanhamento da Meta 4 do PNE, em vigor;

477. b) que o Inep, nos próximos relatórios de monitoramento das metas do PNE de que trata o art. 5º, parágrafo 2º, da Lei 13.005, de 2014, adote o indicador “percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado”, ou indicador equivalente, calculado com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, de modo a acompanhar a evolução do acesso ao atendimento educacional especializado

478. Além de não terem atendido às demandas do TCU, não existe informação pública a respeito do andamento desse processo e, agora em 2023, esses dados ainda não estão coletados.

479. Em 2010, havia considerável variabilidade entre as unidades federativas brasileiras, com o Amazonas 14 pontos percentuais atrás do Distrito Federal neste indicador. A ausência de dados, no entanto, nos impede de verificar se este desajuste foi sanado.

480. Apesar de não estipular um nível específico, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação é explícita ao enfatizar que o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação deve ser feito em classes comuns. É muito positivo, portanto, o aumento observado no período de vigência do Plano, com 6,6 pontos percentuais faltando

para que se universalize essa forma de atendimento. Deve-se trabalhar na defesa e na exigência do reforço do papel do Estado na garantia de uma efetiva Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar plena de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação.

481. Entre os recortes populacionais no período de 2014 a 2021, observa-se aqui uma exceção ao padrão de desfavorecimento da população não-branca no atendimento educacional, com essas populações mais próximas ou além da média nacional neste indicador. O mesmo pode ser dito em relação à zona rural e à Região Norte.

482. Destacam-se negativamente as grandes defasagens no atendimento educacional observadas na Região Sul e na rede privada. Enquanto na rede privada houve um avanço significativo desde o início da vigência do PNE, no entanto, a Região Sul vê sua defasagem aumentar.

483. Quando são analisados os estados e não uma medida mais agregada das regiões, o padrão é relativamente mais favorável em relação à redução das maiores disparidades, com estados onde o atendimento em classes comuns vem diminuindo, via de regra, mais rápido do que a média nacional – exceção feita ao Mato Grosso do Sul. Apesar da recuperação em relação à média, destaca-se negativamente o Paraná, onde apenas 71% dos estudantes da educação especial são atendidos em classes comuns.

484. Ainda, faz-se urgente a garantia da **educação bilíngue dos(as) surdos(as)**, como modalidade de educação escolar oferecida em **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos(as), classes bilíngues de surdos(as), escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos(as),

para educandos(as) surdos(as), surdo(a)-cegos(as), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos(as) com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos(as). Para tal, é preciso garantir serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, e materiais didáticos e professores(as) bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

485. Por fim, é crucial assegurar o acesso, a qualidade, a permanência, a inclusão e a equidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos indígenas, quilombolas, do campo, ribeirinhos(as), surdos(as), pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, independente da etapa ou modalidade em que estão matriculados.

● PROPOSIÇÕES

487.PROPOSIÇÃO 1. UNIVERSALIZAÇÃO, ATÉ O 2º ANO DE VIGÊNCIA DA LEI, DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES DE IDADE, AMPLIANDO A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM CRECHES, A FIM DE ATENDER, COM QUALIDADE, 100% DA DEMANDA DAS CRIANÇAS DE ATÉ 3 ANOS E 11 MESES NO SISTEMA/ REDE DE ENSINO, GARANTINDO PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ O FINAL DA VIGÊNCIA DESTA PNE.

488. ESTRATÉGIAS:

489.1.1. Garantir políticas de equalização do acesso à creche para as populações entre os 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva) e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

490.1.2. Garantir políticas de equalização do acesso à pré-escola para as populações entre os 25% mais pobres, negra, indígenas, quilombolas, e da Região Norte do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

491.1.3. Estabelecimento e implementação do padrão de qualidade social da educação básica, de acordo com prazos estabelecidos nas estratégias do Eixo VI, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) na creche e na pré-escola, no campo e nas zonas urbanas, assim como de mecanismos para sua efetivação, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a política nacional de avaliação.

492.1.4. Garantia de jornada educacional ampliada e integrada, com espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em

condições adequadas e demais indicadores de qualidade na educação infantil.

493.1.5. Fortalecer o acompanhamento das crianças na educação infantil, em especial o dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

494.1.6. Incluir a educação infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena.

495.1.7. Criar um programa de promoção de Centros de Educação Infantil do Campo, adequados à realidade e vida no campo, com diferentes espaços de vivência para as crianças, equipando-os com mobiliário e materiais didático-pedagógicos necessários.

496.1.8. Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na pré-escola, identificando motivos de ausência e baixa frequência, adequadas à etapa, com: a) fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários, bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura de acordo com a especificidade da etapa do desenvolvimento; b) fortalecimento do Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), nas zonas urbanas e rurais, garantindo segurança, veículos em condições adequadas, entre outros parâmetros de qualidade; c) fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), com adequação à faixa etária da etapa, nas zonas urbanas e rurais, garantindo alimentação escolar adequada, em consonância com o Direito Humano à Alimentação e a Nutrição Adequadas (DHANA), fortalecendo as redes de

abastecimento da agricultura familiar e garantindo qualidade nutricional e valorização da cultura alimentar regional, fazendo a alimentação chegar com qualidade às instituições de ensino em áreas remotas.

497.1.9. Garantir o acesso, permanência, equidade e inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, migrantes, refugiados e do público-alvo da educação especial, na educação infantil.

498. PROPOSIÇÃO 2. UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, COM GARANTIA DE PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE, ATÉ O 2º ANO DE VIGÊNCIA DA LEI, PARA TODA A POPULAÇÃO DE 6 A 14 ANOS E GARANTIA DE QUE PELO MENOS 95% DOS ALUNOS CONCLUAM ESSA ETAPA NA IDADE RECOMENDADA ATÉ O ÚLTIMO ANO DE VIGÊNCIA DESTA PNE.

499. ESTRATÉGIAS:

500.2.1. Garantir políticas de equalização do acesso, com garantia de permanência e padrão de qualidade, ao ensino fundamental para as populações entre os 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, do público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva), do sexo masculino, e das regiões Norte e Nordeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

501.2.2. Estabelecimento e implementação do padrão de qualidade social da educação básica, de acordo com prazos estabelecidos nas estratégias do Eixo VI, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) no ensino fundamental, no campo e nas zonas urbanas, assim como de mecanismos para sua efetivação, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a política nacional de avaliação.

502.2.3. Garantia de jornada educacional ampliada e

integrada, com espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e demais indicadores de qualidade no ensino fundamental. Garantir e apoiar a criação, renovação e manutenção das bibliotecas escolares, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos e profissionais habilitados para a formação de leitores e mediadores, como condição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; com materiais e infraestrutura necessários, inclusive garantindo equipamentos e tecnologia digital no atendimento ao público-alvo da educação especial.

503.2.4. Garantir condições para a alfabetização de maneira plena, na perspectiva do letramento, de todas as crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental, respeitando o ciclo de alfabetização.

504.2.5. Garantir políticas de equalização para a alfabetização de crianças entre as populações 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, nas zonas rurais, e em especial nas regiões Norte e Nordeste, que se encontram em pior situação de desigualdade.

505.2.6. Fomentar e garantir as tecnologias educacionais para as práticas pedagógicas, que assegurem a alfabetização e o letramento, a partir de realidades linguísticas diferenciadas, como braille, libras, línguas indígenas e outras, em comunidades bilíngues ou multilíngues, favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, segundo as diversas abordagens metodológicas.

506.2.7. Assegurar o ingresso no ensino fundamental a partir dos 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março, garantindo a permanência na pré-escola às crianças que completarem 6 anos durante o ano letivo, para evitar ruptura no atendimento às suas demandas educacionais específicas.

507.2.8. Acompanhar e monitorar o acesso, a frequência,

permanência e o aproveitamento dos(as) estudantes beneficiários(as) de programas de transferência de renda e de educação no ensino fundamental; observar frequência, aproveitamento escolar e interação com o coletivo, bem como situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de trabalho, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.

508.2.9. Apoiar a organização pedagógica, o currículo e as práticas pedagógicas das classes multisseriadas, de maneira que não haja o transporte de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental do campo, de territórios indígenas e quilombolas, para escolas nucleadas ou para a cidade.

509.2.10. Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência no ensino fundamental, identificando motivos de ausência e baixa frequência, adequadas à etapa, com: a) fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários, bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura de acordo com a especificidade da etapa do desenvolvimento; b) fortalecimento do Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), nas zonas urbanas e rurais, garantindo segurança, veículos em condições adequadas, entre outros parâmetros de qualidade; c) fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), com adequação à faixa etária da etapa, nas zonas urbanas e rurais, garantindo alimentação escolar adequada, em consonância com o Direito Humano à Alimentação e a Nutrição Adequadas (DHANA), fortalecendo as redes de abastecimento da agricultura familiar e garantindo qualidade nutricional e valorização da cultura alimentar regional, fazendo a alimentação chegar com qualidade às instituições de

ensino em áreas remotas.

510.2.11. Garantir acesso, permanência, equidade e inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, migrantes, refugiados e do público-alvo da educação especial, no ensino fundamental.

511. PROPOSIÇÃO 3. UNIVERSALIZAÇÃO, ATÉ O 2º ANO DE VIGÊNCIA DA LEI, COM GARANTIA DE PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE, DO ATENDIMENTO ESCOLAR PARA TODA A POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS E ELEVAÇÃO, E, ATÉ O FINAL DO PERÍODO DA VIGÊNCIA DESTA PNE, DA TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO PARA 85%.

512. ESTRATÉGIAS:

513.3.1. Garantir políticas de equalização do acesso, com garantia de permanência e padrão de qualidade, ao ensino médio para as populações 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, do público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva), do sexo masculino, e das regiões Norte e Nordeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

514.3.2. Institucionalizar política nacional do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores(as) e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

515.3.3. Estabelecimento e implementação do padrão de qualidade social da educação básica, de acordo com prazos estabelecidos nas estratégias do Eixo VI, tendo

como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) no ensino médio, no campo e nas zonas urbanas, assim como de mecanismos para sua efetivação, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a política nacional de avaliação.

516.3.4. Garantia de jornada educacional ampliada e integrada, com espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e demais indicadores de qualidade no médio. Garantir e apoiar a criação, renovação e manutenção das bibliotecas escolares, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos e profissionais habilitados para a formação de leitores e mediadores, como condição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; com materiais e infraestrutura necessários, inclusive garantindo equipamentos e tecnologia digital no atendimento ao público-alvo da educação especial.

517.3.5. Garantir o ensino médio na modalidade presencial, e não apenas a carga horária da Formação Geral Básica.

518.3.6. Acompanhar e monitorar o acesso, frequência, permanência e aproveitamento dos(as) estudantes beneficiários(as) de programas de transferência de renda e de educação no ensino médio; observar frequência, aproveitamento escolar e interação com o coletivo, bem como situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de trabalho, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.

519.3.7. Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência no ensino médio, identificando motivos de ausência e baixa frequência, adequadas à etapa, com a) fortalecimento do Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários, bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura de acordo com a especificidade da etapa do desenvolvimento; b) fortalecimento do Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), nas zonas urbanas e rurais, garantindo segurança, veículos em condições adequadas, entre outros parâmetros de qualidade; c) fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), com adequação à faixa etária da etapa, nas zonas urbanas e rurais, garantindo alimentação escolar adequada, que em consonância com o Direito Humano à Alimentação e a Nutrição Adequadas (DHANA), fortalecendo as redes de abastecimento da agricultura familiar e garantindo qualidade nutricional e valorização da cultura alimentar regional, fazendo a alimentação chegar com qualidade às instituições de ensino em áreas remotas; d) fortalecimento de políticas de assistência estudantil.

520.3.8. Garantir o acesso, permanência, equidade e inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, migrantes, refugiados e do público-alvo da educação especial, no ensino médio.

521. PROPOSIÇÃO 4. UNIVERSALIZAR, ATÉ O 2º ANO DE VIGÊNCIA DA LEI, COM GARANTIA DE PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE, PARA A POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS, NA REDE REGULAR DE ENSINO, O ATENDIMENTO ESCOLAR AOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO, CRIANDO TODAS AS CONDIÇÕES DE ACESSO, ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA, COM SUPLEMENTAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO, QUANDO NECESSÁRIO, MEDIANTE UMA ESTRUTURA ADEQUADA, PROFESSORES(AS) COM FORMAÇÃO NA ÁREA E EQUIPE MULTIDISCIPLINAR, OFERECENDO CAPACITAÇÃO E SUPORTE AOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS.

522. ESTRATÉGIAS:

523.4.1. Garantir políticas de equalização do acesso, com garantia de permanência e padrão de qualidade, às populações com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entre os 25% mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das redes privadas e federal de ensino, e das regiões Sul e Sudeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

524.4.2. Garantir levantamento de dados anuais sobre a situação de matrícula, condições de oferta, frequência das populações com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nas redes especiais e regulares, entre outros dados.

525.4.3. Fomentar e garantir pesquisas no desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e surdos(as).

526. PROPOSIÇÃO 5. GARANTIR UNIVERSALIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ATÉ O 5º ANO DE VIGÊNCIA DO PLANO, EM TODAS AS ETAPAS E MODALIDADES, COM PADRÃO DE QUALIDADE, POSSIBILITANDO O ACESSO, PERMANÊNCIA, CONTINUIDADE DOS ESTUDOS; E GARANTIR A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL.

527. ESTRATÉGIAS:

528.5.1. Oferecimento de, no mínimo, 50% das matrículas de educação de jovens e adultos e idosos na forma integrada à educação profissional nos ensinos fundamental e médio, até o final da vigência do Plano.

529.5.2. Estabelecimento e implementação do padrão de qualidade social da educação básica, de acordo com

prazos estabelecidos nas estratégias do Eixo VI, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) na EJA, no campo e nas zonas urbanas, assim como de mecanismos para sua efetivação, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a política nacional de avaliação.

530.5.3. Garantir jornada educacional ampliada e integrada, com espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e demais indicadores de qualidade na EJA. Garantir e apoiar a criação, renovação e manutenção das bibliotecas escolares, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos e profissionais habilitados para a formação de leitores e mediadores, como condição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; com materiais e infraestrutura necessários, inclusive garantindo equipamentos e tecnologia digital no atendimento ao público-alvo da educação especial.

531.5.4. Garantir políticas de equalização para a alfabetização de jovens, adultos e idosos para as populações 25% mais pobres, do campo, do público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva), negras, indígenas, quilombolas, e em especial na Região Nordeste e entre aqueles com mais de 60 anos, que se encontram em pior situação de desigualdade.

532.5.5. Garantir políticas de enfrentamento ao analfabetismo absoluto, com equalização, especialmente para jovens, adultos e idosos entre os 25% mais pobres, nas zonas rurais, para as populações negras, indígenas, quilombolas, e em especial nas regiões Norte, Nordeste, e Centro-Oeste, e para as mulheres, que se encontram em pior situação de desigualdade.

533.5.6. Garantir acesso, qualidade, inclusão e permanência no sistema regular assim como a oferta pública de educação integrada à formação profissional a

jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando condições de inserção no mundo do trabalho.

534.5.7. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, bem como garantir o acesso de estudantes de EJA aos diferentes espaços da escola e à formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA articulada à educação profissional.

535.5.8. Fortalecer o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) com recomposição orçamentária que permita efetivamente avançar na promoção de ações específicas de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos das áreas de reforma agrária.

536.5.9. Criar e fortalecer políticas e programas específicos que viabilizem a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) para alfabetização e escolarização nos níveis fundamental e médio integrado, dos sujeitos do campo, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários, calendário escolar, garantindo transporte noturno.

537.5.10. Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na EJA, identificando motivos de ausência e baixa frequência, adequadas à etapa, com a) fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários, bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura de acordo com a especificidade da etapa do desenvolvimento; b) fortalecimento do Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), nas zonas urbanas e rurais, garantindo segurança, veículos em condições adequadas, entre outros parâmetros de qualidade; d) fortalecimento do Programa Nacional de

Alimentação Escolar (Pnae), com adequação à faixa etária da etapa, nas zonas urbanas e rurais, garantindo alimentação escolar adequada, que em consonância com o Direito Humano à Alimentação e a Nutrição Adequadas (DHANA), fortalecendo as redes de abastecimento da agricultura familiar e garantindo qualidade nutricional e valorização da cultura alimentar regional, fazendo a alimentação chegar com qualidade às instituições de ensino em áreas remotas.

538.5.11. Garantir o acesso, permanência, equidade e inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, migrantes, refugiados e do público-alvo da educação especial, na EJA.

539.5.12. Garantir política de enfrentamento ao analfabetismo a partir da manutenção e fortalecimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

540.5.1.3. Garantir contagem de estudantes de EJA para garantia de financiamento adequado por aluno, assim como o monitoramento e a avaliação do acesso a essa modalidade.

541. PROPOSIÇÃO 6. GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO, COM GARANTIA DE PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE, ATÉ O 2º ANO DE VIGÊNCIA DO PLANO, PRIORITARIAMENTE EM TEMPO INTEGRAL, NO PRÓPRIO CAMPO, COM ESPAÇOS ADEQUADOS, PROFISSIONAIS PREPARADOS, REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO, A CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, AMPLIANDO GRADATIVAMENTE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E A CURSOS PROFISSIONALIZANTES, CONSIDERANDO AS PECULIARIDADES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) E AS ESPECIFICIDADES REGIONAIS.

542. ESTRATÉGIAS:

543.6.1. Consolidar uma política nacional para a educação do campo, a partir do documento Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo e em

diálogo com os movimentos sociais do campo, com garantia de estrutura no Ministério da Educação e financiamento adequado e estável para a efetivação, criação e manutenção das escolas do campo, de acordo com padrão de qualidade, com parâmetros básicos de infraestrutura, que contemplem: transporte escolar inter e intracampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula adequadas e equipadas, perfuração de poços artesianos para fornecimento de água potável nas escolas com dificuldades de acesso à água; de modo que possa combater a política de fechamento das escolas no campo e suas consequências, e a política de nucleação vinculada ao transporte escolar.

544.6.2. Afirmar a educação do campo como modalidade específica da educação básica e efetivá-la, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, em todas as suas etapas e modalidades.

545.6.3. Estimular a criação e/ ou fortalecimento das coordenações do campo, indígena e quilombola nas secretarias estaduais e municipais de educação para gestão da política educacional e implementar as diretrizes de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo, das águas e das florestas.

546.6.4. Incluir, nos processos de gestão da política educacional e na composição dos conselhos de educação, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de representantes indicados por movimentos sociais do campo, das águas e das florestas que comprovem acúmulo de experiências relativas à educação do campo.

547.6.5. Estimular a criação de estruturas formais específicas para a educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de

debater, acompanhar e fazer a gestão da política educacional voltada às populações do campo, das águas e das florestas.

548.6.6. Retomada nos estados, DF e municípios do processo de formulação e aprovação das diretrizes operacionais da educação do campo, no âmbito de seus sistemas, para normatização da oferta da educação básica, conforme definido no artigo 28 da LDB e nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo - Resolução nº 1, de 2002 do CNE/ CEB e o no Decreto nº 7.352, de 2010 - Decreto da Educação do Campo e do Pronex.

549.6.7. Qualificar parceria entre os entes federados para assegurar a melhoria e manutenção das estradas utilizadas para o transporte escolar no campo, de maneira que garanta a efetivação dos 200 dias letivos.

550.6.8. Assegurar a promoção de ações de apoio à profissionalização e formação inicial e continuada de professores(as) e gestores(as) da educação do campo, das águas e das florestas em articulação com os sistemas de ensino e ao desenvolvimento de propostas curriculares que atendam a diversidade sociocultural e territorial.

551.6.9. Regulamentar e institucionalizar a Pedagogia da Alternância nas universidades, como estratégia de formação dos sujeitos e educadores(as) do campo, que estabelece a articulação intrínseca dos processos formativos com os diversos modos de trabalho e especificidades que configuram os territórios e territorialidades do campo, das águas e das florestas, com seus tempos, espaços, saberes e formas de organização próprias.

552.6.10. Estimular concursos públicos específicos para as escolas do campo, das águas e das florestas, combinando a constituição de uma política de incentivo para os(as) professores(as) que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir um processo

educativo sem interrupções e de qualidade.

553.6.11. Realizar em regime de cooperação e colaboração entre os entes federados, a inserção do perfil do(a) professor(a) licenciado(a) em educação do campo nos concursos das redes públicas municipais e estaduais.

554.6.12. Recompôr e ampliar massivamente as políticas de assistência estudantil que permitam e viabilizem a permanência, com qualidade de estudantes do campo, das florestas e das águas nas universidades.

555. PROPOSIÇÃO 7. GARANTIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, COM MÍNIMO DE 7 HORAS DIÁRIAS, COM GARANTIA DE PERMANÊNCIA E PADRÃO DE QUALIDADE EM, NO MÍNIMO, 50% DAS ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS, ESTADUAIS, DISTRITAIS E MUNICIPAIS, A FIM DE ATENDER, PELO MENOS, 50% DOS(AS) ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ATÉ O FINAL DE VIGÊNCIA DO PLANO.

556. ESTRATÉGIAS:

557.7.1. Garantir políticas de equalização do acesso à educação em tempo integral, com garantia de permanência e padrão de qualidade, entre as populações 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, do público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva), nas redes estaduais e municipais, em especial na Região Norte do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

558.7.2. Promover e garantir a educação básica pública integral e em tempo integral, com padrão de qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de maneira que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com toda a infraestrutura necessária e número suficiente de profissionais com formação específica.

559. PROPOSIÇÃO 8. TRIPLICAR AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, ASSEGURANDO A QUALIDADE DA OFERTA E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE (COM ALIMENTAÇÃO, HOSPEDAGEM E TRANSPORTE) E 100% DA EXPANSÃO NO SEGMENTO PÚBLICO, ATÉ O FINAL DE VIGÊNCIA DO PLANO.

560. ESTRATÉGIAS:

561.8.1. Garantir políticas de equalização do acesso à educação profissional técnica de nível médio entre as populações 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, amarelas, nas redes estaduais, em especial nas regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste do país, que se encontram em pior situação de desigualdade.

562.8.2. Estabelecer política de ampliação da gratuidade em cursos e programas de educação profissional, oferecidos pelo sistema “S”, com controle social da gestão, do financiamento e da qualidade pedagógica dos cursos oferecidos.

563.8.3. Garantir a oferta pública de ensino médio e de EJA integrados à formação profissional, com permanência e qualidade, a adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as) do campo, dos povos das águas, dos povos das florestas, das comunidades remanescentes de quilombos, povos indígenas e comunidades tradicionais, assegurando condições de permanência na sua própria comunidade.

564. PROPOSIÇÃO 9. REGULAMENTAR E ESTABELECEER PARÂMETROS, DIRETRIZES E PADRÃO DE QUALIDADE NACIONAL PARA A EAD COMO MODALIDADE EDUCATIVA, GARANTINDO EFETIVA ARTICULAÇÃO, COOPERAÇÃO E INTEGRAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DE ENSINO NO SNE E ASSEGURANDO EDUCAÇÃO CRÍTICA DAS MÍDIAS COM O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS, ATÉ O 1º ANO DE VIGÊNCIA DO PLANO

565. ESTRATÉGIAS:

566.9.1. Regulamentar, por meio de lei, a EaD definindo exigências institucionais básicas em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, para a educação profissional técnica e para a educação superior, de maneira que favoreçam maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade, a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem.

567.9.2. Vedação ao uso de educação a distância na educação básica, inclusive na EJA, e que se autorize o uso de até 20% na oferta para a educação profissional técnica, sem prejuízo de previsão excepcional para situações específicas.

568.9.3. Definir normas específicas e contextualizadas para a produção, controle e avaliação visando garantir a oferta de educação a distância com qualidade social;

569.9.4. Regular o credenciamento e o credenciamento institucional, bem como a autorização e avaliação de cursos e programas em EaD estabelecendo exigências basilares para estes processos, tais como: garantia da indissociabilidade entre atividades de ensino, extensão e pesquisa; definição explícita do perfil educacional dos profissionais da educação, dos técnicos e dos egressos; dos modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES; da infraestrutura física e tecnológica e dos recursos humanos da IES e dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, bem como suas tecnologias e indicadores;

570.9.5. Desenvolver e disponibilizar plataformas digitais públicas, abertas ou flexíveis, para a oferta da EaD em atividades e situações muito específicas. Essas devem incorporar em sua arquitetura todos os cuidados pedagógicos à aprendizagem e aos processos de ensino, permitindo e valorizando o papel do professor, especialmente a sua interação com o estudante.

571.9.6. Estabelecer políticas direcionadas ao acompanhamento, supervisão e avaliação da EaD, visando resguardar a qualidade da oferta e combater todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada, e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais.

572. PROPOSIÇÃO 10. GARANTIR A MATRÍCULA, A FREQUÊNCIA, A DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR E A CERTIFICAÇÃO, DE TODOS(AS) OS(AS) ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO, EM QUALQUER FASE DO PERÍODO LETIVO, CONTEMPLANDO AS DIVERSAS FAIXAS ETÁRIAS E NÍVEIS/ ETAPAS/ MODALIDADES DA EDUCAÇÃO, ATÉ O 1º ANO DE VIGÊNCIA DO PLANO.

573. ESTRATÉGIAS:

574.10.1. Assegurar a oferta educacional nas unidades de privação de liberdade de todas as etapas da educação básica, nas modalidades mais adequadas às necessidades de adolescentes e jovens em restrição de liberdade, de acordo como é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos.

575.10.2. Garantir o atendimento escolar nas unidades provisórias de internação, situação em que o(a) adolescente deve permanecer por até 45 dias.

576.10.3. Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, assim como para todas as pessoas que estão em situação de rua, assegurando os princípios do ECA, de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

577.10.4. Implementar ações e programas que visem a promoção da educação inclusiva de adolescentes do sistema socioeducativo e egressos nas redes de ensino,

bem como o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à recusa por parte das escolas de realizar matrículas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

578.10.5. Realizar diagnóstico escolar de todos(as) os(as) estudantes nas unidades socioeducativas, e alinhar à escolarização com o plano individual de atendimento (PIA) de cada estudante, visando à continuidade do processo de escolarização de adolescentes e jovens já matriculados ou para subsidiar a reconstrução da trajetória escolar daqueles que se encontram fora da escola.

579.10.6. Implementar nos projetos político-pedagógicos (PPP) das unidades e nos PIAs metodologias e práticas contextualizadas, específicas e adequadas a cada natureza das medidas socioeducativas, garantindo a participação dos(as) adolescentes e suas famílias, conforme prevê o artigo 52 da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sinase.

580.10.7. Garantir a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no Sinase.

581.10.8. Assegurar condições dignas de trabalho para os(as) trabalhadores(as) da educação nos centros socioeducativos, pela contratação por meio de concurso público, plano de cargos e carreira, formação inicial e continuada, dentre outras.

582.10.9. Atuação dos conselhos de educação, e demais órgãos responsáveis, na fiscalização da oferta do direito à educação nas unidades de atendimento socioeducativo.

583.10.10. Inserir ações voltadas para o atendimento escolar no âmbito do sistema socioeducativo nos planos municipais, estaduais, distrital e nacional de educação.

584.10.11. Garantir fluxos intersetoriais para uma efetiva interlocução entre as redes de educação (municipais e estaduais) e a política de atendimento socioeducativo, visando à garantia da continuidade da escolarização e acompanhamento ao(à) adolescente.

585.10.12. Implementar ações para o enfrentamento a estigmas e preconceitos contra adolescentes em cumprimento de medidas nas escolas, por meio da garantia do sigilo e do anonimato da situação judicial de adolescentes e jovens, conservando dados restritos àqueles(as) profissionais a quem tal informação seja indispensável.

586.10.13. Assegurar as condições necessárias para a coleta e a transparência acerca dos dados do sistema socioeducativo - perfil de adolescentes (cor/ raça, gênero, orientação sexual), escolarização, profissionais da educação e das escolas nas unidades socioeducativas - de maneira qualitativa e atualizada, para compor o levantamento anual do Sinase e do Censo Escolar da Educação Básica.

587.10.14. Garantir para os(as) adolescentes e jovens egressos(as) do sistema socioeducativo a continuidade do atendimento educacional, mantido o acompanhamento de sua frequência e trajetória escolar pelas redes de ensino responsáveis.

588.10.15. Mapear as escolas e implementar, naquelas localizadas em territórios com maior concentração de homicídios, programa específico de ingresso ou retorno de adolescentes mais vulneráveis, com acompanhamento socioassistencial e psicopedagógico individualizado.

589.10.16. Criar comissões de proteção e de prevenção à violência e aos homicídios contra adolescentes nas escolas, em parceria com os conselhos tutelares e os centros de referência da assistência social, dentre outros equipamentos responsáveis.

590.10.17. Garantir a realização do registro da autodeclaração dos(das) adolescentes acerca da cor/raça, bem como a identidade de gênero e orientação sexual.

591.10.18. Assegurar orçamento público para execução da política da socioeducação. Adequar a infraestrutura dos ambientes educativos (salas de aula, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, sala de leitura, quadras esportivas, etc.) nas unidades de privação de liberdade do sistema socioeducativo, em atenção aos parâmetros do MEC e do Sinase.

592. PROPOSIÇÃO 11. ELEVAR A TAXA BRUTA DE MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA 60% E A TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA PARA 40% DA POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS, ASSEGURADA A QUALIDADE DA OFERTA ATÉ O FINAL DA VIGÊNCIA DO PNE. AMPLIAR A OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, ASSEGURANDO UMA PROPORÇÃO NUNCA INFERIOR A 60% DO TOTAL DE VAGAS ATÉ O FINAL DA VIGÊNCIA DO PNE.

593. ESTRATÉGIAS:

594.11.1. Garantir políticas de equalização do acesso à educação superior entre os 25% mais pobres, do campo, do público-alvo da educação especial (na perspectiva inclusiva), em especial nas regiões Norte e Nordeste do país, e para as populações pretas, pardas e indígenas, que se encontram em pior situação de desigualdade. Ainda, faz-se urgente garantir a expansão aliada à interiorização da educação superior, com qualidade social e permanência.

595.11.2. Adotar a política de quotas como meio de superação das desigualdades, reservando durante os próximos dez anos um mínimo de 50% das vagas nas IES públicas para estudantes egressos(as) das escolas públicas, respeitando a proporção de negros(as) e indígenas em cada ente federado, de acordo com os dados do IBGE, para democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos no período diurno, noturno e em tempo integral.

596.11.3. Criar mecanismos que garantam às populações de diferentes origens étnicas o acesso e permanência nas diferentes áreas da educação superior e possibilidades de avanço na pós-graduação, considerando o recorte étnico-racial da população.

597.11.4. Estabelecer programas de apoio que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação nas instituições públicas, incluindo nas propostas dos programas a garantia ao transporte e a gratuidade no acesso aos espaços culturais e trabalhos de campo, por meio de programas públicos de assistência estudantil (bolsas de inclusão social, alimentação, moradia, transporte e material didático) e da consolidação de políticas e ações afirmativas para a promoção de igualdade étnico-racial, regional, de gênero. Garantir a formação continuada de docentes, por meio da criação de programas de acesso gratuito aos cursos de pós-graduação, inclusive mestrado e doutorado, para professores(as) que atuam na educação básica pública municipal e estadual/ distrital nas diversas áreas do conhecimento.

598.11.5. Estabelecimento de referenciais, parâmetros e dimensões do padrão de qualidade da educação superior, socialmente referenciado, e de mecanismos para sua efetivação, com a explicitação das dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais, assim como dos fatores e indicadores de qualidade, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a política nacional de avaliação.

599.11.6. Garantir financiamento específico às políticas de acesso e permanência, para inclusão nas instituições públicas de ensino superior das pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, dos negros, povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, povos do campo, povos das águas e das comunidades tradicionais. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.

600.11.7. Elevar a qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres(as) e doutores(as) do corpo docente, em efetivo exercício, tanto no setor público, quanto nos setores privado e comunitário da educação superior, para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores(as).

601.11.8. Estimular e garantir a expansão e reestruturação das universidades estaduais e municipais a partir de apoio técnico e financeiro do governo federal.

602.11.9. Garantir, até 2029, moradia estudantil a todos(as) os(as) estudantes do ensino superior público que residam fora da cidade onde estudam e tenham renda familiar per capita de até 1 e ½ salário mínimo.

603.11.10. Garantir acesso e permanência nas IES públicas dos(as) estudantes trabalhadores(as) com adequação das estruturas curriculares dos cursos, sem prejuízo à qualidade da formação, especialmente no período noturno.

604.11.11. Garantir assistência estudantil pela efetivação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) em todas as IES públicas.

605.11.12. Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

606.11.13. Assegurar a oferta de educação superior pública e gratuita por meio de licenciaturas em educação do campo, observando a dinâmica da alternância e priorizando o jovem do campo na formação de professores(as) para a educação básica pública do campo.

607.11.14. Estruturar um programa de financiamento permanente para as atividades de Tempo Comunidade e

do Tempo Universidade de todas as licenciaturas em educação do campo, com rubricas de custeio e capital.

608.11.15. Implementar um programa de residência pedagógica nas escolas do campo, que possibilite a articulação entre as políticas de formação inicial e continuada, viabilizando simultaneamente o fortalecimento da função social das escolas, com a articulação e a potencialização de diferentes projetos de extensão universitária em várias áreas do conhecimento, com criação de bolsas de iniciação à docência, bolsas de iniciação científica e bolsas de extensão específicas à educação do campo.

609.11.16. Implementar um programa especial para construção de alojamentos nas instituições de ensino superior (IES), articulados à oferta de cursos superiores em alternância, além dos cursos de formação inicial e continuada, os cursos de especialização da Residência Agrária e Residência Agrária Jovem.

610.11.17. Valorizar em matrizes de distribuição de recursos entre as instituições federais de educação superior o conjunto de estudantes das licenciaturas em educação do campo, considerando os seus custos por aluno, em conformidade com as mediações pedagógicas nos espaços-tempo formativos, Tempo Universidade - Tempo Comunidade.

611.11.18. Fortalecer o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) com recomposição orçamentária que permita efetivamente avançar na promoção de ações específicas para a educação superior nas diferentes áreas do conhecimento para jovens e adultos das áreas de reforma agrária.

612.11.19. Garantir o acesso, permanência, equidade e inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, migrantes, refugiados e do público-alvo da educação especial, na educação superior.