

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

**LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI**

**CONFLITO COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE  
DOS SENTIDOS DE PROFESSOR, FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E CIDADANIA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2023**

**LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI**

**CONFLITO COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE  
DOS SENTIDOS DE PROFESSOR, FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E CIDADANIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2023**

S575c Sigliani, Livia Cristina de Souza.  
 Conflito como fundamento das práticas sociais: uma análise dos sentidos de professor, formação do estudante e cidadania. / Livia Cristina de Souza Sigliani; orientador: Adilson Ventura da Silva. – Vitória da Conquista, 2023.  
 158f.

Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.  
 Inclui referência F. 117-128.

1. Semântica do Acontecimento. 2. Professor e Cidadania. 3. Político. I. Silva, Adilson Ventura da (orientador). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III

CDD: 401.43

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção* — CRB 5/1890  
 UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** Conflict as the foundation of social practices: an analysis of senses of teachers, student education and citizenship

**Palavras-chave em inglês:** Semantic of the Event. Teacher. Citizenship. Political.

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (Presidente-Orientador); Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB); Prof. Dr. Jorge Viana Santos (UESB); Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira (UNICAMP); Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (UFAL)

**Data da defesa:** 14 de abril de 2023

**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: 0000-0002-4292-2711

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5649593108265269>

LÍVIA CRISTINA DE SOUZA SIGLIANI

**CONFLITO COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SENTIDOS DE PROFESSOR,  
FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E CIDADANIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 14 de abril de 2023

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva  
(Presidente-Orientador)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes  
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Jorge Viana Santos  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira  
Instituição: UNICAMP

Ass.: 

Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann  
Instituição: UFAL

Ass.:  Documento assinado digitalmente  
DEBORA RAQUEL HET TWER MASSMANN  
Data: 24/04/2023 11:31:41-0300  
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Aos meus amores Danilo e João. Obrigada por viverem esse sonho comigo.

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa embora pareça uma prática solitária, é, em sua essência, um produto coletivo que envolve trabalhos de diversos pesquisadores e outros profissionais, que de alguma maneira também tornam o trabalho do pesquisador possível. Assim, agradeço à todas as instituições e pessoas que, de alguma forma, tornaram esse sonho possível:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela confiança em meu trabalho e pela oportunidade de realização da minha formação em nível de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À Fapesb: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia”.

Ao meu orientador Prof. Dr. Adilson Ventura, por mais uma vez, confiar nessa parceria, por todo conhecimento compartilhado, pelo suporte constante e impecável, pela tranquilidade e segurança transmitidas ao conduzir esta pesquisa. Sem dúvidas, uma das minhas maiores referências acadêmicas. Espero que continuemos essa parceria em trabalhos futuros.

Aos membros da banca de qualificação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sheila Elias de Oliveira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gerenice R. de O. Cortes, por aceitarem avaliar o trabalho, e pelas mais que valiosas contribuições.

Aos membros da Banca de Defesa: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gerenice R. de O. Cortes, Prof. Dr. Jorge Viana Santos, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sheila Elias de Oliveira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Raquel H. Massmann, por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos membros suplentes Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edvânia Gomes da Silva e Prof. Dr. Taisir Mahmudo Karim, pela disponibilidade e prontidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos funcionários do PPGLin nas pessoas de Vanêide e Luciana pelo profissionalismo e cordialidade.

---

<sup>1</sup> Conforme Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018, “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica da UESB (GEPES/UESB), por todos os momentos que vivenciamos durante esses três anos, mesmo que de forma remota. Grata por todo conhecimento que compartilhamos, pelo acolhimento e amizade. Tenho vocês em meu coração. Espero que continuemos juntos pelos caminhos da SA.

Ao meu irmão Danilo Sobral, por me apresentar os trabalhos de Guimarães e assim me incentivar a trilhar os caminhos da linguística. Sem o seu entusiasmo, incentivo e conhecimento, esse sonho não seria possível.

Ao caríssimo Prof. Dr. Alexandre Galvão Carvalho, por ter orientado meus primeiros passos na pesquisa, por meio da I.C, ainda nos tempos de graduação no curso de História na UESB.

À Prof<sup>a</sup> Marisa Salomão Jardini, minha professora no ensino fundamental e ensino médio, minha inspiração, que despertou e em mim o desejo pelo conhecimento e a admiração pela docência.

Ao meu amor e companheiro de vida Danilo Azevedo, por estar sempre ao meu lado, por ser meu maior incentivador e estar ao meu lado em todos os momentos. Por acreditar em mim até quando eu mesma não acredito. Agradeço, inclusive, contribuição preciosa na formatação deste trabalho. Obrigada por viver esse sonho comigo, meu amor.

Ao meu filho João Vitor por seu intenso afeto, apoio e compreensão. Por ser meu porto seguro em todos os momentos. Obrigada, querido. Te amo infinitamente.

À Jujuba e à Paçoca pela leveza da companhia felina, principalmente nos momentos mais difíceis.

“[...] o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra” (Guimarães, 2002b).

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma análise semântico-enunciativa à luz da Semântica do Acontecimento no tocante às relações de sentido entre *professor* e *cidadania*. A partir da premissa de trajeto temático (Guilhaumou; Maldidier; Robin, 1994 *apud* Zoppi-Fontana, 2018); utilizamos textos jurídicos, textos do marketing e textos da mídia jornalística acerca de políticas públicas educacionais e em contato com essas leituras ponderamos analisar quais relações de sentido orbitam entre *professor* e *cidadania*, uma vez que essas palavras estão presentes nos textos observados. Dessa forma nos dedicamos a responder seguinte indagação: Por meio da análise das relações enunciativas em tais textos, quais sentidos podem ser observados entre *professor* e *cidadania* no *corpus* investigado, quais sentidos são constituídos? Mediante nosso questionamento, levantamos a hipótese de que a *cidadania* é uma questão central e constitui sentidos de *professor* e de formação dos estudantes. Para empreendermos a análise dos sentidos de *professor* e *cidadania* no *corpus* selecionado, recorreremos aos pressupostos teóricos e metodológicos da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002b, 2018), teoria semântico-enunciativa que toma a enunciação como um acontecimento de linguagem que produz sentido a partir de uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação atravessada pelo político, pois se instaura o conflito no cerne do dizer. Os sentidos não são fixos nem estanques, pois são constituídos na enunciação, isto é, em cada acontecimento de linguagem, e, não são transparentes, pois o sujeito não controla os sentidos daquilo que diz. Para analisarmos nossos dados, lançamos mão de procedimentos metodológicos da teoria como a reescrituração, a articulação e do Domínio Semântico de Determinação (DSD), além disso, contamos com o mecanismo de paráfrase apontado por Guimarães (2011) como mecanismo de análise para a Semântica do Acontecimento e desenvolvido por Souza (2019) e Souza e Ventura (2022). As análises empreendidas corroboram nossa hipótese e apontam para um conflito de sentidos que divide e redivide o espaço de enunciação em uma relação de inclusão e exclusão da *cidadania* em relação ao *professor* e aos estudantes. Apesar de a profissão docente ser reconhecida como fundamental para uma educação cidadã, o professor é posto como único responsável em promovê-la, enquanto sentidos de meritocracia são instaurados no tocante à formação dos estudantes e a cidadania é dada como uma categoria estanque do currículo. Tais sentidos responsabilizam professores e alunos e apagam sentidos da função das políticas para a formação cidadã e para a valorização da profissão docente.

**PALAVRAS-CHAVE**

Semântica do Acontecimento. Professor. Cidadania. Político.

## ABSTRACT

This work consists of a semantic-enunciative analysis in the light of the Semantics of the Event regarding the relationships of meaning between teacher and citizenship. Based on the premise of a thematic path (Guilhaumou; Maldidier; Robin, 1994 *apud* Zoppi-Fontana, 2018); we used legal texts, marketing texts and texts from the journalistic media about educational public policies and in contact with these readings we considered analyzing which relationships of meaning orbit between teacher and citizenship, since these words are present in the observed texts. In this way, we dedicate ourselves to answering the following question: Through the analysis of the enunciative relationships in such texts, which meanings can be observed between teacher and citizenship in the corpus investigated, which meanings are constituted? Through our questioning, we raised the hypothesis that citizenship is a central issue and constitutes meanings of teachers and students' education. To undertake the analysis of the meanings of teacher and citizenship in the selected corpus, we resorted to the theoretical and methodological assumptions of the Semantics of the Event (Guimarães, 2002b, 2018), a semantic-enunciative theory that takes the enunciation as a language event that produces meaning from a subject's relationship with language, and this relationship is crossed by the political, as the conflict is established at the heart of saying. The meanings are neither fixed nor watertight, as they are constituted in the enunciation, that is, in each language event, and they are not transparent, as the subject does not control the meanings of what he says. To analyze our data, we made use of methodological procedures of the theory such as rewriting, articulation and the Semantic Domain of Determination (DSD), in addition, we relied on the paraphrase mechanism pointed out by Guimarães (2011) as an analysis mechanism for Semantics do Acontecimento and developed by Souza (2019) and Souza and Ventura (2022). The analyzes carried out corroborate our hypothesis and point to a conflict of meanings that divides and re-divides the space of enunciation in a relationship of inclusion and exclusion of citizenship in relation to the teacher and the students. Although the teaching profession is recognized as fundamental for citizenship education, the teacher is placed as the sole responsible for promoting it while senses of meritocracy are established with regard to student training and citizenship is given as a watertight category of the curriculum. Such meanings make professors and students responsible and erase the meaning of the role of policies for citizenship education and for valuing the teaching profession.

**KEYWORDS**

Semantic of the Event. Teacher. Citizenship. Political.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Exercício do Livro Didático.....	55
<b>Figura 2</b> – A base para tudo isso aí .....	57
<b>Figura 3</b> – A base para tudo isso aí .....	59

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – DSD de Professor .....	61
<b>Quadro 2</b> – Ocorrências .....	66
<b>Quadro 3</b> – (r1).....	66
<b>Quadro 4</b> – (r2).....	67
<b>Quadro 5</b> – DSD (1) Maior número de mestres e doutores.....	67
<b>Quadro 6</b> – (r3).....	68
<b>Quadro 7</b> – DSD (2) Professores e professoras da educação básica .....	69
<b>Quadro 8</b> – (r4).....	70
<b>Quadro 9</b> – DSD (3) Oferta de pós-graduação e formação continuada .....	70
<b>Quadro 10</b> – (r5).....	71
<b>Quadro 11</b> – DSD (4) Valorizar o professor .....	72
<b>Quadro 12</b> – (r6).....	72
<b>Quadro 13</b> – DSD (5) Professores de todos os níveis e sistemas.....	73
<b>Quadro 14</b> – DSD (6) Professores do ensino básico .....	73
<b>Quadro 15</b> – (r7).....	75
<b>Quadro 16</b> – DSD (7) Superação das desigualdades educacionais .....	75
<b>Quadro 17</b> – (r8).....	76
<b>Quadro 18</b> – DSD (8) Formação .....	76
<b>Quadro 19</b> – (r9).....	77
<b>Quadro 20</b> – DSD (9) Cumprimento das políticas educacionais .....	78
<b>Quadro 21</b> – DSD (10) Diversificação do currículo .....	80
<b>Quadro 22</b> – (r11).....	90
<b>Quadro 23</b> – (r12).....	91
<b>Quadro 24</b> – DSD (11) Novo ensino médio.....	92
<b>Quadro 25</b> – DSD (12) professor .....	93
<b>Quadro 26</b> – (r13) Professores afirmam a importância da Internet para fins didático-pedagógicos.....	99
<b>Quadro 27</b> – DSD (13) Professores consideram o uso da internet essencial para educação. 100	
<b>Quadro 28</b> – (r14) Escola mais atraente: Internet para todos e professores com mais vontade .....	101
<b>Quadro 29</b> – DSD (14) Escolas sem acesso à internet.....	101
<b>Quadro 30</b> – DSD (15) Escola mais atraente .....	102

<b>Quadro 31</b> – (r15) Professores consideram uso da internet imprescindível.....	103
<b>Quadro 32</b> – DSD (16) Uso da internet imprescindível.....	103
<b>Quadro 33</b> – (r16) A escola não pode ignorar a cultura digital.....	104
<b>Quadro 34</b> – DSD (17) Solução de problemas individuais e coletivos.....	105
<b>Quadro 35</b> – (r17) O papel duplo da tecnologia na educação .....	106
<b>Quadro 36</b> – DSD (18) Saber usar internet/Não saber usar internet.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

alocutário-A	alocutário-Aluno
alocutário-P	alocutário-Professor
alocutor-ALD	alocutor-Autor de Livro Didático
BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSD	Domínio Semântico de Determinação
E	Enunciador
EAD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FTP	Formação Técnica e Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVC	Instituto Verificador de Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas; gays; bissexuais; Travestis; transexuais e transgêneros; queer, intersexuais; assexuais; + Abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias etc.
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NRF	Novo Regime Fiscal
PCD	Pessoa com deficiência
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PESP	Projeto Escola Sem Partido

PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGLIN	Programa de Pós-graduação em Linguística
RAF	Regime de Austeridade Fiscal
RLI	Receita Líquida de Impostos
RTP	Rádio e Televisão de Portugal
STF	Supremo Tribunal Federal
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE CIDADANIA, EDUCAÇÃO COMO DIREITO E DOCÊNCIA .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Cidadania e educação na Grécia Antiga .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Cidadania dos estados nação: um breve percurso histórico.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Direito à educação, cidadania e docência: caminhos percorridos no Brasil.....</b>	<b>41</b>
<b>3 SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Procedimentos enunciativos: articulação, reescrituração, DSD e o mecanismo de paráfrase.....</b>	<b>58</b>
<b>4 ANÁLISES DOS SENTIDOS DE PROFESSOR E CIDADANIA EM TEXTOS JURÍDICOS, DO MARKETING E DA MÍDIA .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Textos jurídicos: sentidos de professor e cidadania no PNE (2014-2024).....</b>	<b>64</b>
<b>4.1.1 Considerações.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Textos do <i>marketing</i>. Novo ensino médio: sentidos de professor e cidadania.....</b>	<b>85</b>
<b>4.2.1 Considerações.....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 Textos da mídia jornalística: sentidos de professor e cidadania em matéria do jornal O Globo.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3.1 Considerações.....</b>	<b>107</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A – PNE – Plano Nacional de Educação .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO B – Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia - Jornal O Globo .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Mediante os resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado *Desvalorização ou reconhecimento? A contradição nos sentidos de professor* (Sigliani, 2020), observamos em textos das leis, do *marketing* e da mídia jornalística um conflito constante dos sentidos de *professor*<sup>2</sup> que divide e redivide o espaço de enunciação da língua portuguesa do Brasil. Não se trata, porém, de uma divisão maniqueísta, ou de sentidos unívocos. As análises empreendidas demonstraram, por meio dos sentidos de *professor* observados em enunciados, como ocorre o funcionamento do político nas relações de linguagem, dado que o político para nosso escopo teórico se caracteriza pelo embate incessante de sentidos<sup>3</sup>. Sobre o político, Elias de Oliveira (2014, p. 45) afirma que:

Em uma posição materialista sobre a linguagem, o político não é restrito às relações de governança pública; diz respeito às práticas sociais em geral, nas quais a linguagem é fundamental. Pensar o político não é conceber o que lhe é próprio como deletério, e sim tomá-lo como fundamento das relações sociais. Fundado no conflito, o político é o que produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo.

Assim, ao realizarmos nossas análises notamos que em uma relação de inclusão e exclusão contínua, sentidos de *professor* como profissional importante são constituídos, ao passo que sentidos de desvalorização e precarização também são instaurados pelo acontecimento em um embate que transcende o linguístico para as práticas sociais e vice-versa.

Podemos elucubrar sobre o que levantamos em nossa dissertação de mestrado, dado que as análises empreendidas apontam que os sentidos que constituem *professor* estão relacionados à maneira como a sociedade lida com questões relacionadas à docência.

Os enunciados ali observados apontam para sentidos diversos como: reconhecimento profissional, docência como amor, docência como vocação, como missão, como doutrinação, entre outros, e tais sentidos estão relacionados à maneira como a sociedade em geral lida com fatores ligados ao prestígio ou desprestígio da docência, remuneração, garantia ou precarização de direitos, procura pela carreira docente ou rejeição da profissão, entre outros (Sigliani, 2020, p. 126-130).

---

<sup>2</sup> A fim de dar destaque, cidadania e professor serão grafadas em itálico doravante no texto.

<sup>3</sup> Tratamos sobre a questão do político na seção 3.

Essas observações suscitam a reflexão de que os sentidos ultrapassam as relações de linguagem para as práticas sociais, na medida em que observamos nas análises que o político produz efeitos nas mais diversas questões como, por exemplo, na formação, na regulamentação e na valorização profissional, tanto na esfera da educação básica como no âmbito do ensino superior. Observa-se que embora as leis<sup>4</sup> instaurem sentidos de regulamentação para a formação, profissionalização e valorização docente, apontam, também, para sentidos que remetem às condições de precarização profissional dos professores (Sigliani; Ventura, 2020, p. 20-23; Sigliani, 2020, p. 82).

Ademais, um ponto que nos chama atenção é a presença recorrente de sentidos de *professor* e *cidadania* nesses textos e a contradição de sentidos de *professor* e a formação de cidadãos ou a formação para o exercício da *cidadania*. Nas análises, observamos que o *professor* é visto como essencial para garantir que os alunos sejam formados como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade e que o *professor* é fundamental para que os alunos conquistem a *cidadania*.

Do mesmo modo, notamos em alguns enunciados que os sentidos produzidos pelo acontecimento dizem respeito, também, que o papel do *professor* é formar cidadãos que atendam às demandas do sistema capitalista, ao passo que encontramos enunciados em que o papel do *professor* é formar cidadãos capazes de refletir sobre o mundo e transformar a sociedade em que vivem (Sigliani, 2020, p. 82-83).

Há ainda a presença de sentidos que apontam que garantir ao *professor* o direito ao exercício da docência é garantir a democracia, enquanto censurá-lo é uma ameaça ao regime democrático (Sigliani, 2020, p. 122). Contudo, embora o *professor*, por meio da educação, seja um agente importante de transformação social e promoção da *cidadania*, os textos não mencionam quaisquer outros elementos desse processo, como fatores políticos, socioeconômicos ou familiares, e colocam o *professor* como o único responsável por um processo tão complexo e que envolve a atuação de várias esferas da sociedade.

A partir desses resultados podemos tecer reflexões para o presente trabalho tomando como ponto de partida que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, doravante CF/88, prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e, portanto, visa o

---

<sup>4</sup> Em nossa dissertação de mestrado, selecionamos os seguintes textos jurídicos: *TÍTULO VI Dos profissionais da educação da LDB, a primeira versão*. Selecionamos os recortes dos PCNs de 1ª a 4ª série correspondentes à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*, quatro recortes dos PCNs de 5ª a 8ª correspondentes à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por *Ao Professor*, um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio Parte I – Bases Legais – *Apresentação*. No PNE selecionamos as metas dedicadas aos professores correspondentes às metas 15, 16, 17 e 18.

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho. Sob a égide da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – a nova LDB foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996<sup>5</sup> para definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro. Diante disso, importa destacar que a nova LDB foi gestada no cerne do debate sobre a redemocratização do Brasil e ancorada sobre os princípios da CF/88, conhecida como constituição cidadã.

Desse modo, a educação foi pensada como essencial para a redemocratização do país, visto que após um período de 21 anos de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), em que direitos do cidadão foram cerceados, era preciso promover o direito à educação assim como educar para a *cidadania* e, nesse processo, o *professor* foi reconhecido como elemento fundamental (Sigliani, 2020, p. 83).

No estudo sobre a história da palavra *cidadania*, Oliveira (2006), ao citar os trabalhos de Starobinsk afirma que: “*Cidadania* integra com *civilização*, um grupo de palavras que definem relações políticas fundamentais nas sociedades ocidentais” (Oliveira, 2006, p. 115). Ao tomar o dicionário como *corpus*, a autora assume que a história de uma palavra é constituída pela história de suas enunciações e observa que a polissemia promove movimentos nos espaços de enunciação produzindo mudanças, ou seja, por ser polissêmicos, os sentidos de *cidadania* se constituem ao longo do tempo, na história de suas enunciações

O conceito de *cidadania* é central nas agendas intelectual e política das democracias representativas contemporâneas, no entanto, apesar disso, não há uma definição consensual ou até mesmo análises definitivas da sua história. “Uma história de longíssima duração” (Botelho; Schwarcz, 2011, p. 9).

No tocante à *cidadania*, José Murilo de Carvalho (2020), afirma que esta é composta por diversas esferas, dado que umas podem existir sem as outras e a coexistência de todas essas esferas levariam à *cidadania* plena, isto é, à combinação de liberdade, participação e igualdade para todos.

O autor retoma a clássica distinção entre as dimensões da *cidadania* feita por Thomas Humphrey Marshall (1967), em que a *cidadania* se desdobra em direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis correspondem aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, que concernem, por exemplo, o direito de ir e vir, de se

---

<sup>5</sup> A necessidade de criar uma lei para nortear e regulamentar a educação brasileira foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado ao Legislativo em 1948, e levou treze anos para à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart. Em 1971, sob o regime militar foi publicada outra versão que vigorou até a promulgação da LDB de 1996 (A história [...], 2016).

organizar, de manifestar o pensamento, entre outros. Vale mencionar que é possível existir direitos civis sem direitos políticos. Os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão no governo e implicam direito de votar e ser votado, organizar partidos etc., contudo, a existência de direitos políticos sem direitos civis é inviável.

Os direitos sociais, por sua vez, concernem à participação na riqueza coletiva e correspondem ao direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e previdência. Se caracterizam por garantir um mínimo de bem-estar social e diminuir as desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista de produção. Podem até existir sem direitos civis ou políticos, no entanto, em tais condições, sua oferta e obtenção tendem a ser arbitrárias (Carvalho, 2020, p. 15-16).

No que concerne à educação popular, esta faz parte dos direitos sociais, não obstante, historicamente, tem sido crucial para a expansão dos outros direitos, pois possibilita que o cidadão tenha conhecimento de seus direitos e assim os exerça e/ou se organize para reivindicá-los (Carvalho, 2020). Na mesma direção, Saviani (2013), aponta que além de um direito social, a educação se constitui como condição necessária, ainda que não absoluta, para o exercício de todos os direitos de qualquer natureza.

Dessa forma, podemos concluir que os avanços conquistados ao longo da história no campo da educação brasileira são meios de promover a *cidadania*, ao passo que qualquer ataque desferido ao direito à educação é uma negação de direitos e, por conseguinte, da própria cidadania, pois a educação é um caminho de inclusão social e conquista de direitos, e, nesse sentido, é necessário refletirmos, ao longo deste trabalho, sobre os avanços, como também sobre as questões que atualmente atacam de forma contundente o direito à educação e consequentemente à *cidadania* como, por exemplo, o Novo Regime Fiscal (NRF)<sup>6</sup>, que atinge em cheio o direito à educação ao estabelecer austeridade fiscal por um período de 20 anos<sup>7</sup>; o Programa Escola Sem Partido (PESP)<sup>8</sup>, que promove a censura e ameaça o direito à liberdade de cátedra<sup>9</sup>, as ditas reformas curriculares<sup>10</sup> e do ensino médio<sup>11</sup> e o cenário estabelecido pela pandemia provocada pela COVID-19<sup>12</sup> que afetou professores e estudantes<sup>13</sup>.

---

<sup>6</sup> (Brasil, 2016).

<sup>7</sup> (Castro, 2016).

<sup>8</sup> Sugerimos os estudos semânticos enunciativos dos trabalhos de Souza *et al.* (2020, 2021) sobre sentidos de aluno no Projeto Escola Sem Partido.

<sup>9</sup> (Chagas; Souza, 2018).

<sup>10</sup> (Guedes, 2017).

<sup>11</sup> (Moreno, 2016).

<sup>12</sup> Causada pelo SARS-CoV-2, um novo tipo de coronavírus que se propaga de pessoa para pessoa por meio de gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo com aperto ou toque de

Assim, nota-se que, apesar de a educação escolar estar garantida e regulamentada nos textos da CF/88 e pela nova LDB e de se constituir em um direito que promove a inclusão social e a conquista de outros direitos, passa por um processo de precarização que afeta a *cidadania* de professores e alunos. Essa reflexão nos convida a investigar neste trabalho como se dão as relações de sentido constituídas acerca de *professor* e *cidadania* em textos que tratam questões acerca de políticas públicas educacionais.

Sobre políticas públicas Molina (2012, p. 588) explica que:

[...] Elas traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

A partir da ideia de que as políticas públicas materializam os direitos constitucionais, inclusive o direito à educação, pensamos políticas públicas educacionais sob as observações de Pfeiffer (2011), em relação à abordagem sociológica de Janete Azevedo (2004), que concebe as políticas públicas como o “Estado em ação” (Gobert; Muller, 1987) e a educação como política social, portanto, inserida no âmbito das políticas públicas (Pfeiffer, 2011, p. 151).

As políticas públicas educacionais compreendem soluções técnico-políticas que visam operacionalizar em seu cerne princípios determinados pelo espaço global; valores que articulam as relações sociais; questões prioritárias que envolvem a educação e as relações de acomodação ou resistência engendradas nas próprias instituições que colocam as políticas públicas em prática, seja nos sistemas de ensino ou na instituição escolar (Pfeiffer, 2011, p. 151).

As políticas públicas, assim como quaisquer ações humanas, são criadas, instauradas, estabelecidas, reformuladas ou até mesmo revogadas com base na memória da sociedade em um movimento em que:

---

mão, contato com objetos e superfícies contaminadas que tiveram contato com boca/nariz/olhos (Ministério da Saúde, [202?]).

<sup>13</sup> (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2022).

[...] As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas (Azevedo *apud* Pfeiffer, 2011, p. 151).

Dito isso, para observação das relações de sentido entre *professor* e *cidadania* pensamos selecionar um corpus a partir da noção de trajeto temático proposta por Guilhaumou, Mالدیدier e Robin (2017 [1994] *apud* Zoppi-Fontana, 2018, p. 140) que “[...] permite pôr em ‘estado de dispersão’ enunciados produzidos em lugares, tempos e gêneros distintos e por locutores diferentes”, isto é, o *corpus* é formado a partir da seleção de uma diversidade de materiais textuais que fazem emergir novas determinações para o termo estudado. Desta maneira, o nosso trajeto temático é traçado a partir de textos de âmbitos distintos ligados às políticas públicas educacionais para observação de como sentidos são construídos na relação entre o *professor* e a *cidadania*.

Para nossa análise, selecionamos textos de esferas consideradas pertinentes na produção e circulação de sentidos no espaço de enunciação da língua portuguesa do Brasil: a esfera jurídica, a esfera do marketing e a esfera da mídia.

Diante das reflexões levantadas, nos norteamos pela seguinte pergunta: Por meio da análise das relações enunciativas em tais textos, quais sentidos podem ser observados entre *professor* e *cidadania* no *corpus* investigado, quais sentidos são constituídos? Mediante nosso questionamento, levantamos a hipótese de que a *cidadania* é uma questão central e constitui sentidos de *professor* e de formação dos estudantes. Sendo assim, nosso objetivo precípua é por meio do trajeto temático investigar em textos de espaços de enunciação diversos sobre questões que envolvem políticas públicas educacionais quais relações de sentido são constituídas entre *professor* e *cidadania*.

Temos como objetivos específicos:

- a) Selecionar um *corpus* formado por textos de diferentes naturezas que circulam no Brasil nos espaços de enunciação jurídico, midiático e jornalístico;
- b) Observar as reescrituras<sup>14</sup> de *professor* e *cidadania* nos enunciados dos textos em análise;
- c) Observar as relações de articulação entre *professor* e *cidadania* a outras palavras contidas nos enunciados dos textos em análise;

---

<sup>14</sup> Se trata de observar as formas como *professor* e *cidadania* são reditos no texto. Veremos melhor acerca do conceito de reescrituração na seção dedicada à teoria e aos procedimentos enunciativos.

- d) Construir análises a partir da observação das relações enunciativas observadas à luz as Semântica do Acontecimento;
- e) Investigar como se dá nos textos a questão do político.

Para alcançarmos nossos objetivos, lançamos mão da teoria da Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2002b, 2018), que parte do pressuposto da opacidade da língua e do sujeito. O sentido se dá na enunciação, no acontecimento do dizer em uma relação da língua com a própria língua, sendo essa relação tomada na história. A enunciação consiste em uma relação do sujeito com a língua, e se constitui em uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer.

Nesse sentido, é necessário destacar que a Semântica do Acontecimento é uma teoria em construção por pesquisadores em diversos grupos de pesquisa pelo Brasil. Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) diversos trabalhos são desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica (GEPES), a partir de estudos relativos à constituição de sentidos de expressões linguísticas, em diferentes fatos de linguagem, em textos diversos como livros didáticos, leis, mídia, mapas, entre outros.

Além dos pressupostos citados acima, para realizarmos a análise dos dados executamos os procedimentos metodológicos próprios da teoria, a reescrituração e a articulação. O primeiro consiste nas maneiras em que determinada palavra é redita no texto e o segundo implica relações desta palavra com as demais palavras contidas nos enunciados deste mesmo texto. Utilizamos, também, o mecanismo de paráfrase, considerada como mecanismo de análise em Guimarães (2011), que vem sendo desenvolvida nos trabalhos de Souza (2019) e Souza e Ventura (2022), e consiste em medir os limites interpretativos através da substituição pertinente de um termo por outro que possibilite sustentar determinados sentidos no acontecimento. A partir do Domínio Semântico de Determinação (DSD), que consiste em uma representação gráfica dos sentidos observados nas análises, podemos vislumbrar como se dão essas relações.

Como partimos da premissa de trajeto temático para a realização deste trabalho, utilizamos um *corpus* composto por um texto jurídico que consiste em recortes selecionados do Plano Nacional de Educação (PNE); de um texto do marketing contendo recortes de uma propaganda veiculada pelo Ministério da Educação (MEC), em julho de 2021 sobre o novo ensino médio e composto por recortes de uma matéria jornalística selecionada do jornal O Globo. Haja vista que utilizamos versões digitais dos textos propostos para composição do *corpus*, lançamos mão de ferramentas de busca por palavras chaves disponíveis na internet.

Para melhor delimitação do *corpus*, utilizamos o método de sondagem, que implica encontrar acontecimentos de enunciação que sejam relevantes para reflexão sobre a linguagem e seu modo de produzir sentido, ou seja, este método compreende um modo de eleger enunciados a serem estudados a partir de uma pergunta.

No caso, a pergunta a ser respondida neste trabalho é: Quais relações de sentido são constituídas entre as palavras *professor* e *cidadania*? Desta forma, o procedimento de sondagem propõe encontrar um enunciado em um recorte do acontecimento de enunciação e explorar esse enunciado enquanto elemento deste recorte e enquanto integrado ao texto, tendo em vista que recorte para a Semântica do Acontecimento é um fragmento do acontecimento da enunciação. “Pelo recorte as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem a mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência” (Guimarães, 2018, p. 75-76).

Esta pesquisa propõe um enfoque qualitativo e dado que este trabalho se inscreve nos pressupostos teórico-metodológicos da Semântica do Acontecimento, compreende delineamento não experimental, o que significa que não ocorre interferência ou manipulação dos dados, pois não há controle direto sobre as variáveis, pois os nossos dados são de caráter naturalístico. Nossa amostragem é transversal, posto que os dados não serão caracterizados por uma periodicidade (Sampieri; Collado; Lúcio, 1998).

Em relação ao impacto social da presente pesquisa, por nos colocarmos numa posição teórica que considera que as práticas sociais são constituídas na significação, pensamos que o estudo das políticas públicas educacionais e a constituição de sentidos entre *professor* e *cidadania* possam levar a uma melhor compreensão dos sentidos no âmbito da educação, o que é o primeiro passo para que se projete ações que contribuam para a formação do cidadão brasileiro, principalmente em questões que se referem ao ensino formal.

Outro fator importante, é que este estudo nos permite vislumbrar um diagnóstico sobre as relações de sentido entre a docência e a *cidadania* em textos de espaços de enunciação diversos e fundamentais para a produção e circulação de sentidos, e, a partir disso, nosso trabalho pode oferecer suporte para as discussões sobre a luta contra o desmonte da educação e aos ataques contra o direito à educação.

Sendo assim, este trabalho se apresenta dividido em 5 seções. Na seção 1 se localiza a *introdução*. Na seção 2 apresentamos um breve percurso histórico sobre o processo da educação como direito e sobre a profissão docente em sociedades ocidentais em: 2) *Breves apontamentos sobre cidadania, educação como direito e docência* e nos subtópicos: 2.1) *Cidadania e educação na Grécia Antiga*; 2.2) *Cidadania nos estados nação: um breve*

*percurso histórico e 2.3) Direito à educação, cidadania e docência: caminhos percorridos no Brasil.*

Na seção 3 apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Semântica do Acontecimento, nosso aporte teórico-metodológico para analisarmos e discutirmos os sentidos constituídos na relação *professor* e *cidadania* nos textos analisados das leis, da mídia, do *marketing*. Em 3) *Semântica do Acontecimento*, apresentamos os conceitos e categorias mobilizados, como o político e a temporalidade e exemplificamos com pequenas análises. No subtópico 3.1) *Procedimentos enunciativos: articulação, reescrituração, DSD e o mecanismo de paráfrase*, apresentaremos os procedimentos enunciativos da reescrituração, articulação, o Domínio Semântico de Determinação (DSD) e o mecanismo de paráfrase, sendo que, para melhor compreensão desses procedimentos demonstramos pequenas análises como exemplos.

Na seção 4 nos dedicamos às análises propostas. Empreendemos as análises e discussões sobre os sentidos constituídos na relação de *professor* e *cidadania* no *corpus* selecionado de textos jurídicos em 4.1) *Sentidos de professor e cidadania no PNE (2014-2024)*, e em 4.1.1) *considerações*. Dos textos do *marketing* em 4.2) *Novo Ensino Médio: Sentidos de Professor e Cidadania* e em 4.2.1) *considerações*. Dos textos da mídia jornalística em 4.3) *Sentidos de professor e cidadania em matéria do jornal O Globo* e 4.3.1) *considerações*.

Na seção 5 tecemos as Considerações Finais em que retomamos as questões levantadas pelas análises e discutimos os resultados na perspectiva de pensarmos as políticas públicas educacionais, a docência e a *cidadania* no que tange as relações enunciativas para pensarmos a sociedade e a possibilidade de futuros trabalhos.

Por fim, apresentamos as referências e os anexos.

## 2 APONTAMENTOS SOBRE CIDADANIA, EDUCAÇÃO COMO DIREITO E DOCÊNCIA

A questão da *cidadania* está ligada às transformações políticas na história das sociedades, portanto observam-se variações no tempo e espaço. Sendo assim, importa destacar que a *cidadania* não é uma definição estanque, mas uma construção histórica forjada nas sociedades ocidentais não somente pelo que regulamenta e define quem é ou não cidadão (direito territorial ou sanguíneo), mas também por direitos e deveres que constituem o que é ser um cidadão, mesmo nos Estados-nacionais contemporâneos (Pinsky, 2003, p. 9-10).

Mesmo que a *cidadania* não seja imutável, dado que é concebida por meio de transformações no seio das relações sociais ao longo do tempo e espaço, faz-se importante observar que está vinculada às condições determinadas pelo Estado, que podem variar desde fatores ligados ao nascimento a como a atender às condições mais específicas impostas pelo próprio Estado.

Vale salientar também que a condição de cidadão corresponde a direitos e deveres que o acompanham até mesmo quando este se encontra fora do território do Estado (Dallari, 2011, p. 105). Outra questão é o fato de que a cidadania não pode ser tomada como algo linear, como um processo dotado de uma sequência única e determinista (Pinsky, 2003, p. 10).

Com as transformações decorrentes da deposição das monarquias absolutistas e o advento dos Estados modernos e sociedades democráticas, entre os séculos XIX e XX, o conceito de *cidadania* passa a ser vinculado aos direitos humanos e isso implica reconhecer que os direitos naturais são direitos históricos, uma vez que as reivindicações dos direitos surgem conforme as exigências da sociedade (Bobbio, 2004 [1992]). E nesse sentido, a educação passa a ser considerada um direito do cidadão e um caminho para a conquista da *cidadania*

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. (Bobbio, 2004 [1992], p. 16).

A reflexão sobre essas questões nos leva então a tratar, mesmo que brevemente, de alguns aspectos sobre a *cidadania* e a educação no mundo ocidental em algumas conjunturas históricas. Primeiramente, trataremos de alguns aspectos sobre *cidadania* e educação na democracia grega em Atenas do período clássico (V e IV a.C), por ter sido modelo para

muitas outras cidades-estados e devido à “relevância que possui no imaginário político ocidental” (Guarinello, 2005, p. 40). Em seguida, teceremos alguns apontamentos sobre *cidadania* no âmbito dos Estados-nacionais, dado que a gênese do que hoje conhecemos por *cidadania* se deu com o advento da formação dos Estados-nacionais europeus.

## 2.1 Cidadania e educação na Grécia Antiga

Na Antiguidade, a Grécia não se constituía em uma unidade política, mas por diversas unidades políticas autônomas, as póleis ou cidades-estados. Apesar da autonomia, as diferentes cidades tinham em comum elementos como o idioma e a religião, além de algumas similaridades nas instituições sociais e políticas.

O período clássico, que corresponde aos séculos V e IV a.C.; se caracteriza pela efervescência na produção nas artes, literatura e pela filosofia, que delineou o que se tornaria herança cultural para o mundo ocidental.

Na política, o ideal grego de democracia é representado por Péricles (século V a.C.), em Atenas, que serviu de modelo para a democracia de outras póleis (Aranha, 2012, p. 50). Nesse sentido, importa destacar que é à ideia de democracia que está ligada à ideia de cidadão.

Desse modo, a *cidadania* vincula-se à democracia, entretanto, nem todos eram considerados cidadãos. O cidadão era o membro ativo da sociedade política, isto é, aquele que podia participar das decisões da pólis, de participar das assembleias e dos debates na ágora, que, no caso, envolvia os homens atenienses maiores de 18 anos, filhos de pai e mãe atenienses.

O pensamento era que a essência do homem é tanto a de ser racional quanto a de ser cidadão e homem livre, cuja virtude (*areté*) implica o justo exercício dessa *cidadania*. Sendo assim, o ideal da educação grega é formar, no homem das classes dirigentes, o político com a capacidade de governar a cidade (Ribeiro, 2002, p. 117).

Entretanto, à maior parte da população que compunha as democracias gregas não era permitida a participação política. Atenas, por exemplo, abrigava um grande contingente de não cidadãos, não apenas os estrangeiros, mas, também, muitos nativos, aproximadamente 90% de seus habitantes.

Essas pessoas participavam da sociedade com seu trabalho e recursos, mas não compunham o corpo de cidadãos. Um bom exemplo são os estrangeiros domiciliados (*metecos*), que eram homens livres e integrados à economia e às relações sociais, mas não

eram cidadãos. As mulheres, que embora sua situação variasse de uma pólis para a outra, no caso de Atenas, por exemplo, eram consideradas membros da comunidade, porém membros menores. Embora possuísem direitos individuais, não tinham direitos à participação da vida política da pólis, estavam sempre sob a tutela masculina e à margem da vida pública, pois o espaço doméstico era considerado o único apropriado para o gênero feminino. Os pequenos proprietários de terra que viviam no limiar da subsistência, os camponeses sem terra que alugavam sua força de trabalho para um grande proprietário, os artesãos e comerciantes e, por fim, os escravos que viviam sob o jugo de seus senhores e de leis privadas, sem acesso à esfera pública ou a quaisquer direitos (Guarinello, 2005, p. 35-37).

No tocante à educação, nos primórdios, antes mesmo do advento da escrita, esta era ministrada pela família, seguindo a tradição religiosa. Com o surgimento da aristocracia dos senhores de terra, de formação guerreira, a educação dos filhos dessa elite era confiada a preceptores. Somente com surgimento da pólis, em meados do século VIII a.C., e consequentemente com o aumento das demandas educacionais surgem também as primeiras escolas.

Em linhas gerais, a educação na Grécia Antiga visava formação integral (corpo e espírito)<sup>15</sup>. Contudo, a ênfase variava ora para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, de acordo com as demandas da época ou da pólis. Contudo, o ensino não era obrigatório, nem público. Tratava-se, geralmente, de uma formação voltada aos *aristói* (os melhores) – à aristocracia (grandes proprietários de terra). No período clássico, principalmente em Atenas, a escola já estava instituída e bem estabelecida. Além da educação física, destacava-se a formação intelectual voltada para a participação política da cidade (Aranha, 2012 p. 46-52).

A escola – *scholé* significava inicialmente “o lugar do ócio”, o chamado ócio digno que consistia em ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear, prerrogativa de quem não dependia do trabalho para garantir a própria subsistência (Aranha, 2012, p. 51-54).

---

<sup>15</sup> A ênfase dada à formação integral deu origem a um conceito de complexa definição, ou seja, à paideia, palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., mas que exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. De início significava apenas educação dos meninos (pais, paidós, “criança”). Com o tempo, adquiriu nuanças que a tornaram intraduzível. O helenista Werner Jaeger, que escreveu uma obra com esse nome (Paideia), diz: “Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito” (Aranha, 2006, p. 62).

Por outro lado, o trabalho era visto como algo incompatível com a produção do conhecimento, com o livre pensar e com o fazer político. Não se trata aqui somente do trabalho escravo, visto que era de fato uma sociedade escravagista, mas também do exercício de um ofício, do trabalho no campo, do trabalho artesanal para a produção de bens, do trabalho com o comércio desses bens produzidos, entre outros<sup>16</sup> (Ribeiro, 2002, p. 116).

A educação elementar se iniciava aos 7 anos de idade quando a criança do gênero masculino era levada da autoridade materna para ser alfabetizada e iniciada nas aulas de música e educação física sempre acompanhado por um escravo, conhecido como pedagogo. Por outro lado, às crianças do gênero feminino era reservado o gineceu, lugar da casa onde as mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos. Contudo, vale ressaltar que tratamos aqui da educação dos filhos da elite. Geralmente, às crianças mais pobres, no máximo, cabia aprender a nadar e a ler e depois aprender algum ofício, contudo, não havia um ensino voltado para a formação profissional e o ofício era aprendido no próprio local de trabalho:

Segundo o legislador Sólon, “as crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios (Brandão, 1988, p. 40).

No ensino destacam-se as figuras de três mestres, muito mencionados e aludidos por autores antigos como Aristófanes e Platão. Os mestres são: o pedótriba (mestre de educação física), para o ensino de ginástica e preparação quer para o combate, quer para os jogos. Suas aulas aconteciam em ginásios ou palestras. Sua existência data desde o século VII a.C.; o citarista (mestre do ensino de música), que se dedicava a ensinar cítara ou flauta às crianças, cuja existência data desde o século VI a.C.; o gramatista, (mestre das primeiras letras), também chamado didáscalo, que ensinava a ler e a escrever, cuja existência parece datar do início do século V a.C.; de início mal remunerado e não tinha o prestígio do instrutor físico, porém a sua importância cresce com a democracia e a necessidade do cidadão em participar da política na pólis. Os jovens aprendiam a cantar e recitar as grandes obras como os poemas

---

<sup>16</sup> As exceções eram a arquitetura e a medicina, consideradas artes nobres. A medicina, profissão altamente considerada entre os gregos, baseava-se nos ensinamentos de Hipócrates (460-377 a.C.), acrescidos de inúmeras observações, que tornaram a medicina parte integrante da cultura geral grega, ao lado dos preceitos éticos e das regras de conduta. Segundo o helenista Werner Jaeger, esse prestígio decorria da relação da medicina com a paideia, ou seja, o médico era colocado ao lado do pedótriba, do músico e do poeta. Se a saúde fazia parte do ideal grego de educação, é preciso entender que ginastas e médicos concebiam a cultura física na sua dimensão espiritual (Brandão, 1988, p. 40).

homéricos e as obras de Sólon nas escolas com citaristas e gramatistas (Ferreira, J., 2017, p. 26).

Com 13 anos a criança terminava o ensino elementar e iniciava-se a educação secundária, o ginásio antes designado como local para cultura física com o tempo transformou-se em um local para discussões literárias e assuntos como matemática, geometria e astronomia, especialmente sob a influência dos filósofos. Dos 16 aos 18 anos, a educação passava a assumir uma postura cívica de preparação militar, a *efebia*. Com o fim do serviço militar em Atenas, a *efebia* voltou-se para o ensino de filosofia e literatura (Aranha, 2012, p. 55-56). Contudo, conforme já mencionado, essa educação era orientada para a vida do nobre, a do grande proprietário rico, não para o ateniense médio que ganha a vida como camponês, artesão ou no pequeno comércio (Ferreira, J., 2017, p. 30).

Sendo assim, o aumento da produção e circulação de riquezas na Grécia Antiga favorece o surgimento da filosofia, da democracia e da *cidadania*, porém é importante observar as bases em que se alicerçam a produção do conhecimento, do exercício do poder e da participação da liberdade.

Ribeiro (2002), afirma que democracia cria condições para a racionalização do pensamento em que os homens, sem se submeterem à autoridade de um chefe, de um texto sagrado ou de uma casta estão por conta de si mesmos e de sua capacidade de decisão, ao passo que, contraditoriamente, esse tipo de governo que delega ao cidadão a capacidade de decisão exclui 90% da população.

Ser cidadão se define pela liberdade do indivíduo e igualdade entre os pares, entretanto, mesmo em se tratando de homens livres, os gregos que enriquecem como comerciantes e armadores não são iguais àqueles que possuem a propriedade da terra e do conhecimento, de modo que não reúnem os critérios para uma igual participação da vida política (Ribeiro, 2002, p. 116).

Com a emergência dos comerciantes e armadores ricos surgiu uma pressão pela participação na vida política, uma vez que a essa classe emergente não era permitida a entrada na academia e assim a formação para a participação nas tomadas de decisões políticas na pólis. A partir disso, surge a figura do sofista. Os sofistas eram mestres de gramática e oratória muito bem remunerados por esses “novos ricos” para o ensino de estratégias de discurso para a participação dos debates públicos. Além- da gramática e da ênfase à retórica e à dialética, por influência dos pitagóricos, desenvolveram a aritmética, a geometria, a astronomia e a música (Aranha, 2012, p. 59; Ferreira, J., 2017, p. 36; Ribeiro, 2002, p. 116).

Não tardou que as práticas desses novos professores que sistematizaram o ensino para a instrução intelectual aos filhos dos “novos ricos” colocassem em questão o trabalho dos filósofos para formação do político grego, que no caso era voltada para o cidadão, isto é, os *aristói* (as classes proprietárias de terras).

Tal situação instaurou o debate entre filósofos e sofistas em que Sócrates e Platão teceram críticas severas à atitude intelectual dos sofistas e ao costume de cobrarem caro por suas aulas. Recentemente essa avaliação depreciativa sobre os sofistas foi atenuada, redimensionando-se à importância da sofística para a educação democrática e até mesmo para uma certa valorização da figura do *professor*, destacando o caráter profissional dessa função (Aranha, 2012, p. 59; Ribeiro, 2002, p. 116-117).

Por outro lado, devemos nos atentar que essa dita educação democrática pretendia incluir como cidadão a classe emergente de comerciantes e armadores ricos. Os demais como mulheres, camponeses, pequenos comerciantes, artesãos e escravos estavam alijados desse tipo de educação e por conseguinte da *cidadania*.

## 2.2 Cidadania dos estados nação: um breve percurso histórico

A *cidadania* dos Estados nacionais contemporâneos é um fenômeno histórico que não deve ser pensado como uma continuidade da *cidadania* na Antiguidade, como se fosse um acontecimento progressivo e linear, uma vez que se trata de fenômenos bastante diversos. (Guarinello, 2005, p. 29).

É no período de transição do feudalismo para o capitalismo, por meio das lutas que culminaram em um processo revolucionário burguês, compreendido nos séculos XVII e XVIII, e, por conseguinte, com a instituição de uma nova ordem política sob as configurações dos Estados nacionais<sup>17</sup>, que o embrião da *cidadania* que conhecemos nas sociedades ocidentais de hoje se forma, posto que os princípios de legitimidade deixam de ser os deveres dos súditos e passam a ser os direitos do cidadão (Pinsky, 2003, p. 10).

---

<sup>17</sup> Para que houvesse nação, era preciso que a burguesia promovesse a unificação de regiões, rompendo a organização descentralizada dos feudos. A desagregação do feudalismo e a formação dos Estados nacionais variou de região a região da Europa, no decorrer de séculos. A unificação de Portugal e a da Espanha, por exemplo, se realizou antes que a da Inglaterra e da França. Foi assim que Portugal e Espanha, ao iniciar a fase de formação do capitalismo com a acumulação de capital comercial e com essa organização centralizada nacionalmente, puderam lançar-se aos mares nos séculos XIV e XV. A unificação se deu posteriormente com as revoluções burguesas na Inglaterra no fim do século XVII, com a Revolução Gloriosa de 1688, com a decapitação do rei Jaime II e iniciou-se a era do poder parlamentar. Foi com ela que processo capitalista adquiriu maior significação, sendo completado um século mais tarde com a Revolução Francesa, em 1789 (Manzini-Couvre, 2002, p. 19).

A Idade Moderna é marcada por profundas transformações. A transição do feudalismo para o capitalismo na Europa ocidental trouxe em seu cerne uma nova visão de mundo que se impôs paulatinamente com os processos de secularização, racionalização e individualização, que refutavam o pensamento teológico até então vigente alimentado pela Igreja Católica Romana.

A legitimidade de uma sociedade hierárquica baseada em privilégios de nascença se enfraquece diante das críticas profundas feitas pelo pensamento liberal, pela Reforma Protestante<sup>18</sup>, pelos questionamentos da ciência renascentista e pelo pensamento ilustrado. O homem passa não somente a traçar o seu próprio destino, como também a ter total capacidade de explicá-lo. Em grande medida, esse pensamento orientou o avanço da modernidade pelo desenrolar dos acontecimentos decisivos entre a crise feudal no séc. XIV às Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII (Mondaini, 2003, p. 115).

Outro fator crucial é que o pensamento liberal rompe com o pensamento da antiguidade e do medievo em que os homens são naturalmente desiguais em sociedades formadas por senhores e escravos ou senhores e servos.

John Locke, um dos maiores expoentes teóricos do pensamento da burguesia emergente, postula que cada homem é proprietário de si, de seu corpo e que o homem se apropria das coisas pelo trabalho, que é, portanto, o uso de seu corpo. Dessa forma, o homem se apropria dos frutos de seu trabalho e daquilo que ele não consumiu imediatamente, o que ele economizou.

Assim se estabelece a ideia de que todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si, e de que todos os homens são iguais. A troca se dá entre iguais, entre proprietários de mercadorias. A relação salarial segue a mesma lógica, haja vista que o trabalho é propriedade do homem e pode ser trocado por um salário. Esse trabalho pode ser vendido e passa a ser propriedade do comprador e, desta forma, tem-se o direito de comprar a força de trabalho e não o trabalhador (Locke *apud* Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 15-17).

---

<sup>18</sup> Sobre essa questão, podemos destacar o pensamento de Lutero (1483-1546) e Calvino (1509-1564). A ética protestante critica duramente a compra das indulgências para que se tenha um lugar seguro no paraíso. A ética protestante defende a salvação pelo trabalho e pela poupança. Assim, promove a valorização do trabalho, pois é por meio do trabalho, de uma vida ascética e da acumulação é que o homem encontra a salvação no reino divino. O trabalho produtivo (ao contrário do que era compreendido pela sociedade do medievo) era posto como criar e administrar os bens divinos aqui na terra (Manzini-Couvre, 2002, p. 22). Max Weber trata de todo o processo da emergência da burguesia e da ética protestante no clássico “A Ética protestante e o espírito do capitalismo”.

Sendo assim, conforme Mondaini (2003), em meio a tais conjunturas, o fato de ser cidadão e ter somente deveres para com a cidade não basta mais ao homem. Agora é necessário também ter direitos<sup>19</sup>.

A história da evolução dos direitos do cidadão na Europa centro-ocidental acontece no decorrer de três séculos de muitas lutas e conflitos sociais em torno da conquista de três tipos de direitos: os direitos civis, no séc. XVIII; os direitos políticos, no séc. XIX; os direitos sociais, no séc. XX (Mondaini, 2003, p. 216).

Ao longo desses três séculos, junto a esses direitos, emergem novas configurações de Estado e novas funções estatais indicadoras de uma relação dinâmica entre indivíduos, sociedade e aparelho estatal: 1) o Estado liberal, que deve garantir a liberdade civil dos indivíduos, sua *cidadania* passiva, não interferindo na sua vida privada; 2) o Estado democrático, instrumento realizador da igualdade política entre os indivíduos, sua *cidadania* ativa; 3) o Estado do bem-estar social, responsável pela efetivação da igualdade social entre os indivíduos, por meio da administração e distribuição de recursos a fim de abreviar as distâncias econômicas entre as pessoas (Mondaini, 2003, p. 116).

Inerente aos fatores de transformação explanados até aqui, o papel da burguesia foi crucial dado que: “A igualdade e a liberdade, como direitos reivindicados pela burguesia, que disputa o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder<sup>20</sup> e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está compreendida a *cidadania* moderna” (Ribeiro, 2002, p. 118).

A burguesia enriquecida pela Revolução Comercial, sem poder político e sobrecarregada com impostos, passou a questionar os privilégios do clero e principalmente da nobreza, que vivia na corte às custas de altas pensões governamentais, tinha isenção fiscal e gozava das benesses de ser julgada por leis próprias.

Com a Revolução Industrial o panorama socioeconômico foi alterado definitivamente, uma vez que tornou a burguesia ainda mais enriquecida e insatisfeita com a nobreza

---

<sup>19</sup> Mesmo antes de se formar os Estados nacionais, a burguesia vinha constituindo a cidade e, com isso, um tipo específico de viver, o urbano (Manzini-Couvre, 2002, p. 19).

<sup>20</sup> Sobre essa questão, o fim da Idade Média é marcado pela figura do rei, que assume o poder em detrimento do senhor feudal, que se torna caudatário da monarquia. A monarquia, por sua vez com o poder centralizado em suas mãos, se torna absolutista. A nobreza passou a gravitar em torno de seus monarcas em uma vida de luxo e privilégios na corte. Em contrapartida, o rei via na nobreza sempre uma ameaça, pois eram pretendentes em potencial ao trono. Em vista disso, o rei procurava no burguês alianças em busca de suporte político e até financeiro para custear a vida dos nobres na corte e guerras de conquista. Com isso o rei passa a ter dívidas e as compensa por meio da concessão de novos direitos, principalmente no que tange o comércio e a posse de terras (Odalía, 2005, p. 163).

privilegiada. A classe burguesa, se sentindo espoliada, reivindicava para si o poder político. Diante disso, tornou-se inevitável a explosão das revoluções (Aranha, 2012, p. 176).

Em vista disso, nesse processo, a dinastia absolutista dos Stuart foi destronada pela Revolução Gloriosa em 1688, na Inglaterra. Em 1776, a revolução burguesa chega na América com Independência dos Estados Unidos<sup>21</sup> e em 1789 a dinastia dos Bourbon foi deposta pela Revolução Francesa (Aranha, 2012, p. 176). De acordo com Buffa, Arroyo e Nosella (2002), cidadão e *cidadania* remetem às famosas declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, que surgiram ao longo do processo da Revolução Francesa do séc. XVIII, quando a burguesia conquista o poder político e assim o *monsieur* do Antigo Regime passa a ser o *Citoyen* da república (Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 11).

Assim, com a derrubada das monarquias absolutistas por meio das Revoluções Burguesas, se inauguram os Estados modernos ou Estados nação e, com tal advento, o súdito passa a ser cidadão. Todavia, esse processo não se dá de maneira a contemplar a todos. Conforme Karnal (2003, p. 144), trata-se tanto nos EUA como na Inglaterra de uma *cidadania* de cunho liberal o que representa obter igualdade política para um determinado grupo, no caso a burguesia revolucionária.

Na França, ao passo que a produção capitalista avança, a burguesia se consolida economicamente e conquista o poder político<sup>22</sup> para instaurar a democracia burguesa com as cartas constitucionais e as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789, 1793, 1795), em que todas afirmam a igualdade de todos perante a lei e o direito à propriedade, dado que a propriedade é o critério do civismo, ou seja, o proprietário é o cidadão. Aos proprietários se garante a plena liberdade e *cidadania* e aos não proprietários cabe uma *cidadania* de segunda ordem, passiva. Estes últimos têm direito a proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não são qualificados para serem membros ativos do Estado (Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 25-26).

A Revolução distingue em 1791 os cidadãos ativos: homens proprietários, capazes de pagar os impostos estabelecidos, e, portanto, com direito de fazer leis, votar e ser votado. Os cidadãos passivos: apenas possuíam o direito de ter protegidos por lei a sua pessoa, a sua liberdade e propriedade, como todos os cidadãos. O pobre era excluído por não ter como

---

<sup>21</sup> O pensamento iluminista, que norteou as Revoluções Burguesas, dentre elas a Independência dos Estados Unidos, influenciou movimentos emancipacionistas no Brasil, entre eles as Conjurações Mineira (1789) e Baiana (1798), que foram fortemente reprimidas pelo Estado (Aranha, 2012, p. 176).

<sup>22</sup>Embora a ação direta dos camponeses e trabalhadores criou as condições para que o terceiro Estado desafiasse o poder absoluto do rei (Singer, 2003, p. 213).

pagar o imposto mínimo, as mulheres pelo seu gênero, as crianças, os estrangeiros (Pinsky; Pedro, 2005, p. 305).

Assim, o poder político dos liberais até o séc. XIX estava associado à posse de bens materiais. O direito à representação política em qualquer dos três poderes era vedado a quem não tinha propriedade. A *cidadania* liberal era excludente ao diferenciar os cidadãos ativos dos cidadãos passivos, os cidadãos com posses dos cidadãos sem posses (Mondaini, 2003, p. 131).

É importante ressaltar que a liberdade e a igualdade, que estão no cerne do Estado e da *cidadania* liberais, dizem respeito ao fim das prerrogativas estamentais e dos entraves para o comércio. “[...] por trás da ideia de ordem, a segurança e a paz estão os conflitos da burguesia com a nobreza e o clero pelo direito à manutenção da propriedade privada” (Ribeiro, 2002, p. 121).

A igualdade burguesa consiste em uma igualdade de troca baseada no contrato entre cidadãos livres e iguais. A igualdade também é jurídica, pois todos são iguais perante a lei. Contudo, essa igualdade jurídica camufla a desigualdade dos indivíduos concretos, pois há de um lado o proprietário privado e do outro o trabalhador assalariado. Esse livre contrato subordina o trabalhador ao proprietário, o que implica uma nova forma de domínio “social” (Cerroni *apud* Buffa; Arroyo; Nosela, 2002, p. 18).

Conforme discutimos, tais transformações culminaram na organização dos Estados modernos e colocaram os homens em novas relações com a natureza (a ciência moderna), com os meios de produção e o trabalho (capitalismo) e, com isso, a necessidade de alterações na organização do saber escolar. Era preciso uma nova educação, era preciso laicizar o saber, a moral, a política (Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 15).

No tocante ao direito à educação é preciso destacar o pensamento liberal e o Iluminismo e com isso a figura do indivíduo, a questão da redução dos privilégios da aristocracia e do clero, a primazia da laicidade do Estado, a igualdade de todos perante a lei. Essa sociedade afirmará a importância de ser instruído por meio de uma escola leiga e livre, ou seja, independente de privilégios de classe (Aranha, 2012; Cury, 2014).

A educação formal vai adquirindo importância na medida em que se considera que a instrução será lentamente o caminho que fará com que as luzes (universais), se acendam em cada indivíduo para que se possa usufruir das mesmas oportunidades e avançar no sentido do mérito. Sendo assim, para que essas luzes não sejam privilégio apenas dos mais abastados, a instrução através do ensino primário deve ser ofertada pelo Estado.

Acredita-se que a partir do impulso dado pela instrução primária, o indivíduo possa se autogovernar como dotado de liberdade e apto para participar em uma sociedade de pessoas livres. Portanto, a educação primária torna-se um dever do Estado e um direito do cidadão, sendo ofertada gratuitamente para ser acessível a todos. Em contrapartida, qualquer avanço para além da oferta do ensino primário foi fruto de muitas lutas travadas em prol de uma concepção democrática de sociedade, por pressões populares pela igualdade de condições e oportunidades (Cury, 2014, p. 16-18).

No que diz respeito às mulheres, foi por meio dos pressupostos Iluministas que muitas se ampararam para reivindicar direitos e emancipação, uma vez que o Iluminismo postula que cada indivíduo possui direitos inalienáveis. No entanto, o próprio pensamento iluminista é heterogêneo, embora muitos pensadores defendessem a igualdade de direitos e a autorrealização por meio da razão para homens e mulheres, poucos defendiam efetivamente a ampliação da participação feminina. Outros pensadores, como por exemplo, Rousseau duvidava que as mulheres fossem capazes, pois acreditava em uma natureza própria da mulher que a impedia de raciocinar como os homens, porque eram movidas pela paixão (algo considerado perigoso para o bom funcionamento da sociedade) (Pinsky; Pedro, 2005, p. 266).

Tomemos como exemplo o caso das revoluções americana e francesa, que apesar de romperem com hierarquias e tradições arraigadas, relegaram à mulher a domesticidade e a exclusão.

No contexto da Guerra da Independência, as mulheres defenderam sozinhas seus familiares e propriedades e dedicavam-se a atos cívicos acreditando que trabalhavam em prol do bem comum e da liberdade. Assim, pela evidência da importância de seu papel, algumas mulheres passaram a defender uma educação que aprimorasse a potência intelectual feminina. Porém, não foi isso o que aconteceu no modelo republicano, que excluiu indígenas, manteve a escravidão e negou às mulheres a igualdade civil e os direitos políticos (Pinsky; Pedro, 2005, p. 268).

A Revolução Francesa contou com a participação ativa das mulheres em diversos momentos. As mulheres exigiam o fim das guildas, reivindicavam o pão, lutavam pelo direito de frequentar escolas, de poderem trabalhar, de portar armas, exigiam do governo o controle dos preços e iniciaram os movimentos de taxaço popular. Porém, com a nova República Francesa, as mulheres se inseriam no corpo político como cidadãs passivas. Obtiveram poucos ganhos como o controle dos preços, maioria civil e pequenas mudanças na educação, contudo, sua participação na política foi proibida em 1793 (Pinsky; Pedro, 2005, p. 268).

A educação formal para mulheres não era valorizada, era voltada para que pudessem ser boas cumpridoras do “papel feminino”. Desta forma havia uma grande disparidade na educação de moças e rapazes. Ao lado da educação doméstica a educação formal tinha como objetivo formar futuras mães e trabalhadoras por meio do saber ler, escrever, e fazer cálculos (Pinsky; Pedro, 2005, p. 275).

Sendo assim, conforme discutido, a educação é dada como premissa para o alcance da *cidadania* burguesa, que é alicerçada sobre os princípios de liberdade e igualdade. Assim, a se orientar por tais princípios, o Estado deve oferecer, em especial, por meio da educação primária, os meios para que os indivíduos tenham acesso ao exercício de uma *cidadania* ativa. Contudo, a contradizer essa premissa, o Estado burguês cria mecanismos que impossibilitam a universalização de uma educação pública voltada para os segmentos sociais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania (Ribeiro, 2002, p. 122).

Apesar de o pensamento ilustrado defender a educação para todos, a educação iluminista é marcada pela dualidade, tendo em vista que prescreve dois projetos diferentes de escola, um para o povo e outro para as classes dirigentes:

À medida que a burguesia vai se consolidando como classe, a pedagogia política, que no discurso aparecia como defesa de uma escola livre, leiga, gratuita, para todos, vai se transformando na defesa de uma escola adequada para atender às diferenças individuais ou àqueles que têm méritos (Luzuriaga, 1959). O caráter político da afirmação do projeto pedagógico iluminista — a formação do cidadão — é então esvaziado, adquirindo um significado psicologizante, justificador das desigualdades sociais (Machado *apud* Ribeiro, 2002, p. 119).

Um bom exemplo a ser citado é a igualdade básica entre os homens expressa na organização escolar proposta por Comenius, o precursor da Didática, em sua obra *Didática Magna* (1632), que parte dos pressupostos de “ensinar tudo a todos”, ao passo que a distinção entre as classes sociais é mantida em sua didática. Para ele todos os seres humanos devem ter um mínimo comum e universal de uma escolaridade padronizada e pública com base no experimentalismo científico (Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 19).

Comenius propõe quatro tipos de escola de acordo com quatro fases da vida até a juventude: a escola materna; a escola primária ou escola pública de língua vernácula; a escola da adolescência, o ginásio ou escola de latim; a escola da juventude, a academia. Entretanto só as duas primeiras são para todos. As escolas materna e primária para todos de ambos os sexos, a cargo do Estado e devem ensinar conhecimentos vários das artes mecânicas, hábitos de obediência prudente, voluntariamente e por amor à ordem aos que governam sabiamente; a

escola de latim deve educar adolescentes que aspiram mais do que trabalhos manuais; as academias formam doutores e futuros condutores dos outros para que não faltem dirigentes competentes (Comenius *apud* Buffa; Arroyo; Nosela, 2002, p. 21).

Dessa forma, a educação burguesa parte da premissa de igualdade natural entre os homens, no entanto a educação para todos é até certo ponto. Uma educação pública em escola de língua nacional para crianças e adolescentes para o ensino de conhecimentos considerados úteis para a vida como ler, escrever, contar, medir, aprender hinos, ensinamentos morais e disciplinares, artes, história geral etc. Depois, a educação segue dedicada aos filhos da classe dirigente (Buffa; Arroyo; Nosella, 2002, p. 21-22).

O cenário de atrocidades instaurado na primeira metade do séc. XX pelos regimes totalitários provocou reflexões sobre a modernidade e sua incapacidade de implantar o projeto de civilização acerca da questão dos direitos de 1789 a 1948. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris coloca, pela primeira vez, no plano internacional os direitos humanos e liberdades fundamentais, que até então eram tratadas apenas em declarações ou legislações nacionais. Além disso, de maneira inédita, coloca a pessoa no primeiro plano do direito internacional, prerrogativa que até então era somente atribuída ao Estado. Conforme Bobbio (2004 [1992], p. 51) a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o início de um processo em que os direitos humanos deixam de ser apenas direitos do cidadão nacional e passam a ser direitos do cidadão do mundo (Bobbio *apud* Mascaro, 2014, p. 57-59).

Dentre seus 30 artigos, o artigo 26 considera que:

Art. 26: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Apesar disso, Hannah Arendt chama atenção a respeito da fragilidade do caráter universalista dos direitos humanos. Ao tomar a situação dos refugiados e apátridas, a filósofa levanta a questão de que a condição desses povos já é uma violação dos direitos humanos e

que a questão fundamental para se ter direitos é ter uma *cidadania*. Sem *cidadania*, se perde o “direito a ter direitos” (Pereira, 2015, p. 12-13).

Sendo assim, podemos concluir ao longo dessa breve discussão que a *cidadania* no âmbito dos Estados-nacionais contemporâneos surge a partir de um longo processo de luta por inclusão que se iniciou na Idade Moderna por meio das Revoluções burguesas e que perdura até os dias de hoje.

É dentro desse processo que a educação surge como um direito, no entanto, assim como a *cidadania*, o direito à educação percorre por um caminho permeado de contradições, visto que das transformações no seio desse processo surge o cidadão ativo, o burguês que é detentor do poder político, proprietário das terras e dos meios de produção, e, por outro lado, o trabalhador assalariado, o proletário, que possui a sua força de trabalho e é espoliado da cidadania plena, uma vez que a ele não é permitida participação política ou representação nos poderes das esferas executiva, legislativa e judiciária. Embora as mulheres tenham participado ativamente dos processos revolucionários burgueses, foram colocadas na posição de cidadãs passivas.

A educação, nesse sentido, é apresentada como central para a cidadania, uma vez que é responsável por impulsionar o indivíduo, de acordo com seus próprios interesses, para as luzes rumo ao mérito e assim o torna apto para constituir uma sociedade de pessoas livres.

Em contrapartida, essa educação é baseada no princípio da responsabilidade individual, e assim se institui uma meritocrata dualista e excludente, na medida em que à burguesia está reservado um projeto de educação para manter o seu *status quo*, que vai muito além de uma educação primária, enquanto ao proletário a educação é projetada para um ensino que visa disciplinar de cunho utilitarista para o exercício de sua função de trabalhador como ler, escrever, calcular.

Isto posto, ao refletirmos sobre a discussão acerca das questões voltadas para a cidadania e educação na antiguidade e no mundo moderno, que teve início no subtópico anterior, por mais que se trate de dois processos históricos bastante distintos no tempo e espaço, observamos alguns pontos convergentes. Como apontado por Ribeiro (2002, p. 118):

O cidadão, tanto o grego clássico como o europeu moderno, é um indivíduo masculino, dotado de razão e proprietário. No caso grego, a razão está associada à propriedade da terra, ao ócio, ao exercício do conhecimento filosófico e à ação política. No caso da cidadania moderna, a razão está em franca hostilidade com a metafísica, porque associada ao comércio e ao nascimento das ciências físico-naturais; a propriedade é, além da terra, a dos

meios de produção. Nos dois casos, a cidadania qualifica classes que estão no poder (Atenas) ou que aspiram ao poder (burguesia europeia).

Em vista disso, é importante refletirmos que a democracia ateniense excluía da vida política mulheres, escravos, estrangeiros, portanto, o cidadão foi forjado meio a um processo de exclusão. Referir-se ao cidadão era uma maneira de excluir a maioria da população da participação política e garantir privilégios a uma parcela pequena da população. Assim como também na formação dos Estados-nação, os fundadores da República falavam de liberdade e igualdade, mas toleravam a existência de seres humanos escravizados. Portanto, vale refletirmos que tomar o conceito de cidadania como um processo de inclusão é uma leitura contemporânea (Karnal, 2005).

Mesmo que se trate de um processo contemporâneo de luta pela inclusão que se dá pelo desenvolvimento histórico de cada Estado-nação, de forma particular, não podemos deixar de apontar a importância desse primeiro passo em direção à instituição da *cidadania* e da democracia moderna, processo que ainda se encontra em formação.

Quando tratamos de *cidadania*, não podemos esquecer que isso consiste em uma lenta construção que vem acontecendo desde a Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana, pela Revolução Francesa e principalmente pela Revolução Industrial em que emerge na cena histórica o proletariado que herdou da burguesia a consciência histórica de força revolucionária, como também buscou ampliar os direitos civis nos séculos XIX e XX abrindo o leque de possibilidades de conquista de direitos das minorias (Odalía, 2005, p. 168).

Não menos importante, estão os papéis e todo o percurso histórico de movimentos sociais como, por exemplo, os movimentos feministas e o movimento negro pela conquista de direitos. Nesse processo histórico, a educação formal assume uma posição também contraditória na medida em que é um elemento de manutenção do *status quo* das classes dirigentes, ao passo que também é fundamental para emancipação e conquista de direitos das classes alijadas da *cidadania*.

### **2.3 Direito à educação, cidadania e docência: caminhos percorridos no Brasil**

Os caminhos percorridos para a *cidadania* nos países colonizados não são os mesmos de seus colonizadores, os países europeus. Os impactos da colonização ainda afetam

diretamente a questão dos direitos, inclusive o direito à educação, em especial, nos países onde ocorreu colonização sustentada pela mão de obra escravizada.

O processo de conquista dos direitos à educação além de lento é permeado por desigualdades sociais. Nesses países, mesmo que tenham obtido avanços, muitas das conquistas sociais prescritas por lei não chegam a se efetivar devido à presença das desigualdades sociais exacerbadas pelo racismo, pelos preconceitos de gênero, incompatíveis com os direitos civis (Cury, 2002, p. 256-257).

A educação escolar de maneira institucional, organizada e sistemática ocorreu no Brasil de forma tardia e atravessada por desigualdades sociais e discriminação. A colonização do Brasil se deu por Portugal, uma potência católica que vivia no período o movimento de contrarreforma, fator que potencializou o modo autoritário do colonizador ao se relacionar com as populações originárias, que eram consideradas bárbaras pelos colonizadores, assim como também, com as populações africanas que vieram compulsoriamente para o Brasil escravizadas e postas como “propriedade” (Cury, 2014, p. 21-22).

Em vista disso a educação escolar para essas populações não era ao menos cogitada. Para essas pessoas eram destinadas a catequese e a oralidade, ao contrário dos países em que a Reforma Protestante foi elemento de contestação das práticas da Igreja Católica Romana e o ato de ler e escrever se tornou fundamental para a leitura das escrituras sagradas, fator que também contribuiu para a abertura das escolas (Cury, 2014, p. 21-22).

Foi por meio dos jesuítas que as práticas docentes se iniciaram no Brasil, pelo processo de colonização e conquista dos povos originários, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, sob os princípios de difundir o catolicismo e converter os povos indígenas à fé católica pela catequese, um processo que perdurou por 120 anos<sup>23</sup>. A esse respeito, Mariani (2003, p. 76), em seus estudos sobre colonização linguística explica que:

O objetivo conjunto Estado/Igreja de colonizar e de evangelizar definia-se pelo sistema de padroado, ou seja, por um lado o papa atribuía à Coroa portuguesa atividades da hierarquia religiosa e as despesas eram tributadas ao Rei; por outro, cabia a Portugal a tarefa de evangelizar os habitantes das terras descobertas. O padroado gerava obrigações e sujeições para ambas as partes: Portugal devia evangelizar, mas o clero ficava submetido ao poder real. A única ordem religiosa que tinha mais independência, mais acesso direto ao Papa e menos subserviência aos reis portugueses, era a Companhia de Jesus. São os jesuítas que, ao longo da história

---

<sup>23</sup> A educação indígena no Brasil existe muito antes da chegada dos portugueses. O que aparece como novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias. Desse modo, os povos indígenas, na atualidade, convivem e desenvolvem duas experiências distintas de educação: educação própria ou educação tradicional (Meliá, 1999 *apud* Santos Luciano, 2013, p. 345).

da formação da sociedade colonial, exerceram um papel influente na composição das políticas lingüístico-colonizadoras tecidas pelos reis portugueses e pelo Vaticano.

Para a metrópole, a imposição de uma política de língua unitária significava a domesticação e “homogeneização” das diferenças de povos e culturas indígenas, que para os portugueses eram povos e culturas não civilizadas. A língua portuguesa era a língua de El-Rei, a língua do conquistador, a língua da civilização (Mariani, 2003).

Por outro lado, devido ao movimento da contrarreforma e, portanto, a necessidade de expandir a fé católica, para efetivar a catequização dos povos indígenas era necessário adotar um vernáculo local. Desse modo, os jesuítas adotaram a língua tupi, que ficou conhecida como língua *geral*. O tupi foi escolhido devido ao fato de que era uma língua indígena muito falada pelos habitantes da costa brasileira, no entanto, havia várias outras línguas indígenas faladas no território (Mariani, 2003, p. 76-77).

De qualquer forma, a imposição de uma língua unitária, seja *geral*, seja a língua portuguesa, objetivava “diluir a diversidade e civilizar os indígenas”. A esse respeito, Mariani (2003, p. 80) afirma:

A língua indígena serve de instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito inicialmente em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei.

Posteriormente, quando os Jesuítas começam a perder influência e são expulsos das colônias portuguesas, é lançado o *Diretório dos índios* em que a língua *geral* é rechaçada e considerada “invenção diabólica” e a língua portuguesa, a língua do príncipe, é considerada a língua constitutiva da civilização, a língua permitida (Mariani, 2003, p. 79-80).

Além da conversão dos indígenas, os jesuítas também foram responsáveis pela formação de novos sacerdotes, pela educação dos filhos dos colonos, cujo foco era o ensino médio, dado que a metrópole proibia a criação de universidades na colônia, e sobre questões acerca da fé e da moral dos habitantes da nova terra (Aranha, 2006, p. 140, 2012, p. 198).

Trata-se, aqui, de uma sociedade agrária e escravista em que o trabalho manual estava a cargo das pessoas escravizadas. A essas pessoas não era permitido o acesso à instrução formal. A população era majoritariamente analfabeta e o ensino bastante precário, reduzido a poucos, dado que a educação formal jesuíta era exclusiva para alunos do gênero masculino

das classes dirigentes, cujo ensino valorizava a literatura e a retórica em detrimento das ciências e das atividades manuais (Aranha, 2012, p. 198-203).

A presença de universidades na colônia era vetada, portanto a elite intelectual era formada na Europa, cuja formação voltava-se para bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Às mulheres cabia aprender os afazeres domésticos, geralmente não eram alfabetizadas, e somente as filhas de elite que eram enviadas desde muito jovens aos mosteiros portugueses, escapavam do analfabetismo (Aranha, 2012, p. 198-203).

Com a expulsão da Companhia de Jesus, deu-se início às reformas pombalinas e com isso iniciou-se o processo de estatização e laicização do ensino, assim como a instituição do ensino público primário. Os professores clérigos passam a ser substituídos por professores laicos, contudo, não houve uma preocupação com a profissionalização desses novos professores e o modelo de professor seguiu muito parecido ao modelo de padre (Sigliani, 2020, p. 28).

Para o pagamento dos docentes, criou-se o “subsídio literário”, com vistas a gerar recursos que nem sempre foram aplicados na manutenção das aulas. Vale lembrar que não havia prédios escolares nos moldes como conhecemos hoje. Os lugares de estudo geralmente eram improvisados no ambiente doméstico (quando se tratava dos alunos mais abastados que tinham professores particulares), nas igrejas, nas salas de prefeituras e lojas maçônicas, ou até mesmo na casa dos professores que podiam ser contratados pelo governo ou por particulares (Aranha, 2012, p. 199-200).

Até a Proclamação da Independência, a educação escolar era regulamentada pela legislação da metrópole e a oferta do ensino de primeiras letras era atribuída às câmaras municipais. Outro fator é o de que independentemente de exame ou licença, qualquer cidadão poderia ofertar o ensino de primeiras letras (Cury, 2014, p. 22-24).

A Proclamação da Independência, em 1822, exige do Brasil sua própria Constituição, a Constituição de 1824. É um texto que possui elementos liberais como as garantias individuais do cidadão, ao passo que, também, possui elementos que apontam um centralismo na figura do imperador e de seu poder moderador. Trata-se de uma Constituição bastante contraditória em que há os princípios liberais, mas mantém, por outro lado, o estatuto da escravidão. No documento, a educação é considerada um direito civil e político e é instaurada a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (art. 179, XXXII), porém a *cidadania* só abrangia os nascidos livres, os naturalizados e os libertos, negando o direito à educação para escravizados e indígenas. Importa destacar que à época da Independência, 40% da população não tinha acesso à educação formal, assim como também não eram considerados cidadãos,

além disso, as mulheres eram consideradas cidadãs passivas. O voto era masculino e censitário (Cury, 2014, p. 22-24).

Em relação à população negra no Brasil é de suma importância ressaltar a luta incessante dessa população pela inclusão no processo de escolarização ao longo da história, mesmo às margens da *cidadania*. Cruz (2005), chama a atenção para a situação do acesso à instrução no período do Império, em que o Estado, por meio do legislativo, proibiu pessoas escravizadas e, em alguns casos, até mesmo libertas<sup>24</sup> o direito à educação formal. Inclusive, a população negra livre, que em tese teria direito, teve o acesso à educação comprometido em vistas da falta de recursos materiais que tornassem viável o cumprimento pleno desse direito. Dessa forma, embora não se trate da população massiva, uma parcela da população negra passou a se apropriar do saber escolar ao criar suas próprias escolas, ao receber instrução de pessoas escolarizadas, ao adentrarem em asilos, orfanatos e escolas particulares. Sendo assim:

No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto à afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos (Cruz, 2005, p. 29).

Em 1827, para regulamentar a educação primária, o Brasil obtém a sua primeira lei geral da Educação, assinada pelo Imperador D. Pedro I. Pela lei, a educação primária só abrangia as vilas e os locais mais populosos. No Ato Adicional de 1834 (Lei nº16 de 12.08.1834) reconhece certa autonomia das províncias e divisão dos recursos fiscais. Com isso se gera um federalismo educacional que instaura uma dualidade nas redes de ensino, ou seja, há uma descentralização do ensino primário, visto que passa a ser atribuído às províncias a competência de legislar sobre as questões da educação pública. Vale destacar que como as províncias recolhiam impostos de valor menor, o ensino primário era ofertado de maneira

---

<sup>24</sup> Santos (2008) e Resende (2015) apontam em suas análises de cartas de alforria e da Lei do Ventre Livre, que há uma relativização da liberdade concedida. A liberdade do liberto estava em uma posição desigual, subalterna à liberdade senhoril. Embora as cartas de alforria historicamente sejam dadas como instrumentos de jurídicos de libertação, funcionavam paradoxalmente muitas vezes como elemento de dominação senhoril (Santos, 2008). Além disso, foi observado nos libertos a atribuição de um caráter patrimonial, ainda que a constituição considerasse os libertos como cidadãos, essa liberdade “poderia sofrer óbice de exercício sob pretexto de reparação patrimonial” (Resende, 2015, p. 82). Nos estudos de Santos (2008), a liberdade é posta em duas categorias: a liberdade transitiva, que estava relacionada ao liberto e era sujeita aos interesses senhoriais, portanto, possuía restrições; a liberdade intransitiva, que era prerrogativa do senhor, da elite branca, sem restrições, dada como valor universal.

dispersa. Em contrapartida, o ensino superior (voltado para as elites) continuava competência do poder central, que recolhia impostos mais robustos (Cury, 2014, p. 26).

Nesse cenário, a elite contratava preceptores e educava seus filhos em casa, sem vinculação com o Estado, enquanto os demais segmentos sociais recorriam a oferta de poucas escolas, cujo ensino se restringia a ler, escrever e contar. Não havia articulação do ensino primário com o secundário. Diante dessa situação, de acordo com dados oficiais apresentados pelo relatório de Liberato Barroso, em 1867 apenas 10% da população em idade escolar estava matriculada nas escolas primárias (Aranha, 2012, p. 105).

Sobre a docência, o cenário também não era promissor. Ainda que a primeira Escola Normal (escola para formação de professores), tenha sido inaugurada na cidade de Niterói em 1835, a prática de contratar professores sem formação a partir da premissa de que conhecimentos pedagógicos específicos não eram necessários, embora já criticada na época, ainda era uma muito comum. Havia um abismo entre os discursos de valorização do *professor* e a sua prática, visto que o próprio Estado não oferecia condições de trabalho, promovia seleções para contratação de professores sem considerar a formação profissional e oferecia salários baixos (Aranha, 2012, p. 105-106).

Em relação às mulheres as oportunidades de instrução ainda eram ínfimas. Pela primeira vez, uma lei (lei de 1827) permite aulas regulares para meninas, porém sob a justificativa de uma educação para o melhor exercício das “funções maternas” que deveriam exercer futuramente. Essas aulas deveriam ser ministradas por “senhoras honestas e prudentes” que tivessem conhecimentos básicos em aritmética (realizar as quatro operações) e dominassem as “artes da agulha”. Entretanto, essa proposta não foi bem-sucedida “por falta de professorado idôneo, não atraído pela remuneração parca”. Segundo dados de 1832, em todo o Império o número dessas escolas não chegava a vinte (Aranha, 2012, p. 107-108).

Mesmo com a criação da seção feminina na Escola Normal da Província e a possibilidade da profissionalização pelo magistério, os resultados ainda não eram satisfatórios devido às estruturas precárias desses cursos que fechavam diversas vezes devido às más condições, assim, mesmo com a existência das Escolas Normais, a classe docente começou a contar com a participação feminina em massa apenas no final do séc. XIX, devido ao processo de expansão do capitalismo.

O nível superior era ainda mais excludente. Mesmo que as mulheres tivessem uma boa instrução com professores particulares ou preceptores, o acesso não era permitido, pois para fazer curso de nível superior não era exigido diplomas de educação primária ou secundária,

era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, dedicados exclusivamente ao público masculino<sup>25</sup> (Aranha, 2012, p. 108).

A Constituição de 1891 vem na esteira da Proclamação da República (1889), e no que se refere à educação formal, a lei institui que o ensino deve ser leigo, laico e ministrado em instituições públicas de ensino. No entanto, sobre a oferta de ensino público, o cenário é bem semelhante ao do Ato Adicional de 1834, porém deixa a cargo da autonomia dos estados declarar a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (Cury, 2014, p. 28).

Foi a partir do período republicano que as Escolas Normais começaram a expandir, devido a uma maior atuação do Estado por meio de políticas públicas. A princípio, só era permitida a admissão de homens maiores de 18 anos. Entretanto, devido ao pouco prestígio da profissão, que era associada a baixos salários, a procura pela carreira docente era pequena. Com o processo de expansão do capitalismo, essa situação se agravou a partir da segunda metade do século XIX, quando os homens evadem da carreira docente em busca de melhor remuneração na indústria (Sigliani, 2020, p. 30).

Com a evasão do corpo docente, surge um novo fenômeno provocado pela expansão do capitalismo apontado por Louro (1997), como feminização do corpo docente. Esse fenômeno foi legitimado pela crença de que as mulheres tinham o destino primordial da maternidade e que sua natureza era voltada para o “cuidar” e isso inclui lidar com a educação das crianças. Seguindo esse pensamento, a docência passou a ser entendida como uma “extensão da maternidade” e os alunos considerados como “filhos espirituais”. Essas ideias passaram a reforçar o magistério como um exercício de amor, doação e vocação, elementos que passaram a justificar a baixa remuneração para professores (Sigliani, 2020, p. 30).

A revolução de 1930 assinala o fim da Primeira República e início da Era Vargas (1930 e 1945), e, com isso, a Constituição de 1934. Atendendo a algumas pressões da sociedade<sup>26</sup> por gratuidade nacional para o ensino público e obrigatoriedade para todos pertencentes a uma faixa etária determinada e contemplando às demandas do processo de urbanização que acontecia no país, visto que o operariado precisava um mínimo de

---

<sup>25</sup> Em 1879, com a Lei Leôncio de Carvalho as mulheres tiveram acesso ao ensino superior. No entanto, a primeira mulher a portar um diploma de nível superior foi uma realidade no Brasil após trinta anos da promulgação dessa lei (Oliveira; Zientarski, 2019, p. 264).

<sup>26</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação publicado em 1932, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto — que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira — era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Entre outras reivindicações, este propósito não foi acolhido na nova Constituição de 1934 (Aranha, 2012, p. 134).

escolarização, essa Constituição trouxe avanços para o direito à educação como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para todos os estados e municípios, um Plano Nacional de Educação e a institucionalização dos conselhos de educação. Para viabilizar essas medidas, tornou-se obrigatório destinar um percentual de impostos distintos entre União estados e municípios destinados para a educação (Cury, 2014, p. 34).

Uma observação importante sobre essa questão é o fato de que a vinculação envolvendo União, estados e municípios do percentual de impostos para educação vigorou apenas quando o Brasil vivenciou períodos democráticos. Nos períodos de governos autoritários essa prática era suspensa, e, sendo assim, com o golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo (1937), por Getúlio Vargas e a Constituição de 1937, a educação passa para a esfera privada, um dever da família em que o papel do Estado é de apenas subsidiário. Com a deposição de Vargas e com o fim do Estado Novo, em 1945, os princípios da educação voltam nos moldes da Constituição de 1934 na nova Constituição de 1946 (Cury, 2014, p. 34-39).

No breve período democrático entre 1946-1964 ocorreu um grande debate acerca da elaboração e execução de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional finalmente sancionada em dezembro de 1961, que confirmou a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, a vinculação orçamentária e o Plano Nacional de Educação, além de contemplar demandas do ensino privado como a possibilidade de recursos públicos e o ensino religioso em escolas oficiais (Cury, 2014, p. 41).

Com o golpe civil-militar de 1964, se estabeleceu um regime autoritário e o cerceamento da democracia e com isso grandes prejuízos também para a educação. Com a Constituição de 1967 a educação obrigatória foi ampliada para 8 anos, porém, em contrapartida, a vinculação do percentual de impostos foi retirada, exceto para os municípios. Essa medida provocou a queda considerável nos recursos destinados à educação, um arrocho salarial dos professores, um aumento significativo nos índices de repetência e evasão escolar, sobretudo nas populações periféricas. Além disso, os currículos sofreram censura e preconizavam a educação tecnicista para preparar os jovens para o suprimento das demandas capitalistas (Cury, 2014, p. 42).

Não obstante a crise docente em consequência da censura, da desvalorização profissional e da perseguição exercida pelos militares contra os professores é importante destacar que a classe docente foi um ícone de resistência à repressão e ao cerceamento de direitos. Foi diante dessas circunstâncias que surgiram os primeiros sindicatos da categoria para o enfrentamento contra a ditadura e pela luta por direitos. Nesse sentido, vale observar a

presença e a relevância das mulheres para os movimentos grevistas, sendo a maioria delas professoras do magistério primário (Vicentini; Lugli, 2009, p. 195).

Com o fim do período da ditadura civil-militar (1964-1985), no bojo da redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como o primeiro dos direitos sociais, artigo 6. No artigo 205, a Constituição afirma que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado. Para tanto, desde sua criação até os dias de hoje, se estabeleceram princípios, regras, diretrizes, vinculação de recursos e planos para garantir esse direito, visto que parte da premissa da educação democrática própria da cidadania, da oferta de uma educação básica, cidadã, comum a todos, obrigatória e gratuita (Cury, 2014, p. 42).

Nesse sentido, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) que, embora por um caminho permeado de percalços, trouxeram muitos avanços para o direito à educação. Entre esses avanços podemos citar que em 1988 o ensino fundamental foi reconhecido como direito público subjetivo, e em 2009, com exceção da creche, primeira etapa da educação infantil, todas as demais etapas da educação básica foram consideradas direito público subjetivo<sup>27</sup>.

Sendo assim, mesmo que de forma lenta e sob muita luta por parte dos movimentos sociais, muitos passos foram dados em direção à educação como direito, como por exemplo, a educação dos povos indígenas<sup>28</sup>, as políticas de ações afirmativas, a criação de políticas públicas para o acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas, as leis e políticas para a inclusão da Pessoa Com Deficiência (PCD), entre outras. Por outro lado, um fato que não deve ser ignorado é a contradição que envolve a questão da educação como um direito e exercício da *cidadania*, posto que, apesar de alguns avanços, ainda há muitos entraves que causam retrocessos. Consoante Santos (2019, p. 55), a educação é condição para o desenvolvimento das potencialidades humanas, ao passo que também serve para construir um ideário que favorece e mantém a hegemonia de grupos detentores do poder e a reprodução ampliada do capital.

---

<sup>27</sup> O direito público subjetivo consiste em instituto que põe o seu titular em situação dotada de determinadas faculdades jurídicas que são garantidas através de normas. Daí a sua relevância quanto à efetivação dos direitos fundamentais, principalmente de cunho social, por parte do Estado que figura como sujeito passivo da obrigação (Alvarez, 2013, p. 1).

<sup>28</sup> A CF/88 foi um divisor de águas para a escolarização dos povos indígenas. A partir de 1988 a educação escolar indígena deixa de ser pautada na integração e assimilação dos povos indígenas para a cultura ocidental e passa a priorizar a preservação da cultura dos povos indígenas (Santos Luciano, 2013, p. 346).

Podemos tomar como exemplo recente dessa contradição, o regime de austeridade fiscal sancionado pelo presidente Michel Temer em 2016, que congela recursos para educação por um período de 20 anos e que traz em seu bojo reformas educacionais que trazem prejuízos para a promoção da educação como um direito e precarização da profissão docente<sup>29</sup>.

Conforme podemos notar, o processo da educação como um direito no Brasil é marcado pela contradição. Observamos que a exclusão afetou e afeta grupos sociais como os negros, os indígenas, as mulheres, a população pobre, entre outros. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que a luta e a resistência dos movimentos sociais por inclusão e pela cidadania é a mola propulsora para a conquista de direitos, sobretudo pela via da própria educação.

---

<sup>29</sup> Discutiremos melhor essas questões nas análises ao longo do texto.

### 3 SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

A Semântica do Acontecimento, doravante SA, proposta por Guimarães (2002b, 2018), inscreve-se no escopo das semânticas enunciativas e se filia teoricamente aos estudos enunciativos de Benveniste, de Ducrot e aos estudos da Análise de Discurso Francesa:

A Semântica do Acontecimento (assim nomeada em livro homônimo de 2002) se configura na reflexão de Eduardo Guimarães desde a década de 1980 no diálogo com abordagens enunciativas como as de Benveniste e Ducrot, a partir do deslocamento das questões de enunciação de uma posição estruturalista para uma posição materialista sobre a linguagem, tal como esta é proposta na Análise de Discurso Francesa (AD) fundada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. A filiação à AD pode ser observada na obra de Guimarães já em *Texto e Argumentação* (Guimarães, 1987) e em *Os limites do sentido* (Guimarães, 1995). Em *Semântica do Acontecimento* (Guimarães, 2002), a teorização traz outra relação com o materialismo, sem perder o diálogo com a AD: o pensamento do filósofo francês Jacques Rancière sobre a política nos Estados democráticos (Elias de Oliveira, 2014, p. 45).

Por se tratar de uma Semântica Enunciativa, tem como unidade de análise semântica o enunciado a partir das relações de integração ao texto, pois parte da concepção de que “[...] uma sequência linguística só é enunciado enquanto uma unidade de sentido que integra um texto” (Guimarães, 2009, p. 50).

Nessa abordagem o texto é posto como uma dispersão de sentidos, pois é na enunciação, no acontecimento do dizer, que os sentidos são constituídos historicamente não como uma sucessão cronológica, mas enquanto historicidade, pensada como fenômeno social:

Este espaço procura se apresentar a partir da consideração de que a significação é histórica, não no sentido temporal, historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência. Sua materialidade é esta historicidade. A construção desta concepção de significação se faz para nós na medida em que consideramos que o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo (Guimarães, 2002a [1995], p. 66).

Desta forma, a enunciação, enquanto acontecimento de linguagem que constitui sentido historicamente, implica uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação uma prática política, pois instaura o conflito no cerne do dizer (Guimarães, 2002b, p. 8).

Assim, a enunciação é o acontecimento do funcionamento da língua, e nesse sentido, um ponto crucial para a teoria é a questão do sujeito que enuncia, posto que as reflexões sobre a constituição dos sentidos partem dos pressupostos da opacidade da língua e do sujeito:

[...] não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar (Orlandi, 2005, p. 9).

Contrário ao modo como algumas abordagens pragmáticas consideram, os sentidos não se constituem pela vontade ou intenção do falante. Entendemos que os sentidos são historicamente construídos, não são fixos ou controláveis e se dão a cada acontecimento de enunciação. Nas palavras de Guimarães (2002b, p. 11) “[...] não se enuncia enquanto ser físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico.”

Isto quer dizer que não tratamos aqui do sujeito empírico, mas o sujeito falante que é posto como uma categoria linguística enunciativa, enquanto determinado pela língua que fala e constituído por um espaço de línguas e falantes que Guimarães (2009, p. 50) designa como espaço de enunciação: “O Locutor só é Locutor enquanto falante determinado por este espaço político do dizer, o espaço de enunciação”, e inscrito na memória do interdiscurso, uma vez que ao enunciar o Locutor enuncia enquanto sujeito não de uma dimensão empírica no tempo, mas por meio de uma memória de sentidos:

Assim o Locutor está dividido no acontecimento. E está dividido porque falar, enunciar, pelo funcionamento da língua no acontecimento, é falar enquanto sujeito. Para caracterizar este aspecto recorro, neste ponto, à posição da análise de discurso para a qual o sujeito que enuncia é sujeito porque fala de uma região do interdiscurso, entendendo este como uma memória de sentidos. Memória estruturada pelo esquecimento de que já significa (Orlandi, 1999). Ser sujeito de seu dizer, ser sujeito, é falar de uma posição de sujeito (Guimarães, 2002b, p. 14).

No que diz respeito ao espaço de enunciação, este corresponde a espaços de relações de línguas que constituem seus falantes, isto é, o falante só é falante porque há uma língua ou línguas que o tomam como tal ao passo que só há línguas porque há falantes que as falam (Guimarães, 2003, p. 55).

Nesse movimento, o sujeito falante é agenciado a dizer o que diz nesse espaço de enunciação - um espaço de relação entre línguas e falantes - caracterizado pelo político, que

corresponde uma disputa incessante pela língua numa relação de inclusão e exclusão nunca estanque, pois, as relações dos espaços de enunciação constituem desigualmente os falantes e, assim, há uma busca constante pelo direito ao dizer. Entretanto, além das relações de linguagem, devemos também considerar elementos como o lugar social e a história (Guimarães, 2002b, p. 18).

O político é entendido como a base das relações humanas e tais relações se dão por intermédio da linguagem, contudo, essas relações são atravessadas pelo conflito. Assim, a partir dos pressupostos do materialismo histórico<sup>30</sup>, o político é tomado como uma contradição instaurada entre uma normatividade que estabelece desigualmente uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos nesta divisão (Guimarães, 2002b, p. 15-16). Logo, a língua “[...] é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos” (Guimarães, 2002b, p. 19).

Assim, conforme já discutido, o sujeito falante é tomado pelo espaço de enunciação, que se configura por um espaço atravessado pelo político, e é agenciado a falar:

[...] não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sócio historicamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes (Guimarães, 2009, p. 50).

Elias de Oliveira (2014, p. 43), explica que na SA: “As formas linguísticas [...] são aquelas que compõem o texto [...]. Já as figuras da enunciação correspondem às representações dos sujeitos falantes no dizer.”

Zoppi-Fontana (2012), a partir dos trabalhos de Guimarães sobre a cena enunciativa coloca que “é o espaço de enunciação que constitui o falante como sujeito no acontecimento enunciativo” e isso permite pensar a língua politicamente, a diversidade linguística posta como divisão das línguas e, portanto, seus falantes atravessados enunciativamente pelo conflito entre “modos e direitos de dizer”, dado que são desigualmente distribuídos, que, de

---

<sup>30</sup> O materialismo histórico desenvolvido por Marx e Engels funda-se na premissa de que toda a produção humana depende da produção da vida material. Os homens estabelecem relações de produção com a natureza e com os outros homens por meio de uma divisão desigual do trabalho material e intelectual que estabelece na sociedade classes antagônicas, esse conceito é denominado por luta de classes e Marx o define como o motor da História. Nessa concepção, o homem só pode ser entendido como um ser social e histórico, pois embora o homem seja determinado por contextos econômicos, políticos e culturais é também criador e transformador desses contextos por meio de sua ação política (Marx; Engels, 2007, p. 50-52).

acordo com Guimarães, esse conflito está presente como uma deontologia que regula as relações entre os falantes. A autora ressalta que isso se dá porque a língua *a priori* é inscrita nos processos históricos:

[...] queremos, por nossa vez, destacar o fato de que compreendemos a língua como *forma material* (ORLANDI, 1996), isto é, sempre-já inscrita nos processos históricos que determinam seu funcionamento em condições de produção específicas, o que nos leva a considerar essa deontologia como efeito do interdiscurso no acontecimento da língua em funcionamento, ou seja, no agenciamento da enunciação. O espaço de enunciação é, para nós, um espaço simbólico sobre determinado pelo real da língua e da história (Zoppi-Fontana, 2012, p. 8).

Assim “os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos configurados politicamente”. Partindo desse raciocínio o agenciamento enunciativo pode ser pensado sobre a perspectiva de que lugares sociais é possível dizer o que é dito em determinado recorte textual (Zoppi-Fontana, 2012).

Como o espaço de enunciação agencia o sujeito falante a dizer o que diz, a cena enunciativa é onde se dá a assunção da palavra e corresponde a uma divisão de lugares de enunciação no acontecimento. É apresentada em Guimarães (2002b) e sofre certa reconfiguração em Guimarães (2018). Neste trabalho, adotamos os conceitos mais recentes, contidos na obra de 2018.

Nesta perspectiva, o falante, ao ser agenciado em um espaço de enunciação, estabelece uma relação de alocação. Na cena enunciativa, o “[...] falante não é, portanto, uma pessoa física. É uma figura linguística constituída por essa relação de línguas [a relação dos espaços de enunciação] [...]” (Guimarães, 2018, p. 24-25).

Ao produzir divisão dos lugares de enunciação, pelo agenciamento do falante, constitui-se uma alocação, um dizer que relaciona o lugar que diz a um lugar ao qual se diz. Portanto, o falante é dividido em dois: Locutor (L) e alocutor – x (al-x) e, por outro lado, seus correlatos locutário (LT) e alocutário (at-x) (Guimarães, 2018, p. 56). A esse respeito, Guimarães (2018, p. 56) coloca que: “[...] o falante ao ser agenciado pelo espaço de enunciação se divide em Locutor, que corresponde é o lugar que se representa no próprio dizer como sua fonte, e alocutor”:

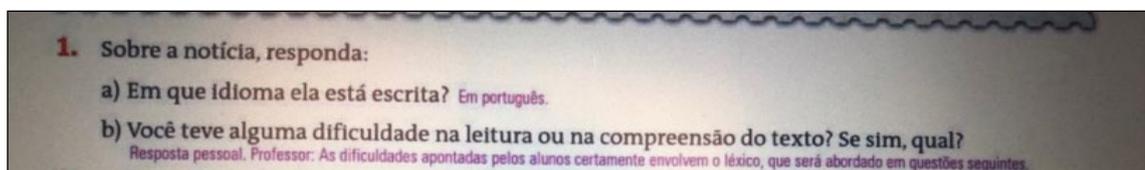
[...] esse alocutor é um lugar que deve ser especificado pela cena enunciativa. O alocutor é sempre um alocutor-x, ou seja, um alocutor que é a cada acontecimento especificado por uma caracterização do próprio acontecimento enunciativo, e este alocutor constitui por seu dizer um lugar

seu correlato numa enunciação específica, trata-se do alocutário-x desse alocutor-x, aquele para quem o alocutor diz. O alocutário é aquele para quem o alocutor diz que se diz numa alocução. [...] podemos caracterizar como a de um lugar social de dizer e a de um lugar social a quem se diz (Guimarães, 2018, p. 56).

Além disso, na Cena Enunciativa, é possível visualizar o Enunciador (E), ou, o modo de dizer. Importa salientar que na cena enunciativa há um elemento que apaga para o Locutor que ele fala de um lugar social. Trata-se do lugar de dizer, que corresponde ao enunciador e que pode se dar de quatro maneiras: 1) Individual, apresenta-se como um indivíduo específico, caracterizado por um lugar específico; 2) universal, diz de um lugar que se significa como universal, e correlatamente é um dizer para todos; 3) genérico, próprio, por exemplo, de provérbios e ditados populares; 4) Coletivo, ligado a um lugar, diríamos, corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico (Guimarães, 2013, p. 274).

Para melhor compreensão do funcionamento dos conceitos mobilizados para a realização deste trabalho, demonstraremos por meio alguns exemplos selecionados de análises realizadas em alguns trabalhos anteriores. Vejamos, a seguir, a análise de um recorte de perguntas e respostas de um exercício extraído do livro didático Português Linguagens, 6º ano, edição 2015, de William Cereja e Thereza Cochar, manual do professor. Ferraz *et al.* (2021), analisam uma atividade acerca de uma notícia sobre futebol publicada no *site* da Rádio e Televisão de Portugal (RTP). Neste caso, vale destacar que os exercícios propostos pelo livro são compostos por perguntas e suas respectivas respostas, visto que se trata do manual do *professor*.

**Figura 1** – Exercício do Livro Didático



Fonte: Cereja e Magalhães, 2015.

Ao observarmos os exercícios, notamos que nas perguntas o Locutor é tomado pelo lugar social de alocutor-Autor de Livro Didático (alocutor-ALD), que, ao enunciar, mobiliza um enunciador-individual, visto que a pergunta é diretamente para o alocutário, que, nesse caso, é tomado pelo lugar social de alocutário-Aluno (alocutário-A). Podemos observar este

funcionamento, como por exemplo, pela presença de imperativos: “1. Sobre as notícias, responda:”; [...] e demais questões apresentadas ao longo do exercício (Ferraz *et al.*, 2021).

No que diz respeito à cena enunciativa das respostas há um ponto importante a ser observado. O alocutor-ALD, ao enunciar, mobiliza um enunciador-individual, posto que a resposta é direcionada para o alocutário, que, nesse caso, é tomado pelo lugar social de alocutário-Professor (alocutário-P). No entanto, importa destacar que as respostas consistem no que deve ser dito pelo alocutário-P, ao passo que as respostas já estão prontas, pois foram elaboradas pelo alocutor-ALD (Ferraz *et al.*, 2021).

Como já discutimos, a cena enunciativa se dá no espaço de enunciação, que implica um espaço político, ou seja, um espaço de disputa incessante de línguas e falantes. Desta forma, podemos observar o funcionamento do político tendo em vista que mesmo que o alocutor-ALD autorize o professor a fazer a pergunta, na resposta há um apagamento do *professor* na relação professor-aluno para a construção do conhecimento, na medida em que o alocutor-ALD ao enunciar as respostas prontas não propõe reflexões ou faz provocações para que o alocutário-P juntamente com os alunos construam uma resposta juntos. O alocutor-ALD apenas enuncia aquilo que deve ser dito pelo alocutário-P aos seus alunos e assim o *professor* é apagado do processo de ensino aprendizagem, o que instaura sentidos de *professor* como um mero aplicador dos exercícios e o aluno como um reproduzidor dos conteúdos apresentados pelo alocutor-ALD (Ferraz *et al.*, 2021).

Conforme mencionamos, a cena enunciativa se caracteriza por um espaço de divisão dos lugares de enunciação no acontecimento. Esses lugares são distribuídos pela temporalização própria do acontecimento. O acontecimento de enunciar produz uma temporalidade de sentidos, diferente de uma temporalidade cronológica, ou de uma temporalidade posta pelo sujeito. O acontecimento estabelece sua própria temporalidade. No acontecimento da linguagem a enunciação instaura um presente e, para constituir sentido, a partir das relações de linguagem contidas no enunciado, remete a um memorável que não é formado por lembranças pessoais, mas por enunciações passadas (Guimarães, 2002b, p. 12).

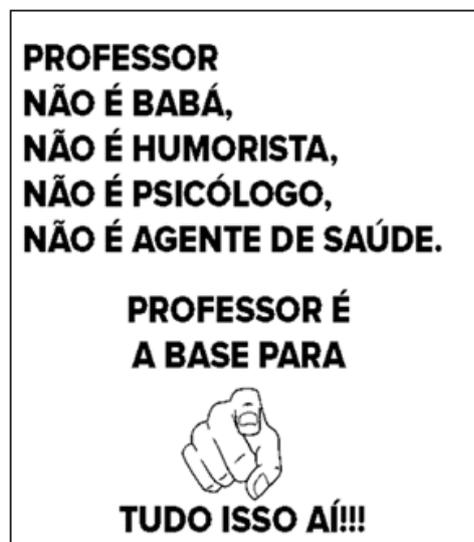
Nesse sentido, vale ressaltar que “as formas da língua são o que são pela história de suas enunciações “[...] a língua tem em si a memória desta história, ou seja, a língua carrega na sua estrutura as marcas de seu passado” (Guimarães, 1996, p. 27). Essas memórias de sentidos de enunciações passadas são projetadas para o futuro, ou seja, para possíveis interpretações:

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação

peçoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações passadas, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro [...] o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação (Guimarães, 2002b, p. 12).

Para que tenhamos melhor entendimento de como a enunciação instaura a temporalidade, observemos a análise de uma postagem feita em 2019<sup>31</sup>, pela página do Facebook Pedagogia Brasil, que nomearemos de *A base para tudo isso aí*:

**Figura 2** – A base para tudo isso aí



Fonte: Pedagogia Brasil, 2022.

As relações instauradas pela enunciação em: “Professor não é babá, não é humorista, não é psicólogo, não é agente de saúde. Professor é a base para tudo isso aí”, recortam o memorável de enunciações passadas do *professor* polivalente, ou seja, do *professor* que no exercício da docência exerce, também, a função de outros profissionais, o que remete a sentidos de precarização da profissão<sup>32</sup> (Sigliani *et al.*, 2019, p. 5472-5473).

<sup>31</sup> É importante ressaltar que ainda não se trata da análise do *corpus* selecionado para a tese. Utilizamos essas análises com o intuito de exemplificar o funcionamento dos conceitos e procedimentos. Tais análises fazem parte de um artigo publicado nos anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional (Sigliani *et al.*, 2019).

<sup>32</sup> O professor assume papéis que transcendem o âmbito pedagógico e isso contribui para precarização de sua profissão. Exige-se que o professor solucione em sala de aula diversos problemas e, no entanto, não são oferecidos recursos ou formação necessários para tal, como por exemplo, lidar com indisciplina e desinteresse dos alunos, desenvolver práticas pedagógicas que atendam a diversidade de uma sala de aula e as exigências do uso das novas tecnologias de ensino, como também é atribuído ao professor solucionar problemas que extrapolam o âmbito pedagógico como violência e drogas (Fanfani, 2006, p. 321-339).

A enunciação recorta, também, o memorável de sentidos de *professor* como formador de todas as profissões, o que instaura sentidos de reconhecimento e importância profissional. Essas relações projetam a futuridade interpretativa de que se é necessário afirmar que o *professor* não é nenhum desses profissionais citados é porque exerce, também, funções características de outras profissões. Contudo, o *professor* não é nenhum desses profissionais, pois sua função está no alicerce, na formação das profissões. Podemos, então, interpretar, que o *professor* é a base para todas as profissões, visto que todo ofício perpassa pela relação ensino-aprendizagem e nessa relação o *professor* é elemento fundamental.

Além de observarmos como a temporalidade é instaurada pelo acontecimento, podemos perceber a presença do político na medida em que, ao mesmo tempo, sentidos de importância do professor são percebidos, posto que é o profissional formador, contudo também funcionam sentidos de desresponsabilização da família e desprofissionalização docente, uma vez que o *professor* exerce funções que pertencem a outras profissões ou funções da família (Sigliani *et al.*, 2019, p. 5472-5473).

Isto posto, vejamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para emprendermos este trabalho.

### **3.1 Procedimentos enunciativos: articulação, reescrituração, DSD e o mecanismo de paráfrase**

De acordo com o discutido na seção anterior, a SA compreende o texto como uma unidade de linguagem que produz sentido por integrar enunciados, porém, não se trata de considerar o texto como formado ou composto por enunciados, mas integrado por enunciados, ou seja, a significação do texto não é afetada diretamente por sua segmentalidade (Guimarães, 2016, p. 198).

A partir dessa premissa, a SA faz um deslocamento do conceito de integratividade de Benveniste<sup>33</sup>, na medida em que esse deslocamento consiste em analisar o sentido de uma expressão linguística não de maneira segmental, mas enquanto integrado a um enunciado e o enunciado enquanto parte de um texto. Assim, para analisar de forma integrativa, o enunciado não é tomado isoladamente ou com o um processo somatório, mas como um lugar de

---

<sup>33</sup> Os níveis de análise linguística são definidos a partir das relações de distribuição e de integração entre suas unidades. O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior (Benveniste, 1964, p. 127-140).

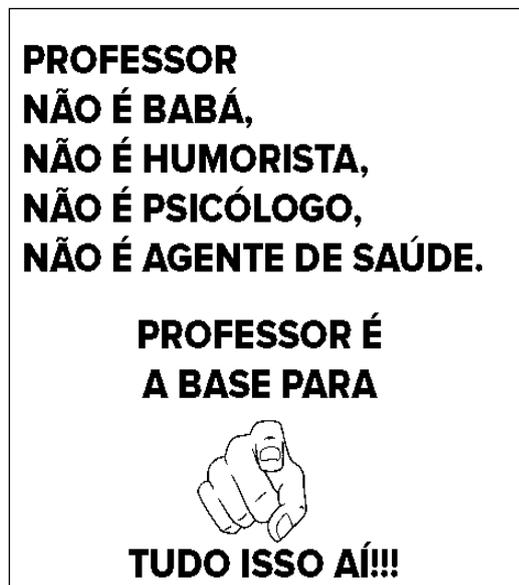
observação da palavra em relação ao texto e, para isto, a SA propõe dois procedimentos enunciativos de análise da constituição de sentidos, a articulação e a reescrituração.

De acordo com o que já discutimos, a enunciação se dá pelo funcionamento da língua em um espaço de enunciação. Esse acontecimento agencia o falante como lugar de enunciação e isso se faz por um agenciamento político que divide esses lugares de enunciação. Este agenciamento enunciativo produz textos que integram enunciados e, assim, os enunciados significam por esta relação de integração aos textos. Esta relação de integração se configura por dois modos fundamentais de relação: o de articulação, que consiste em uma relação de contiguidade entre os termos do enunciado e o de reescrituração, que diz respeito às maneiras em que um termo é redito no texto (Guimarães, 2018, p. 75).

A articulação é definida por “[...] uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (Guimarães, 2009, p. 51). Na articulação são percebidas relações de predicação e complementação – relação determinante/determinado (Guimarães, 2018, p. 80).

A articulação pode acontecer de três modos distintos: 1) por dependência, quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui no conjunto um só elemento; 2) por coordenação, quando se apresenta por um processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade; 3) por incidência, quando há relação entre um elemento e outro sem uma relação de dependência estabelecida (Guimarães, 2009, p. 51). Voltemos à postagem da página Pedagogia Brasil do *Facebook* para observarmos como se dão as relações de articulação a partir da palavra *professor*:

**Figura 3 – A base para tudo isso aí**



Fonte: Pedagogia Brasil, 2022.

No enunciado, *professor* está articulado por expansão às expressões *não é babá, não é humorista, não é psicólogo, não é agente de saúde*, posto que essas relações de articulação expandem os sentidos do que não é um *professor*, o que estabelece uma relação de antonímia de *professor* com todas as outras profissões citadas no enunciado. Assim, essas relações instauram sentido de que *professor* não é nenhuma das outras profissões mencionadas (Sigliani *et al.*, 2019, p. 5472-5473).

No que tange a reescrituração, são relações definidas pela maneira como algo é redito insistentemente em um texto de forma diferente de si. Entretanto, não se trata somente de relações de contiguidade, uma vez que podem acontecer relações de reescrituração em elementos à distância contidos no texto.

A reescrituração é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescrever, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável (Guimarães, 2002b, p. 28).

A reescrituração pode acontecer de diversas formas: a) por repetição, quando a expressão ou o termo é dito repetidamente, na íntegra, no texto; b) por substituição, quando a expressão ou termo é retomado no texto por outra expressão ou termo; c) por elipse, quando a expressão ou termo é omitido em alguma parte do texto; d) por expansão, quando uma expressão ou termo tem seu sentido ampliado por outra expressão ou termo no texto; e) por condensação, ao contrário da reescritura por expansão, ocorre quando uma expressão ou termo é resumido por outra expressão ou termo (Guimarães, 2018, p. 85-89).

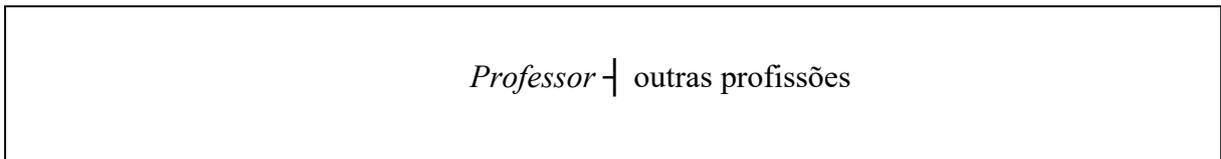
As diversas formas de reescrituração podem produzir as seguintes relações de sentido: a) sinonímia, quando a reescrituração apresenta uma palavra ou expressão como tendo o mesmo sentido que a outra à qual se liga; b) especificação, quando atribui elementos de sentido ao reescriturado pela expressão que o reescritura; c) desenvolvimento, quando produz um desenvolvimento do sentido da expressão ou termo reescriturado; d) globalização ou totalização, quando o reescriturado determina generalizações; e) enumeração, lista os termos, os enumera, não necessariamente de forma somatória; f) definição, quando estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado (Guimarães, 2018, p. 90-93).

Voltemos a observar a análise da postagem *do Facebook*, em especial, observemos as relações de reescrituração na expressão *A base para tudo isso aí. Tudo isso aí*, é uma reescritura por condensação que mantém uma relação de sinonímia com a enumeração *babá*,

*humorista, psicólogo e agente de saúde*, portanto, *tudo isso aí* corresponde à *babá, humorista, psicólogo e agente de saúde*, e, ao mesmo tempo, a expressão *A base para tudo isso aí* é uma reescritura por definição de professor, ou seja, professor é a base para as profissões, tais como *babá, humorista, psicólogo e agente de saúde* (Sigliani *et al.*, 2019, p. 5472-5473).

As relações de sentido analisadas por meio dos procedimentos de reescrituração e articulação são representadas pelo Domínio Semântico de Determinação (DSD) que é definido por “[...] uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado” (Guimarães, 2007, p. 81). Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais específicos propostos por Guimarães: ( $\perp$ ,  $\perp$ ,  $\top$ ,  $\perp$ ) para a relação de determinação, além de (-----) para a relação de sinonímia e (\_\_\_\_\_) para a relação de antonímia. Vejamos o DSD de *A base para tudo isso aí*:

#### Quadro 1 – DSD de Professor



Fonte: Elaboração própria. (O sinal [ $\perp$ ] significa determina em qualquer direção; o sinal [ $-$ ] significa antonímia).

Podemos observar como se apresentam as relações de sentido analisadas pelos procedimentos enunciativos de articulação e reescritura por meio do DSD, que *professor* determina outras profissões, uma vez que a partir da observação das relações de reescrituração e articulação sentidos de professor como base para outras profissões foram percebidos.

Em contato com a análise “Desordem no Congresso” de Guimarães (2011), que considera a paráfrase como um mecanismo de análise para os estudos enunciativos, uma ferramenta do analista, Souza (2019) e Souza e Ventura (2022) propõe em seus trabalhos uma descrição desse mecanismo para a SA. Após deslocamentos das considerações de autores como Fuchs (1982, 1985), principalmente sobre a paráfrase como reformulação vinculada à interpretação; Pêcheux (1938-1993) e Orlandi, Souza pensa a descrição do mecanismo de paráfrase para a SA:

O que se dá é que em determinados acontecimentos X pode ser Y, ao passo que em outro, X pode ser Z. O que define como X pode ser parafraseado por Y são as relações de sentido estabelecidas no acontecimento, a partir de recortes de memoráveis que permitam tal movimento (Souza, 2019, p. 38).

Como apresentado em Souza e Ventura (2019, p. 12) “[...] a paráfrase é um reagente. X reage bem ou mal ao parafrasear Y [...] em um acontecimento Z”. Em outras palavras, não implica estabelecer uma “frase-sinônimo”. Também não está no âmbito da tradução (de ideias, de um termo por outro etc.). Haja vista que entendemos a relação sujeito-língua-história como opaca, parafrasear é mostrar as relações de sentido do enunciado em uma determinada cena enunciativa.

Sendo assim, a paráfrase é posta como integrante das relações de sentido observadas por meio dos procedimentos de reescritura e de articulação no acontecimento de linguagem, portanto, podemos tomá-la como um mecanismo de análise, um teste utilizado para interpretar as relações de sentido na SA:

A paráfrase é um teste. A partir de determinado acontecimento, o analista testa as possibilidades de paráfrase para entender os sentidos de determinada enunciação; testa a performatividade do enunciado. Isso significa que, em determinado enunciado, *moradia* pode ser parafraseado por *residência*, ao passo que em outro, *moradia* e *residência* são itens distintos (Souza, 2019, p. 39).

Desta maneira, a partir das relações de sentido observadas na postagem *A base para tudo isso aí*, temos as seguintes possibilidades parafrásticas:

- a) *Professor* é a base para as profissões
- b) O *professor* é o formador de profissionais

A partir do teste parafrástico, que consiste em formular paráfrases pertinentes, podemos afirmar que as paráfrases apontam para a possibilidade interpretativa de que o *professor* forma pessoas para o exercício de suas profissões, pois ele é *a base para tudo isso aí*, que conforme analisado, é uma reescrituração de babá, humorista, psicólogo e agente de saúde. Por outro lado, o teste não nos permite interpretar que o *professor* pode exercer funções de babá, humorista, psicólogo e agente de saúde, posto que essa interpretação não é pertinente, uma vez que a função do *professor* é ser a base para esses profissionais.

#### 4 ANÁLISES DOS SENTIDOS DE PROFESSOR E CIDADANIA EM TEXTOS JURÍDICOS, DO MARKETING E DA MÍDIA

De acordo com o exposto na introdução deste trabalho, consideramos a pertinência de traçarmos um trajeto temático formado por textos de áreas distintas sobre políticas públicas educacionais para analisarmos as relações de sentido produzidas entre *professor e cidadania*.

Para empreendermos nosso trabalho, selecionamos recortes do PNE com vigência entre 2014 – 2024, por compor diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais para melhorar a qualidade da educação no Brasil; selecionamos uma propaganda sobre o novo ensino médio veiculada pelo MEC por ser um órgão responsável pelas políticas educacionais no país; selecionamos uma reportagem do jornal O Globo, jornal de maior circulação total no Brasil (assinaturas digital e impressa, vendas avulsas), sobre a política de implementação de internet nas escolas brasileiras.

Como partimos da premissa de enunciado enquanto parte de um texto, para a escolha do *corpus* partimos do procedimento de sondagem proposto por Guimarães (2018, p. 76) como procedimento geral de análise:

A sondagem se caracteriza por encontrar, por exemplo, um enunciado, em um recorte do acontecimento de enunciação, e explorar este enunciado enquanto elemento deste recorte e assim integrado ao texto que se recorta. Cada sondagem pode ser relacionada a outras sondagens que possam indicar a necessidade de modificação na análise, que possa eventualmente reformulá-la, que possa colocá-la em questão.

O procedimento compreende um modo de “eleger” enunciados em recortes do acontecimento de enunciação a serem estudados a partir de uma pergunta e assim prosseguir com a descrição e análise por meio das categorias semântico-enunciativas: “Pelo recorte as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem a mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência” (Guimarães, 2018, p.75-76).

Dessa maneira, através dos princípios do procedimento de sondagem e amparados pelos pressupostos teórico-metodológicos da SA, dedicamos esta seção às análises de como sentidos de *professor e cidadania* funcionam em textos diversos sobre políticas públicas. Em primeiro lugar apresentamos as análises dos textos jurídicos, em seguida, a análise do *marketing* e, por fim, a análise do texto da mídia jornalística.

#### 4.1 Textos jurídicos: sentidos de professor e cidadania no PNE (2014-2024)

Conforme mencionamos, de acordo com a CF/88, art. 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e, assim, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho, além disso, a CF/88 prevê no Art. 214 o estabelecimento de um PNE, para definir diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais com o propósito de promover melhorias na qualidade da educação do país<sup>34</sup>.

O PNE vigente, Lei nº 13.005, de junho de 2014, estabelece 10 diretrizes e 20 metas a serem atingidas no decênio 2014-2024, por intermédio de 254 estratégias. As metas, diretrizes e estratégias contemplam todos os níveis e modalidades de ensino e se referem às questões relacionadas à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à expansão do ensino profissionalizante, à gestão democrática, à educação inclusiva e às questões de valorização da profissão docente e demais profissionais da educação, mediante a articulação entre os entes federativos em regime de colaboração (Brasil, 1988; Brasil, 2014).

Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE (Instância Permanente de Negociação e Cooperação, [20--?], p. 1).

Diante disso, de acordo com o Art. 5 da Lei nº 13.005/14, o cumprimento das metas é monitorado e avaliado periodicamente por instâncias como: o MEC; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o CNE e o Fórum Nacional de Educação. Essas instâncias devem analisar e propor políticas

---

<sup>34</sup> Segundo Saviani (2010), historicamente, a origem da ideia da necessidade de plano na educação se dá a partir da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e apareceu pela primeira vez Na Constituição Federal de 1934, que estabelecia a necessidade de fixar um Plano Nacional de Educação e, a partir de então, de acordo com as conjunturas históricas, ele está presente nas constituições de 1946 e na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1961. No cenário de redemocratização do país que se instaurou com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), com o advento da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 a questão do Plano Nacional de Educação está presente e um PNE foi elaborado em 1996 para vigorar no decênio 2001 a 2010, que, no entanto, esbarrou em uma série de limitações. Atualmente nos encontramos na vigência do PNE 2014-2024.

públicas para o cumprimento das metas, como também avaliar e revisar o percentual dos investimentos públicos em educação (Brasil, 2014).

Partindo das premissas de que o *professor* é o profissional da educação que está na linha de frente na formação para educação formal dos estudantes e que a educação escolar<sup>35</sup> visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho, e em virtude da importância do PNE para a garantia e promoção da educação como um direito e, por conseguinte, para a formação de cidadãos e para a valorização da profissão docente, propomos analisar sentidos da palavra *cidadania* e da palavra *professor* e as suas possíveis reescrituras.

Para empreendermos a análise dos sentidos de *professor* e *cidadania* no PNE realizamos a sondagem dos enunciados com o auxílio da ferramenta de busca por palavras-chave do próprio documento no formato PDF disponível no site do Planalto<sup>36</sup>. Inicialmente, buscamos a ocorrência concomitante das palavras *professor* e *cidadania* e/ou suas possíveis reescrituras. Todavia, não encontramos esse tipo de ocorrência. Em vista disso, buscamos as ocorrências dessas palavras separadamente.

Devido à quantidade de ocorrências da palavra *professor* e suas possíveis reescrituras, ponderamos analisar a diretriz IX e as metas 13, 15, 16, 17 e 18, que são dedicadas ao *professor* e tratam sobre questões de valorização profissional por meio de formação e remuneração<sup>37</sup>. Consideramos as expressões profissionais da educação, profissionais do magistério e trabalhadores em educação como reescrituras de *professor*<sup>38</sup>. Um ponto que nos chamou atenção é o uso recorrente de “professores e professoras” em vez do uso do masculino como neutro nos enunciados, o que nos remete a indícios de inclusão.

Sobre *cidadania* e suas possíveis reescrituras encontramos duas ocorrências da palavra *cidadania* nas diretrizes III e V. Encontramos, também, uma ocorrência da palavra *cidadã* (adjetivo) na estratégia 7. 8 da meta 7 e uma ocorrência da palavra *cidadania* na estratégia 10.6 da meta 10. Vejamos o quadro de ocorrências abaixo:

---

<sup>35</sup> A educação escolar no Brasil é composta por dois níveis: a educação básica e o ensino superior (Brasil, 1996).

<sup>36</sup> (Brasil, 2014).

<sup>37</sup> Esta análise faz parte de SIGLIANI, Livia Cristina de Souza. **Desvalorização ou reconhecimento?** A contradição nos sentidos de professor. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. A análise é retomada e refinada neste trabalho para avançarmos na discussão dos sentidos de professor e cidadania no PNE.

<sup>38</sup> Os trabalhos de Lopes (2020) sobre quem é o professor nas LDBs demonstram que tais expressões, que ela nomeia de expressões guarda-chuva integram o professor em um grupo maior: a categoria dos “profissionais da educação básica” (Lopes, 2020, p. 215).

**Quadro 2 – Ocorrências**

<b>Palavra</b>	<b>Quantidade de ocorrências</b>
Cidadã	1
Cidadania	3
Corpo docente	4
Docente(s)	5
Educadores	1
Professora(s)	14
Professores	20
Profissionais da educação	27
Profissionais do magistério	6
Trabalhadores da educação	1

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a seguir, temos a transcrição e a análise dos enunciados selecionados que organizamos em recortes (r), da seguinte forma: (r1) Diretriz IX – Valorização dos (as) profissionais da educação; (r2) Meta 13 – Ampliar o número de mestres e doutores no corpo docente do ensino superior; (r3) Meta 15 – Formação dos professores em sua área de atuação; (r4) Meta 16 – Pós-graduação e formação continuada; (r5) Meta 17 – Equiparar remuneração à de outros profissionais com o mesmo nível de formação; (r6) Meta 18 – Planos de carreira e piso salarial; (r7) Diretriz III – Superação das desigualdades educacionais; (r8) Diretriz V – Formar para o trabalho e para a cidadania; (r9) Estratégia 7.8 – Educação formal, educação Popular, educação cidadã; (r10) Estratégia (10.6) – Educação de jovens e adultos. Abaixo, vejamos as análises dos recortes:

(r1) Diretriz IX – Valorização dos (as) profissionais da educação:

**Quadro 3 – (r1)**

<p>“IX - <b>Valorização</b> dos (as) profissionais da educação” (grifo nosso)</p>
---

Fonte: Brasil, 2014.

Em (r1), *profissionais de educação* mantém articulação com *valorização*. Assim permite interpretar que uma das diretrizes do PNE consiste em metas e estratégias para promover a valorização dos profissionais da educação e nessa gama de diversos profissionais que atuam nessa área<sup>39</sup>, a profissão docente está inclusa.

<sup>39</sup> Para melhor compreensão dos profissionais que compõem essa categoria, sugiro verificar o Título VI da LDB (Brasil, 1996).

Vejamos a seguir, que as metas 13, 15, 16, 17 e 18 são reescriturações por expansão da diretriz IX, dado que expandem e apontam especificações dos sentidos do (r1) Diretriz IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.

Observemos, então, em (r2) a análise da meta 13, que diz respeito a ampliar o corpo docente de mestres e doutores nas universidades:

(r2) Meta 13 – Ampliar o número de mestres e doutores no corpo docente do ensino superior:

#### Quadro 4 – (r2)

“Eleva a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (grifo nosso)

Fonte: Brasil, 2014.

*Corpo docente* reescritura *professor* por substituição e se articula com *mestres e doutores* que reescrituram *professor* e que produz sentidos de especificação, já que os professores a compor o corpo docente devem ser mestres e doutores. Por sua vez, *mestres e doutores do corpo docente* se articula a *Eleva a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção* e com *sistema de Educação Superior*.

Observa-se que a partir das relações de sentido no enunciado que a meta é a de que em um total de 75%, uma parcela de no mínimo 35% deve ser composta por doutores. Assim, pelas relações de reescrituração e de articulação do enunciado, é possível interpretar que a qualidade do ensino superior deve ser elevada a partir do aumento do contingente de mestres e doutores no corpo docente.

Vejamos o DSD:

#### Quadro 5 – DSD (1) Maior número de mestres e doutores

**Maior número de mestres e doutores** ┆ Maior qualidade do ensino superior

Fonte: Elaboração própria. (utiliza-se o sinal ┆ para representar as relações de determinação).

No DSD (1), *Maior número de mestres e doutores* determina *maior qualidade do ensino superior*. Essas relações de sentido nos remetem a memoráveis da formação acadêmica do *professor* como elemento de fundamental importância para a qualidade da educação

superior e nos projeta a futuridade interpretativa de que o ensino superior com a presença de professores mestres e doutores formará melhores profissionais. Abaixo, vejamos as relações de sentido analisadas na meta 15.

(r3) Meta 15 – Formação dos professores em sua área de atuação:

#### Quadro 6 – (r3)

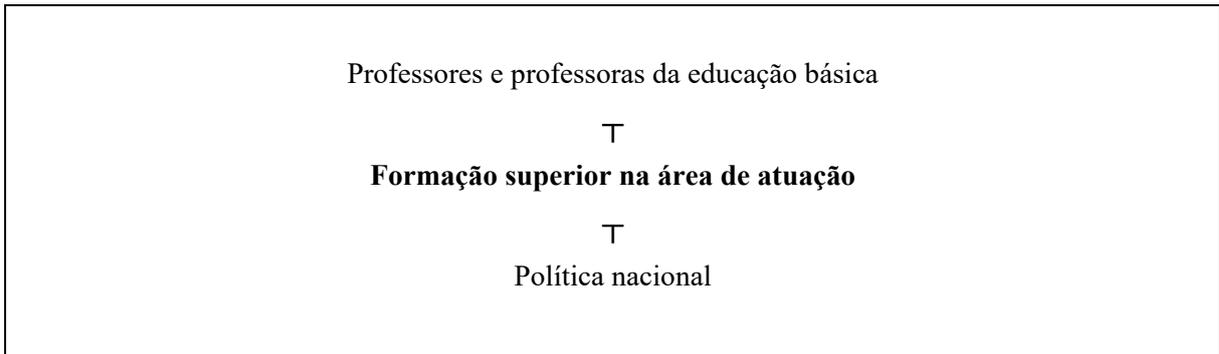
Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos **profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os **professores** e as **professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam** (grifo nosso)

Fonte: Brasil, 2014.

Em (r3), *professor* é reescriturado por substituição por *profissionais de educação*, formando uma generalização, e por *professores* e *professoras da educação básica*, o que implica uma especificação, posto que os profissionais da educação contemplados no enunciado são os professores e as professoras da educação básica.

Por sua vez, tais reescriturações se articulam com: *Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação* que é reescriturada por *Política nacional de formação e formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam*.

A palavra *garantir* instaura sentidos de certeza de que a lei será implementada e a estipulação de um prazo institui sentidos de concretude, de compromisso. As relações observadas no enunciado demonstram que a meta é garantir uma política nacional de formação em nível superior para *professores* e *professoras* da educação básica em suas respectivas áreas de atuação. Observemos as representações dessas relações de sentido no DSD abaixo:

**Quadro 7 – DSD (2) Professores e professoras da educação básica**

Fonte: Elaboração própria. (utiliza-se o caractere ┴ para representar as relações de determinação).

No DSD (2), *professores e professoras da educação básica* é determinado por *formação superior na área de atuação* que é determinado por *política nacional*. Os sentidos da necessidade de políticas públicas para formar *professores* em suas áreas de atuação nos remete a sentidos de profissão docente precarizada, pois aponta para a existência de profissionais que trabalham sem formação. Podemos perceber nesse acontecimento sentidos que remetem à importância de políticas públicas de formação profissional para os docentes e nos leva a uma memória de sentidos acerca de *professores e professoras* da educação básica que atuam sem formação superior ou com formação superior em área diferente da disciplina que lecionam devido à falta de incentivos e condições para a formação desses profissionais. A partir das relações de sentido que observamos nesse acontecimento é possível parafrasear por:

- a) *Professores* trabalham sem formação adequada na área em que atuam.
- b) Sem formação superior o *professor* é desvalorizado.

Dessa forma, podemos afirmar que a profissão docente é desvalorizada mediante a falta de políticas públicas, visto que há *professores* que atuam sem formação adequada e que para promover a valorização docente é importante que se estabeleçam políticas públicas que garantam a formação do *professor* em sua área de atuação. *Professor* valorizado é aquele que é habilitado para trabalhar em área de atuação em consonância com a área de formação.

(r4) Meta 16 – Pós-graduação e formação continuada:

### Quadro 8 – (r4)

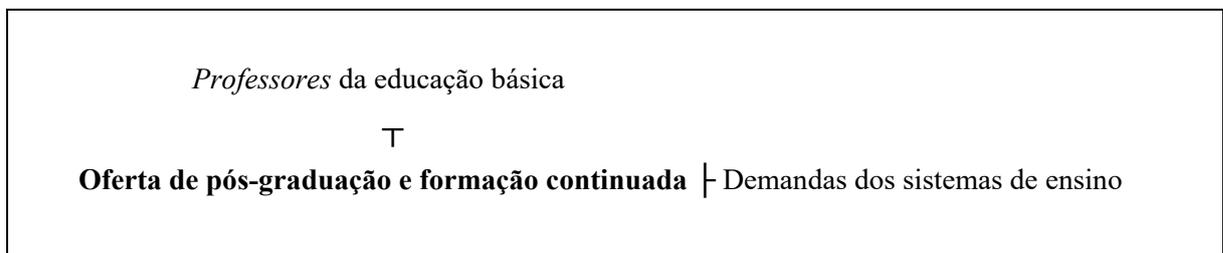
Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos **professores da educação básica**, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) **profissionais da educação básica** formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (grifo nosso)

Fonte: Brasil, 2014.

Na meta 16, *Professores da educação básica* reescreve *professor*, pois a meta se refere ao grupo de *professores* que atuam na educação básica. *Professor* é também reescriturado por *Todos (as) os (as) profissionais da educação básica* e, então, temos uma generalização, dado que o *professor* faz parte da gama dos diversos tipos de profissionais que compõem os profissionais da educação básica. Essas reescrituras se articulam com: *Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) [...], até o último ano de vigência deste PNE, e garantir [...] formação continuada em sua área de atuação*, e mantém uma relação de articulação por incidência com *considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*.

Com base nas relações enunciativas observadas, a meta 16 do PNE é formar até 2024 (o último ano de vigência do PNE), em nível de pós-graduação, metade do contingente de *professores* que atua na educação básica e garantir formação continuada na área de atuação a todos os profissionais da educação básica, inclusive aos *professores*. Há novamente a ocorrência da palavra *garantir*, que instaura sentidos de certeza. O marcador argumentativo *considerando* estabelece a ressalva de que a oferta de pós-graduação e formação continuada será de acordo com as necessidades e contextualizações do sistema de ensino. A seguir, temos o DSD a representar nossa análise:

### Quadro 9 – DSD (3) Oferta de pós-graduação e formação continuada



Fonte: Elaboração própria. (utilizam-se os caracteres ⊥, ⊥ para representar as relações de determinação).

No DSD (4), desenvolvido acima, *Professores da educação básica* é determinado por *Oferta de pós-graduação e formação continuada* que é determinada por *Demandas dos sistemas de ensino*. Essas relações de sentido nos levam a interpretar que há a possibilidade de que nem todos os *professores* e demais profissionais da educação sejam contemplados, pois a oferta está sujeita a fatores relacionados às demandas e às condições do sistema de ensino. Contudo, é uma meta a ser priorizada, visto que o PNE estabelece uma meta de 50% até 2024.

Nessa análise notamos o funcionamento do político, posto que embora a meta do PNE seja fomentar a valorização profissional dos *professores* por meio de pós-graduação e formação continuada até o término de vigência, a oferta está sujeita a fatores como as demandas e condições do sistema de ensino. Assim temos as paráfrases:

e) Promover a pós-graduação e a formação continuada é valorizar os *professores*.

f) A oferta de pós-graduação e formação continuada de *professores* depende das demandas e condições dos sistemas de ensino.

Assim, podemos dizer que a lei reconhece o papel de importância da formação para a valorização profissional e propõe oferecer pós-graduação e formação continuada aos *professores* por meio de políticas públicas. Todavia, as demandas e condições dos sistemas de ensino oferecem ressalvas que podem afetar a plena oferta. Em outras palavras, a lei reconhece que a profissão docente é importante e precisa ser valorizada, mas, no entanto, oferece meios limitados de valorização, o que institui um conflito de sentidos.

(r5) Meta 17 – Equiparar remuneração à de outros profissionais com o mesmo nível de formação:

#### Quadro 10 – (r5)

Valorizar os (as) <b>profissionais do magistério das redes públicas de educação básica</b> de forma a <b>equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE</b> (grifo nosso).
--

Fonte: Brasil, 2014.

No (r5), *Profissionais do magistério das redes públicas de educação básica* é uma reescritura de *professor*. Essa reescritura está articulada com *valorizar, equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE*. As relações enunciativas apontam que ao se estabelecer um prazo de até o sexto ano de vigência, se firma um compromisso. O compromisso é fazer com que a remuneração dos *professores* da educação básica da rede pública de ensino se

equipare à remuneração de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Vejamos o DSD abaixo:

**Quadro 11 – DSD (4) Valorizar o professor**

<p>Equiparar salário ao dos demais profissionais com o mesmo nível de formação</p> <p>-----</p> <p><b>Valorizar o <i>professor</i></b></p>
--

Fonte: Elaboração própria. (utiliza-se o sinal [---] para representar as relações de sinonímia).

No *DSD (4)*, *Equiparar salário ao dos demais profissionais com o mesmo nível de formação* mantém uma relação de sinonímia com *Valorizar o professor*, ou seja, para valorizar o *professor* é preciso resolver a questão da disparidade salarial. Este acontecimento nos remete a memoráveis de desvalorização da profissão docente por meio dos baixos salários, pois na lei há a necessidade que se estabeleça uma meta para equiparar o salário do *professor* aos demais profissionais com o mesmo nível de formação. Com base nisso, podemos parafrasear:

c) O *Professor* ganha menos que outros profissionais com o mesmo grau de instrução.

d) Equiparar o salário dos *professores* aos profissionais com o mesmo nível de formação é uma maneira de valorizar o *professor*.

Sendo assim é reconhecido que o *professor* é um profissional mal remunerado e, por conseguinte, desvalorizado, portanto, é fundamental promover a valorização por meio de aumento salarial.

(R6) Meta 18: Planos de carreira e piso salarial:

**Quadro 12 – (r6)**

<p>Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) <b>profissionais da educação básica e superior pública</b> de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) <b>profissionais da educação básica pública</b>, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (grifo nosso)</p>
---

Fonte: Brasil, 2014.

Em (r6), *Profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino* reescreta *professor* e gera uma especificação, pois se trata das categorias de *professores* dos níveis básico e *professores* de nível superior, assim como também, estabelece uma generalização, porque diz respeito a essas categorias em todos os sistemas de ensino.

Essas reescrituras se articulam por coordenação *a assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira*. Há outra reescrita de *Professor* por substituição e repetição com *profissionais da educação básica pública* que se articula a *piso salarial nacional profissional*.

Observamos novamente a estipulação de um prazo de 2 anos, o que firma um compromisso. Essas relações de reescritura e articulação nos permitem interpretar que a meta tem dois objetivos: o primeiro é estabelecer um plano de carreira para os *professores* do ensino básico e do ensino superior de todos os sistemas de ensino e o segundo é garantir um piso salarial para os *professores* do ensino básico da rede pública. Temos, então, dois DSDs:

#### Quadro 13 – DSD (5) Professores de todos os níveis e sistemas

<b>Professores de todos os níveis e sistemas</b>   Plano de carreira
--

Fonte: Elaboração própria. (utiliza-se o caractere | para representar as relações de determinação).

No DSD (5), *professores de todos os níveis e sistemas* é determinado por *plano de carreira*. A meta é assegurar, em dois anos, a existência de planos de carreira para *professores* que atuam na educação básica e no ensino superior em todos os sistemas de ensino. Essas relações apontam para o compromisso de assegurar um plano de carreira e nos remete que não existem planos de carreira que contemplem todos os *professores* de todos os níveis e sistemas. A dar continuidade à análise do enunciado, vejamos o próximo DSD:

#### Quadro 14 – DSD (6) Professores do ensino básico

<b>Professores do ensino básico</b>   Piso salarial nacional profissional
---

Fonte: Elaboração própria (utiliza-se o caractere | para representar as relações de determinação).

No DSD (6), *professores da educação básica* é determinado por *piso salarial nacional profissional*. É possível interpretar que a meta visa, também, estabelecer para os *professores*

da educação básica pública um piso salarial que tenha como referência o piso salarial nacional profissional definido pela CF/88, que significa implicitamente que os professores da educação básica do ensino público ainda não têm um piso salarial estabelecido, dado que o termo meta é algo a ser atingido. O qualificador *nacional* nos levanta a questão das disparidades salariais de *professores* dos sistemas de ensino.

Por meio das relações de sentido instauradas nesse acontecimento é possível refletir que a meta de um piso salarial nacional profissional pretende contemplar a categoria de *professores* da educação básica da rede pública, os professores da rede privada por exemplo, não são citados.

Para o nível superior se cogita o plano de carreira, mas um piso nacional não é mencionado. Outra questão a ser observada é que os sentidos de desvalorização da profissão docente são instaurados na medida em que o *professor* da educação básica do ensino público não recebe o mínimo que deve ser pago, ou seja, um valor estipulado como piso nacional. A partir das relações enunciativas desenvolvemos os seguintes parafraseamentos:

e) Não há plano de carreira estabelecido que contemple as categorias de *professores* do ensino básico e do ensino superior públicos.

f) Não há um piso salarial nacional para *professores* da educação básica pública e superior.

g) *Professores* ganham salários díspares, pois não há um piso salarial nacional estabelecido.

h) É preciso assegurar políticas para estabelecer um plano de carreira para *professores* do ensino básico e superior públicos e piso salarial para *professores* do ensino básico.

A análise das relações enunciativas contidas no (r6) nos levou à elaboração do teste parafrástico e, a partir disso, podemos dizer que o *professor* é um profissional desvalorizado e que há necessidade de políticas públicas que assegurem a valorização financeira pelo salário e pelo plano de carreira da profissão docente.

No que tange os sentidos de desvalorização do *professor* por questões salariais, as paráfrases nos levam a refletir sobre o embate instaurado nesta cena enunciativa, considerando que apesar de a sociedade reconhecer a importância dessa profissão e de que a remuneração é um fator de valorização profissional, há professores que trabalham sem um plano de carreira e recebem salários díspares e abaixo do menor valor que pode ser pago dentro de uma categoria profissional.

Abaixo, seguimos com as análises de como se constituem os sentidos de *cidadania* nos recortes selecionados:

(r7) Diretriz III – Superação das desigualdades educacionais:

**Quadro 15 – (r7)**

“III – superação das **desigualdades educacionais**, com **ênfase** na **promoção da cidadania** e na **erradicação** de todas as formas de **discriminação**” (grifo nosso)

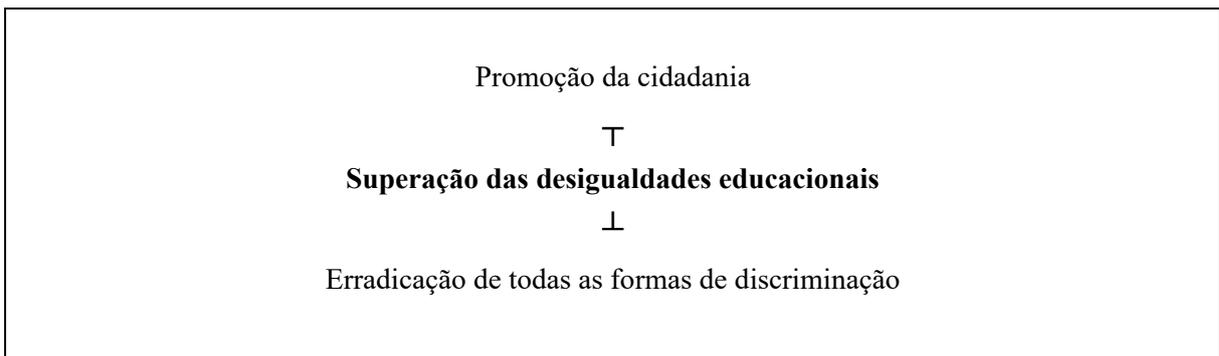
Fonte: Brasil, 2014.

As expressões *promoção da cidadania* e *erradicação de todas as formas de discriminação* são reescrituras por expansão de *Superação das desigualdades educacionais*, uma vez que ocorre uma ampliação dos sentidos do que se considera por desigualdades educacionais.

As relações de articulação com o operador argumentativo *com ênfase*, nos permitem observar, além da ampliação de sentidos, relações de definição e de especificação, uma vez que *promoção da cidadania* e *erradicação de todas as formas de discriminação* definem e especificam o que é a *superação das desigualdades educacionais*.

Tais relações de sentido nos possibilitam interpretar que promover a *cidadania* e erradicar a discriminação em todas as suas formas implicam superar as desigualdades educacionais. Vejamos como essas relações se dão a seguir no DSD:

**Quadro 16 – DSD (7) Superação das desigualdades educacionais**



Fonte: Elaboração própria. (utilizam-se os caracteres  $\top$  e  $\perp$  para representar as relações de determinação).

No DSD (7), *Superação das desigualdades educacionais* determina *promoção da cidadania* e *erradicação de todas as formas de discriminação*. Essas relações enunciativas nos remetem a memoráveis de que a promoção da *cidadania* só é efetiva com a superação das desigualdades.

Tais relações nos remonta a memoráveis de desigualdades educacionais no Brasil, que são geradas a partir das disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero que ferem os direitos, inclusive o direito à educação e por conseguinte a *cidadania* das populações afetadas por essas disparidades como as populações de menor renda, as populações negras, as mulheres, as populações LGBTQIA+, as PCD, entre outras populações alijadas do direito à educação. Esses memoráveis nos projetam a futuridade interpretativa de que uma das diretrizes do PNE é superar essas desigualdades educacionais a partir da promoção da *cidadania* e da erradicação de todos os modos de discriminação. Assim podemos parafrasear:

i) A promoção da *cidadania* e o fim de todas as formas de discriminações superam as desigualdades educacionais.

Diante disso, podemos afirmar que além do fim de todas as formas de discriminação, a promoção da *cidadania* é um dos elementos fundamentais para o fim da desigualdade educacional, visto que *cidadania* pressupõe acesso aos direitos democráticos e a educação faz parte desses direitos.

Na sequência vejamos como os sentidos de *cidadania* continuam a se constituir na diretriz V do PNE:

(r8) Diretriz V – Formar para o trabalho e para a cidadania:

#### Quadro 17 – (r8)

“V - **Formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (grifo nosso)

Fonte: Brasil, 2014.

Em (r8), *Formação* se articula com *para o trabalho*, *para a cidadania* e com *ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade*. Essas relações de articulação estabelecem sentidos de que a formação se divide em duas categorias: a formação para o trabalho e a formação para a *cidadania*, ambas baseadas nos valores morais e éticos que alicerçam a sociedade. Podemos representar essas relações no seguinte DSD:

#### Quadro 18 – DSD (8) Formação

Trabalho | **Formação** | Cidadania  
 †  
 Valores morais e éticos

Fonte: Elaboração própria. (utilizam-se os caracteres |, †, † para representar as relações de determinação).

No DSD (8), *Valores morais e éticos* determina *formação*, que por sua vez, determina *trabalho e cidadania*. Essas relações estabelecem uma futuridade interpretativa de que com base em princípios morais e éticos a formação escolar se divide em duas categorias: a formação para o trabalho e a formação para a *cidadania*. Assim, temos a possibilidade parafrástica:

j) O PNE tem em suas diretrizes formar trabalhadores e cidadãos com base em princípios morais e éticos;

k) A formação escolar é dividida em duas categorias; a formação para o trabalho e a formação para a *cidadania*.

Ao realizarmos a análise do recorte, podemos refletir que os sentidos observados apontam a formação do trabalhador e do cidadão sob os mesmos princípios, no entanto se dividem em duas categorias separadas. Vale a pena ressaltar que o documento não especifica quais são esses valores morais e éticos.

A seguir, observemos as relações de sentido da palavra *cidadã*, que tomamos nesta análise como uma reescritura de *cidadania* em um enunciado contido em uma das estratégias para alcançar a meta 7 do PNE, sobre fomentar a qualidade da educação e atingir médias nacionais para o Ideb:

(R9) Estratégia 7.8 – Educação formal, educação Popular, educação cidadã:

#### Quadro 19 – (r9)

<p>Mobilizar as <b>famílias e setores da sociedade civil</b>, articulando a <b>educação formal</b> com experiências de <b>educação popular e cidadã</b>, com os propósitos de que a <b>educação seja assumida como responsabilidade de todos</b> e de ampliar o <b>controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais</b> (grifo nosso)</p>
--

Fonte: Brasil, 2014.

A palavra *mobilizar* se articula com *famílias* e setores da sociedade civil, que por seu turno, se articulam com *articulando a educação formal, experiências de educação popular e cidadã com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos*.

A palavra *Educação* é uma reescritura por condensação de *educação formal, experiências de educação popular e cidadã*, pois condensa os três tipos de educação: a educação formal e a educação popular e cidadã em uma única categoria produzindo assim uma globalização. Isto é, suscita sentidos de que a educação formal não inclui os saberes popular e cidadão e por isso é preciso articulá-los.

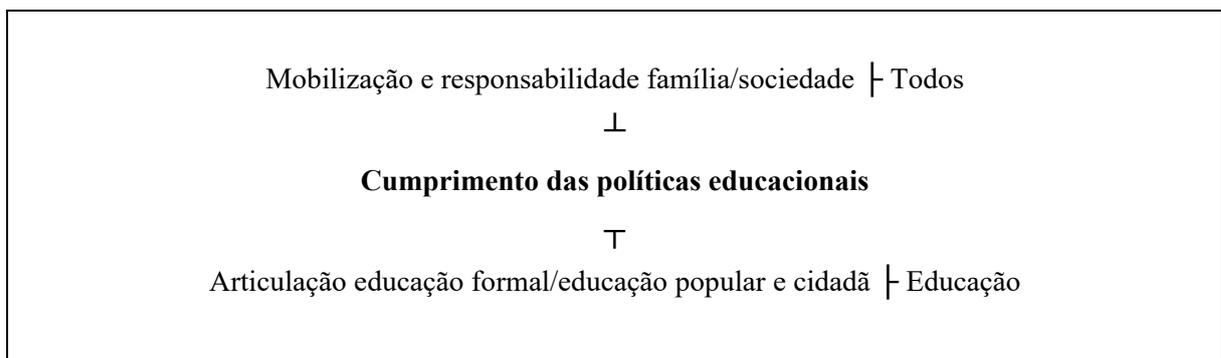
*Educação* se articula com *assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social* que reescreve por expansão *mobilizar as famílias e setores da sociedade civil*,

logo que expande os sentidos de mobilização da sociedade e da família e assim produz uma especificação que, por sua vez, se articula com *o cumprimento das políticas públicas educacionais*.

A tomar como base a observação dessas relações de sentido, podemos interpretar que é necessário aliar família e sociedade em prol da educação formal, que por sua vez, deve se alinhar com experiências da educação popular e cidadã, o que remonta que educação formal não inclui os saberes da educação popular e para a *cidadania*. Contudo é necessário que haja uma articulação dessas categorias em uma única: a categoria Educação para que essa mobilização família/sociedade civil se responsabilize e cobre do poder público a cumprimento das políticas educacionais.

Interessa observar por meio das reescrituras e articulações que há uma responsabilização da família e da sociedade civil e um apagamento do Estado na função de fiscalizar e fazer cumprir as políticas públicas educacionais, haja vista que a palavra *todos* reescritura *família e setores da sociedade civil* e se articula com *responsabilidade, com controle social e com políticas públicas educacionais*. Por sua vez, *Políticas públicas educacionais* nos remete a memoráveis de Estado. A seguir, temos essas relações de sentido representadas pelo DSD:

**Quadro 20 – DSD (9) Cumprimento das políticas educacionais**



Fonte: Elaboração própria. (utilizam-se os caracteres  $\vdash$ ,  $\top$  e  $\perp$  para representar as relações de determinação).

No DSD (9), *Mobilização família-sociedade* é determinada por *todos* ao passo que determina *Cumprimento das políticas educacionais* que é determinada por *Articulação educação formal, educação popular e cidadã* que por seu turno é determinada por *Educação*. Ou seja, é necessário que haja integração de saberes na educação e mobilização da sociedade e da família para que se cumpra as políticas educacionais.

Essas relações apontam para memoráveis de importância de uma educação integral que inclua múltiplos saberes e leva a uma futuridade interpretativa de que a qualidade da educação implica a integração dos saberes, no entanto, está nas mãos da sociedade civil e da família fazer cumprir as políticas educacionais. Assim, desenvolvemos as paráfrases:

l) A educação formal não integra os saberes da educação popular e cidadã

m) O Estado cria as políticas públicas educacionais, mas a família e a sociedade precisam se mobilizar para que sejam cumpridas.

Assim, observamos sentidos conflitantes de que a educação para a *cidadania* embora seja preconizada pelas leis é algo ainda a ser incluso na educação escolar e de que o Estado, por meio das leis, propõe as políticas públicas educacionais, mas os responsáveis por fazer cumpri-las são a família e a sociedade civil.

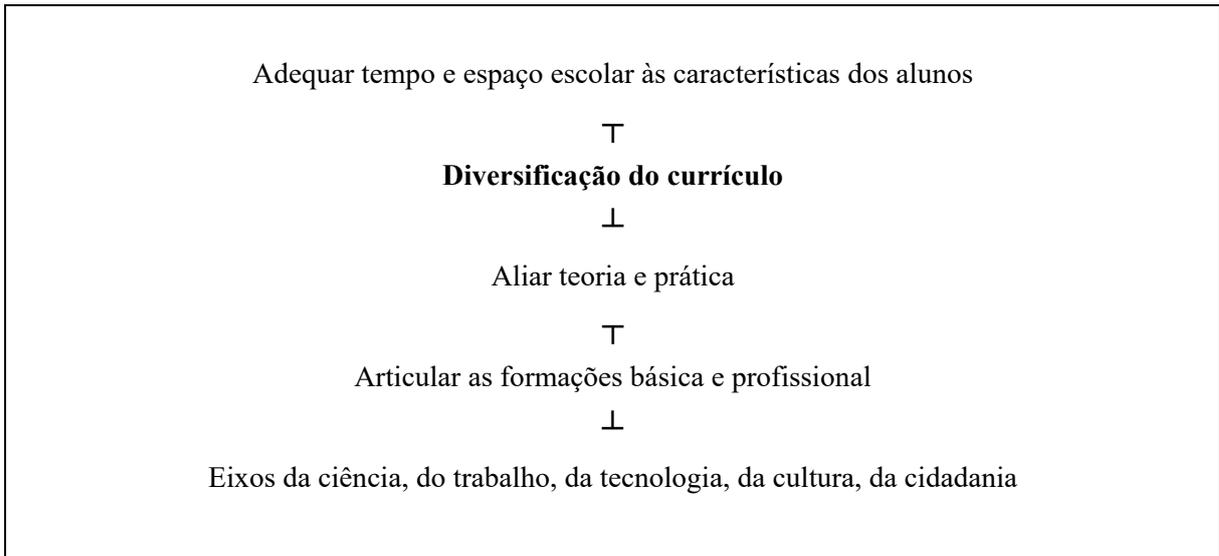
Por fim, vejamos a análise da palavra *cidadania* no PNE na estratégia 10.6 da meta X, que diz respeito à oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio de forma integrada à educação profissional.

(r10) Estratégia 10.6 – Educação de jovens e adultos:

estimular a **diversificação curricular da educação de jovens e adultos**, articulando a **formação básica e a preparação para o mundo do trabalho** e estabelecendo inter-relações **entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania**, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (grifo nosso) (Brasil, 2014).

A expressão *estimular a diversificação curricular* é reescrita por expansão por *articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas*, o que gera especificação e desenvolvimento, visto que atribui e desenvolve elementos de sentido a expressão reescriturada.

Essas relações de reescrituração apontam que a diversificação do currículo significa articular as formações básica e profissional com vistas a aliar teoria e prática em eixos como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e *cidadania* e adequar o tempo e o espaço escolar às características dos alunos. Vejamos o DSD:

**Quadro 21 – DSD (10) Diversificação do currículo**

Fonte: Elaboração própria (utilizam-se os sinais ⊥, ⊥, ⊥, ⊥ para representar as relações de determinação).

No DSD (11), *Diversificação do currículo* determina *adequar tempo e espaço escolar às características dos alunos*, e determina *articular as formações básica e profissional*, que, por sua vez, determina *aliar teoria e prática*, que, por seu turno, determina eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, da cultura, da *cidadania*.

Essas relações enunciativas remetem a memoráveis da importância de um currículo diversificado que se alinhe com a realidade dos alunos e projetam uma futuridade interpretativa de que para isso se tornar possível é necessário articular as formações básica e profissional por meio de uma aliança entre teoria e prática sobre eixos do conhecimento como a ciência, o trabalho, a tecnologia, a cultura e a *cidadania*. Assim temos a possibilidade parafrástica:

- l) O Currículo diversificado tem que se adequar à realidade dos alunos;
- m) Para um Currículo diversificado é necessário aliar formação básica e profissional, como também, teoria e prática para os diversos eixos do conhecimento;
- n) A ciência, o trabalho, a tecnologia, a cultura e a *cidadania* são eixos do conhecimento.

Assim, no que concerne os sentidos de *cidadania*, podemos dizer, por meio dos procedimentos enunciativos e do teste parafrástico, que a *cidadania* faz parte de um dos vários eixos do conhecimento que compõem um currículo diversificado que se adequa à realidade dos alunos.

#### 4.1.1 Considerações

De acordo com o que discutimos, o político para a SA é constituído pelo conflito no cerne do dizer e, sendo assim, observamos que esse conflito de sentidos acontece ao longo da análise empreendida nos recortes selecionados do PNE. Desse modo, vejamos doravante como esse embate de sentidos atravessa as relações de linguagem nos enunciados observados.

O documento estabelece metas para valorização docente no que tange a formação e a remuneração, logo pode-se pressupor que o *professor* é um profissional importante e que deve ser valorizado e, para isso, é mister estabelecer metas, diretrizes e estratégias para que isso seja concretizado.

Como observado, a Diretriz IX diz respeito à valorização dos profissionais da educação e as metas 13, 15, 16, 17 e 18, analisadas neste trabalho, são reescrituras de valorização dos profissionais de educação. Portanto, como o *professor* faz parte dessa gama de profissionais, tomamos profissionais de educação como uma reescrituração de *professor*.

Sobre a questão da formação, a análise demonstra sentidos de que há uma preocupação em valorizar a docência por meio de metas e estratégias no que tange a questão da formação e a questão salarial e assim, compreendemos que promover políticas públicas educacionais de valorização docente é uma forma de promover *cidadania* aos *professores*.

As análises nos remetem às questões de *professores* que lecionam sem formação na área, sem plano de carreira ou *professores* que recebem salários discrepantes por falta de um piso salarial nacional e nesse sentido percebemos nas análises que o PNE reconhece a necessidade em se promover políticas públicas para sanar essas questões e, para tanto, propõe metas e estipula prazos, firmando um compromisso. No entanto, percebemos o funcionamento de uma contradição visto que essas políticas dependem das condições e demandas dos sistemas de ensino.

Em relação às questões salariais, o PNE aponta para a necessidade de um piso salarial nacional que equipare os rendimentos do *professor* aos rendimentos de outros profissionais com o mesmo grau de instrução.

Embora o PNE não mencione que profissionais são esses, podemos ter uma ideia por meio da matéria publicada em 14/11/2016 pelo jornal Folha de São Paulo, que discute que os professores brasileiros recebem entre 18% e 39% a menos do que a média dos profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade.

Os professores que possuem ensino médio completo têm remuneração 18% menor que outros profissionais com a mesma escolaridade em uma jornada de 40 horas semanais, já os

professores com nível superior a diferença em relação a outros profissionais é ainda maior, corresponde a de 39% (Pinho, 2016).

Mesmo que se tenha observado avanços nessa questão, alguns anos após a publicação da referida matéria jornalística, o levantamento realizado pela ONG Todos Pela Educação (2021) aponta que os professores brasileiros recebem 78% da média recebida por outros profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade, no caso em relação aos profissionais com nível superior.

Desse modo, o conflito deve-se à maneira como o documento reconhece a importância do *professor* como profissional ao mesmo tempo em que reconhece sua desvalorização e a importância de se criar políticas públicas educacionais por meio de metas a serem alcançadas como soluções para os problemas da precarização profissional. Todavia, o documento apresenta limitações para atingir todas essas metas.

No que concerne a questão da educação e *cidadania* é importante partirmos do princípio de que esta deve perpassar por toda a educação escolar na medida em que a educação faz parte dos direitos sociais e, historicamente, tem sido elemento fundamental para a conquista e expansão da *cidadania*, pois além de ser um direito é por meio dela que se adquire instrução para exercer e reivindicar direitos de quaisquer naturezas (Carvalho, 2008; Saviani, 2013).

A análise semântico-enunciativa aponta para o PNE como um documento que visa promover a *cidadania* para *professores* por meio da valorização profissional pela remuneração e pela formação profissional e para os estudantes por meio de políticas que superem as desigualdades educacionais, erradiquem todas as formas de discriminação e por um currículo abrangente que envolva a educação para o trabalho e para a *cidadania*.

Em contrapartida, também aponta para um conflito em que embora se reconheça que a promoção da *cidadania* é o meio de se superar as desigualdades educacionais e que a importância da articulação entre os conhecimentos seja fundamental para a formação de um cidadão, a formação cidadã é posta como uma categoria ao lado de demais categorias de ensino como o ensino formal e o ensino profissional.

Nota-se também um apagamento da *cidadania* como exercício de direitos, pois, embora o propósito do PNE seja o de promover e garantir a educação como um direito e por conseguinte a *cidadania* por intermédio de suas diretrizes, metas e estratégias, a questão da *cidadania* é posta como categoria estanque, um eixo do conhecimento.

Outra questão importante levantada pela análise é que há um apagamento do Estado e uma responsabilização da família e sociedade civil pela cobrança das autoridades competentes

e de fazer cumprir essas políticas públicas. Portanto, um conflito se instaura na medida em que embora as políticas educacionais sejam responsabilidade do Estado, a competência de fazê-las cumprir é delegada à família e à sociedade civil.

Esses apagamentos e conflitos de sentido acerca do *professor* e da *cidadania* e o apagamento da responsabilidade do Estado em fazer cumprir as políticas públicas educacionais nos levam a refletir sobre como essas questões extrapolam o linguístico para a vida em sociedade, em especial sobre a educação.

Nesse sentido, vale a pena destacarmos alguns pontos que afetam a educação básica como um direito, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das metas no decênio 2014-2024.

Como discutimos anteriormente, a cada dois anos o INEP publica os resultados do cumprimento das metas e os últimos resultados divulgados no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: 2020, que, apesar de alguns avanços, não são muito promissores: “[...] é preciso reconhecer que os resultados experimentados estão bastante aquém daqueles que desejamos para a educação nacional” (Brasil, 2020, p. 17).

No 8º *Balço do Plano Nacional de Educação*, realizado em 2022 pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, das 20 metas estabelecidas 5 foram parcialmente cumpridas, entretanto, mesmo as metas parcialmente cumpridas apresentam retrocesso e falta de dados.

Outro ponto é que dentre as metas parcialmente cumpridas estão aquelas cujo avanço se dava antes da aprovação do PNE. O balanço avalia o PNE como abandonado e em retrocesso, principalmente devido ao Regime de Austeridade Fiscal (RAF), imposto pela EC 95/2016, conhecida como a lei do teto de gastos, que provoca sérios prejuízos aos recursos destinados à educação e assim ao cumprimento das metas do PNE, o que desfere um duro golpe no direito à educação e à *cidadania* de professores e estudantes.

Diante dos resultados discutidos pelo balanço, podemos citar alguns casos. A meta 10 visa oferecer no mínimo 25% das matrículas para Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, integrada à educação profissional, porém o monitoramento de 2021 aponta que apenas 2,2%, ou 64.945 das 2.962.322 matrículas de EJA estão integradas à profissionalização.

O monitoramento da meta 11 de triplicar as matrículas da Educação Profissional de nível médio e assegurar a qualidade da oferta, embora aponte para um crescimento das matrículas na rede pública de ensino, suscita dúvidas no que concerne a qualidade da oferta, dado que a reforma do ensino médio impõe um modelo questionável com os itinerários

formativos, com a possibilidade de profissionais sem formação lecionarem disciplinas do itinerário profissionalizante e o possível oferecimento de 30% da grade na modalidade EAD.

A meta 15 propõe assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação em nível superior na área de conhecimento em que atuam, entretanto, o monitoramento demonstra que esse processo se dá com bastante lentidão e que dificilmente essa meta será alcançada até 2024. A meta 18 propõe assegurar em 2 anos planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e piso salarial para os(as) profissionais da Educação Básica. O monitoramento demonstra que além do atraso para o cumprimento da meta, há ausência de dados para avaliação.

Por fim, é importante mencionar a meta 20. Considerada essencial para o cumprimento do PNE, pois implica ampliar o investimento público em Educação pública para atingir, minimamente, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do plano e, minimamente, 10% do PIB ao final do decênio, não atingiu para 2019 os 7% previstos, dado que a austeridade fiscal imposta desde 2016 pela EC 95/2016 provocou uma queda nos gastos o que possibilitou apenas 5% de 2015 a 2017 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022b).

Assim, ao longo dessa análise observamos o funcionamento do político nas relações de linguagem, já que o PNE é uma lei que propõe diretrizes, metas e estratégias voltadas para fomentar e garantir o direito à educação e assim à *cidadania*, mas, no entanto, a própria lei possui suas limitações e contradições. Ademais, podemos observar, também, que essa contradição ultrapassa as relações linguísticas para as práticas sociais considerando que apesar de ser uma lei, o PNE não está sendo cumprido. Um bom exemplo dessa contradição pode ser observado na análise (R3) *Meta 15 – Formação do professor em sua área de atuação* que embora percebemos sentidos de certeza do cumprimento da lei pela ocorrência da palavra *garantir* sobre a formação de professores, o monitoramento da meta 15 demonstra que dificilmente a meta será alcançada até 2024.

Nesse sentido, faz-se necessário discutirmos alguns pontos que envolvem a questão da austeridade fiscal, a EC 95/2016, aprovada em dezembro de 2016 pelo presidente Michel Temer que restringe gastos público por um período de 20 anos com possibilidade de revisão após 10 anos:

A Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95) instituiu uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração de 20 anos e

possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – apenas após 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do governo federal fica limitado por um teto definido pelo valor executado em 2017, e reajustado, a cada ano, pela inflação acumulada, em 12 meses medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o novo regime fiscal institui uma austeridade permanente. O não crescimento real das despesas totais do Governo Federal resultará em uma redução do gasto público relativamente ao PIB e per capita (devido ao crescimento da população ao longo dos anos). De acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e nem o da população, em um país cujo gasto per capita ainda é muito baixo (Dweck; Oliveira; Rossi, 2018, p. 24).

Dessa forma, EC 95/2016 é, sem dúvida, um grave entrave para novos investimentos e recursos para a educação e, por consequência, para cumprimento das metas do PNE, uma vez que conforme demonstrado por um estudo realizado pelo Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica da Unicamp sobre os impactos da austeridade fiscal e o agravamento do retrocesso social, inclusive na área da educação. O estudo relata que o gasto mínimo com educação para 2017 se manteve a 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI), em consonância com a Constituição Federal. No entanto, a partir de então, o valor passa a ser reajustado pela inflação. Assim, o valor mínimo reservado à educação cairá em proporção das receitas, do PIB e em termos per capita (Dweck; Oliveira; Rossi, 2018, p. 32).

A situação é ainda mais agravante pelo fato de que parte considerável do gasto federal com educação está abaixo do mínimo estipulado, como, por exemplo, no ano de 2017, a referência para o novo piso da educação foi de R\$ 49 bilhões enquanto o total de despesas foi de R\$ 76 bilhões, ou seja, bem aquém do mínimo, o que significa que as despesas com educação podem sofrer o “efeito achatamento”, isto é, virtualmente zerar (Dweck; Oliveira; Rossi, 2018, p. 32).

Tendo isso em vista, embora o PNE proponha políticas de inclusão e objetive a promoção da *cidadania* por meio de metas e estratégias que melhorem a qualidade da educação, o NRF congela os gastos públicos, inclusive os gastos com educação e inviabiliza o cumprimento das metas, o que desfere um forte ataque ao direito à educação, portanto um ataque à *cidadania*.

#### **4.2 Textos do *marketing*. Novo ensino médio: sentidos de professor e cidadania**

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, é importante nos situarmos, mesmo que brevemente e de maneira geral, sobre algumas questões acerca do novo ensino médio.

De acordo com a CF/88, art. 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e, assim, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A LDB estabelece que o ensino médio corresponde a terceira e última etapa da educação básica, cujas finalidades são assegurar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e assim possibilitar o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e para o exercício da *cidadania* do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Em 2017, sob a justificativa de tornar a escola mais atrativa, flexível e adequada à realidade dos estudantes e com a promessa de promover a liberdade de escolha aos alunos e prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 instituiu o novo ensino médio pela Lei 13.415/2017, aprovada pelo governo Michel Temer e, com isso, a promoção de mudanças significativas a respeito dos aspectos pedagógicos e curriculares.

A instituição do novo ensino médio, porém, como apontam os trabalhos de Ferreira (2017) e de Costa e Silva (2019), se deu sem fomentar um debate substancial e democrático com os professores, com as comunidades acadêmica e escolar e sem consultar ou considerar o posicionamento dos movimentos estudantis.

A Lei nº 13.415/2017, que passa a ser implementada em 2022 nas escolas públicas e privadas de todo Brasil, em linhas gerais, altera a LDB e reestrutura o currículo do ensino médio com a proposta de substituir o modelo de currículo formado por 13 disciplinas por um modelo de currículo dito diversificado e flexível ancorado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) do Ensino Médio.

Para isso, o novo ensino médio passa a se configurar por duas partes: uma parte composta por formação geral básica articulada a outra parte composta por itinerários formativos cuja implementação se dará progressivamente rumo a escola em tempo integral. (Brasil, 2018, p. 468).

No que tange a BNCC, Pereira e Cortes (2021), explicam que em 2017 foi publicada a BNCC da educação infantil e ensino fundamental e, posteriormente, em 2018 foi publicada a BNCC do ensino médio. Trata-se de um documento de caráter normativo que define as

aprendizagens essenciais no âmbito da educação básica. Em uma análise sobre a BNCC discursivizada nas redes, as autoras concluem que a BNCC:

[...] discursiviza os discentes com efeitos de sentido de homogeneização social e cultural; ademais, sob o efeito da transparência da linguagem. O discurso da BNCC produz sentidos de igualdade de direitos e garantia de aprendizagens para todos; todavia, o discurso silencia as condições de funcionamento das escolas e as desigualdades sociais (Pereira; Cortes, 2021, p. 279).

E demonstram que há nas redes sociais um movimento de contestação e resistência ao discurso da BNCC:

Conforme vimos, o discurso inscrito na seção de comentários digitais, acerca das postagens sobre a BNCC, materializa sentidos de contestação e resistência, ou seja, os leitores, na relação com a FD da norma pedagógica que rege a BNCC, ocupam posição-sujeito de resistência discursiva. Os leitores se subjetivam em uma posição de questionamentos sobre os efeitos de sentidos de garantia, igualdade de direito e eficiência das recomendações do documento em um país com situação educacional tão diversa e com problemas sociais relacionados à desigualdade e falta de investimentos do governo, conforme afirma Orlandi (2016) (Pereira; Cortes, 2021, p. 279).

A parte composta pela formação geral está respaldada pela BNCC, formada por áreas do conhecimento. Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e, no caso das comunidades indígenas, o ensino das línguas maternas serão áreas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 470).

De acordo com a LDB, disciplinas como Sociologia, Artes, Educação física não serão excluídas da base, no entanto, não se explica a maneira como serão ofertadas. Essa parte do currículo equivale a 60% da grade do ensino médio, não podendo exceder 1.800 horas totais ao final dos três anos (Brasil, 2017).

A outra parte é constituída pelos 40% da grade, que corresponde a 1.200 horas. Propõe oferecer aos estudantes a escolha por uma ou mais áreas do conhecimento para aprofundamento dos estudos, também a opção de formação técnica profissional e corresponde cinco itinerários formativos divididos por áreas do conhecimento como: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional (FTP), ofertadas de maneira eletiva para os estudantes (Brasil, 2018, p. 470).

Também conhecidos como Trilhas de Aprendizagem, os itinerários formativos são dados como a parte flexível do ensino médio, posto que os estudantes poderão escolher por uma ou mais Trilhas de Aprendizagem ao longo de sua formação, contudo, vale ressaltar, que a oferta de todos os itinerários não é obrigatória. A escola pode optar por quais e quantos itinerários formativos deve oferecer conforme a realidade, as demandas e as condições materiais.

É preciso enfatizar que o novo ensino médio preconiza a construção de um Projeto de Vida para os estudantes que implica “[...] consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida” (Brasil, 2018, p. 472), que, em linhas gerais, consiste em orientar os alunos em relação às escolhas sobre os estudos e as possibilidades para o futuro profissional e pessoal.

Em contrapartida, há um cenário de grande contestação à implementação do novo ensino médio por parte dos movimentos estudantis<sup>40</sup> dos sindicatos (APLB-Sindicato, 2019) e de entidades representativas da área educacional<sup>41</sup> que consideram a reforma do ensino médio um ataque ao direito à educação e, nesse sentido, o novo ensino médio tem sido considerado como uma contrarreforma<sup>42</sup>. Os movimentos científicos da área educacional críticos às lógicas liberal e neoliberal apontam o novo ensino médio como uma ruptura com a LDB e com os avanços das políticas curriculares em curso desde a década de 1990 (Costa; Silva, 2019, p. 4).

A Carga horária que era antes de no mínimo de 2400 horas para a formação básica com 800 horas e 200 dias letivos com a grade composta integralmente por 13 disciplinas de áreas do conhecimento, devido às mudanças, disciplinas de Língua portuguesa, Língua inglesa, língua materna no caso das comunidades indígenas e Matemática são priorizadas enquanto as demais se diluem em 4 áreas.

---

<sup>40</sup> O descontentamento com o sucateamento das escolas e com a MP 746/2016 que promove grandes alterações no ensino médio assinada pelo presidente Michel Temer deflagrou um movimento que ficou conhecido como primavera secundarista em que os estudantes do ensino médio se mobilizaram e ocuparam escolas secundárias por todo o país (Rede UBES, 2017).

<sup>41</sup> O dossiê realizado por Costa e Silva (2019), faz um mapeamento de notas e documentos emitidos por entidades das áreas da pesquisa educacional, do currículo e da formação de Professores e demonstra que essas entidades consideram o novo ensino médio como um ataque aos direitos à educação.

<sup>42</sup> O conceito de contrarreforma desenvolvido por Gramsci diz respeito ao caráter retrógrado assumido pelo Estado burguês para a restauração e conservação da ordem social e política. Diferente de uma revolução passiva compreendida como “revolução-restauração” ou modernização (apesar de servir para a manutenção da ordem vigente, realiza pequenas concessões), a contrarreforma se baseia no conservadorismo e no retrocesso com vistas a garantir a reprodução e a ampliação do capital. Para legitimar suas ações a contrarreforma se disfarça de reformismo e modernização, contudo age para a supressão de direitos (Gramsci, 2002, p. 43).

A formação básica comum agora possui carga horária de até 1800 horas e 1200 horas para os itinerários formativos, em que as escolas poderão oferecer o mínimo de dois itinerários. O ensino profissional que era integrado ao ensino médio (de maneira concomitante ou não), se torna também um itinerário formativo e poderá ser ofertado por meio de parcerias público/privado. Além disso, se estabelece a possibilidade de até 20% ou 30% no período noturno de aulas na modalidade à distância.

De acordo com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva, integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, essa parceria público/privado mobilizará recurso público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), outra questão é que para lecionar nessa modalidade não há exigência de formação em licenciatura ou pedagogia, pois basta que se ateste notório saber em qualquer habilitação técnica (Silva, 2017).

A implementação do novo ensino médio já se inicia de forma problemática na medida em que se institui por meio de uma MP<sup>43</sup>, forma que o autor considera não muito democrática. Outro problema é a questão da diluição das disciplinas em áreas do conhecimento. Os conhecimentos científicos para a formação integral do ser humano contidos nas disciplinas são dissolvidos nas áreas do conhecimento e a educação passa a se basear na pedagogia das competências e habilidades, que se alicerça em pressupostos do neotecnicismo (epistemologia utilitarista) em prol de suprir as demandas do mercado de trabalho, contudo vale destacar que se trata de um mercado de trabalho em constante mudança, flexibilização e desemprego. (Pelissari, 2022a).

Além da fragmentação do conhecimento em áreas gerais, a formação dos itinerários formativos compostos por quatro itinerários para áreas do conhecimento e um quinto itinerário para o ensino técnico é um problema. De acordo com o Art. 36 da LDB o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por 5 itinerários formativos específicos, cuja oferta será definida pelos sistemas de ensino, sendo que cada escola deve oferecer a partir de dois itinerários. Para Motta e Frigotto (2017), nesses termos, cada escola ofertará os itinerários, inclusive a educação profissional, que couberem em seu orçamento, lembrando

---

<sup>43</sup> As normas sobre edição de Medida Provisória (MP) estão no artigo 62 da Constituição Federal. Ela é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei (Câmara dos Deputados, [20--]).

que muitas estão em condições infraestruturais precarizadas. Assim o argumento de que agora o jovem terá liberdade para fazer escolhas não se sustenta.

Partindo dessas observações, propomos a análise dos sentidos de *professor* e *cidadania* em uma propaganda veiculada pelo MEC, que divulga o novo ensino médio, uma vez que consideramos a importância do MEC enquanto um órgão da administração federal direta, responsável pelas políticas educacionais, assim como consideramos a pertinência dos textos da mídia e do *marketing* nas relações língua-sujeito-sociedade no que tange a produção e circulação dos sentidos, que no caso dessa pesquisa são os sentidos de *professor* e *cidadania* em textos sobre políticas públicas.

A propaganda analisada está disponível no canal do MEC no Youtube desde 14 de julho de 2021 e, além da internet, foi veiculada pela TV. Com duração de 1 minuto, se inicia com uma música de fundo, que remete às músicas dos filmes estadunidenses de super-herói, como uma espécie de *trailer*, um recurso muito utilizado para anunciar a estreia dos filmes nos cinemas. Além da trilha sonora, a propaganda também utiliza legendas com as falas do narrador e dos personagens que são os estudantes e os professores.

A narrativa se passa com estudantes a caminho da escola a pé, de bicicleta ou a esperar em um ponto de ônibus. Em seguida, aparece a escola repleta de jovens que conversam alegremente entre si e com professores pelo pátio, pelas salas de aula e por corredores ladeados de armários de ferro como nas escolas dos filmes hollywoodianos. Todo esse cenário se dá com a presença de uma música de fundo que remete aos filmes de super-heróis, de um narrador e de diálogos entre alunos e professores sobre as vantagens do novo ensino médio.

Além de considerarmos a descrição dos elementos não verbais supracitados, visto que são constitutivos de sentido, fizemos a transcrição direta e na íntegra do conteúdo verbal e dividimos em dois recortes que serão denominados de (r11) e (r12), respectivamente. Vejamos análise dos recortes a seguir:

#### Quadro 22 – (r11)

“Em 2022 o Governo Federal por meio do Ministério da Educação apresenta... o novo ensino médio. É real. Agora, a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar e até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica”.
--

Fonte: Transcrição do vídeo “Novo Ensino Médio” do Ministério da Educação, 2021.

Em (r11), *governo federal* se articula com *por meio do Ministério da Educação apresenta...O novo ensino médio*. Por sua vez, *agora, a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar e até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica*, é uma reescritura por expansão de *novo ensino médio*, visto que amplia os sentidos da expressão reescriturada, ao passo que produz uma especificação, pois atribui elementos constitutivos de sentido a *novo ensino médio*.

Dessa forma, mediante as relações enunciativas, podemos interpretar que o Governo Federal, por intermédio do MEC, apresenta o novo ensino médio, que consiste em oferecer ao aluno a escolha da área de conhecimento que quer atuar.

O operador argumentativo *até* reforça sentidos de que além da escolha da área de conhecimento, o aluno poderá escolher uma formação técnica profissionalizante, o que instaura sentidos de que o novo ensino médio oferece liberdade de escolha aos alunos para que até mesmo possam se profissionalizar.

É interessante observar memoráveis que remetem ao cinema nas relações enunciativas do recorte. *Em 2022 o governo federal, por meio do Ministério da Educação apresenta...*, mais especificamente, a propaganda remete a um memorável de sentidos dos *trailers*, que por meio de uma montagem de pequenos trechos, visam anunciar um filme antes do lançamento nos cinemas. Ao considerarmos os recursos utilizados como a trilha sonora e a narrativa, percebemos o funcionamento de um memorável de sentidos dos filmes de super-herói. A dar continuidade para a análise, vejamos como se constituem os sentidos no próximo recorte:

### Quadro 23 – (r12)

<p>“E nós professores vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida e prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho A qualidade da educação vai dar um salto! Novo ensino médio Deixe a educação transformar a sua história Breve nas escolas de todo o país.”</p>
---

Fonte: Transcrição do vídeo “Novo Ensino Médio” do Ministério da Educação, 2021.

Em (r12), a palavra *professores* se articula com *ajudar vocês a construir um projeto de vida e prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho*, que por seu turno, reescrevem por expansão e produzem uma especificação de *novo ensino médio*, que se articula *A qualidade da educação vai dar um salto*.

Nas relações observadas podemos interpretar que os professores, mediante a construção de um projeto de vida, prepararão os alunos para o pleno exercício da *cidadania* e

para o mundo do trabalho. Assim, vale ressaltar que o *projeto de vida* remete ao novo componente curricular, que forma a grade do novo ensino médio. Isso quer dizer que por intermédio desse componente curricular o *professor* preparará seus alunos para o pleno exercício da *cidadania* e para o mundo do trabalho. Dessa forma, pode-se notar que o *pleno exercício da cidadania* e o *mundo do trabalho* são elementos considerados separadamente, ou seja, o mundo do trabalho é algo à parte do pleno exercício da *cidadania*.

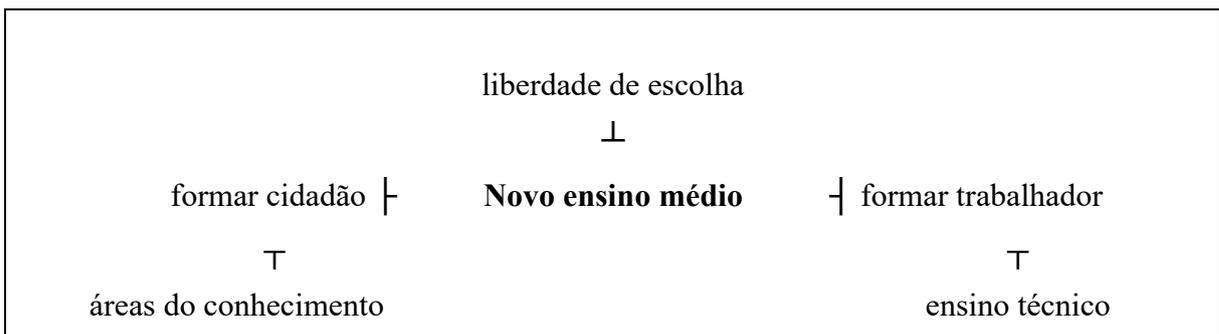
Se voltarmos a observar o enunciado analisado em (r11): *Agora, a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar e até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica*, podemos perceber que *área de conhecimento* é reescrita mais adiante no texto por *exercício pleno da cidadania*, enquanto *formação profissional e tecnológica* é reescrita por *mundo do trabalho*. Sendo assim, formar um cidadão e formar um trabalhador são dois processos separados.

A articulação *A qualidade da educação vai dar um salto* instaura o sentido de que o novo ensino médio vai melhorar a qualidade da educação, e a sustentar esse sentido observamos a articulação com a expressão *deixe a educação transformar a sua história*. A expressão *Breve nas escolas de todo país* recorta o memorável que remete novamente aos trailers de filmes de cinema.

Conforme observado, o memorável que remete ao cinema e aos filmes de super-herói está presente nos dois recortes analisados e instaura uma futuridade de sentidos de *professor herói*, cuja missão é preparar os alunos para o pleno exercício da *cidadania* e para o mundo do trabalho, por meio da construção do projeto de vida, que constitui um dos componentes curriculares do novo ensino médio, e assim, melhorar a qualidade da educação e transformar a história dos alunos.

Observemos como as relações enunciativas analisadas nos recortes são representadas nos seguintes DSDs:

**Quadro 24** – DSD (11) Novo ensino médio



Fonte: Elaboração própria (utilizam-se os caracteres [ ⊢, ⊣, ⊥, ⊥ ] para as relações de determinação).

No DSD (11), *novo ensino médio* é determinado por *liberdade de escolha*, ao mesmo tempo em que determina *formar cidadão* e *formar trabalhador*, ao passo que esses últimos são determinados, respectivamente, por áreas do conhecimento e ensino técnico. Essas relações nos possibilitam interpretar que o aluno tem a liberdade de escolher a sua própria formação e isso instaura sentidos de responsabilização do aluno, visto que com o novo ensino médio ele escolhe o que vai estudar.

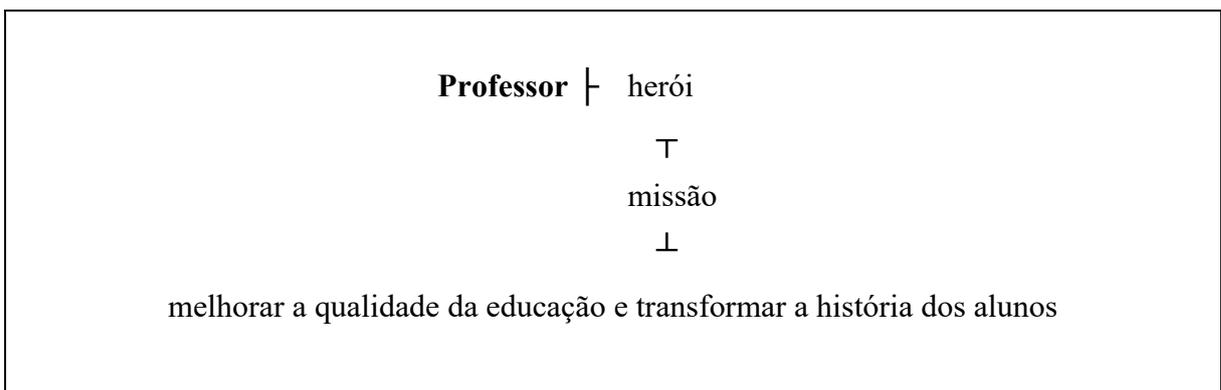
A partir disso, podemos refletir sobre a questão da meritocracia, uma vez que ao escolher a área de formação ele é o responsável pelo seu próprio futuro profissional. Notamos também sentidos em que a formação de um cidadão passa por um processo diferente da formação de um trabalhador e recorta um memorável de sentidos de precarização do trabalhador, pois permite a futuridade interpretativa de que um cidadão é formado por meio das áreas do conhecimento, enquanto o trabalhador é formado pelo ensino técnico profissionalizante.

Sendo assim, podemos parafrasear:

- a) O estudante é responsável pelo próprio futuro profissional.
- b) O cidadão tem formação pelo conhecimento científico e o trabalhador pelo conhecimento técnico;
- c) Cidadão é diferente de trabalhador.

Nessas relações enunciativas podemos perceber sentidos implícitos de meritocracia e de que o mundo do trabalho é considerado como algo à parte do exercício pleno da *cidadania*, e assim, se instaura um embate de sentidos, uma vez que, exercer plenamente a *cidadania* pressupõe o pleno acesso aos direitos civis, políticos e sociais, sendo que o trabalho é considerado um direito social. Logo, a partir desse pressuposto, o trabalhador é cidadão. Abaixo, seguimos com o próximo DSD:

#### Quadro 25 – DSD (12) professor



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [ ⊢, ⊥, ⊥ ] para as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo DSD (12) *professor* é determinado por *herói*, que determina *missão*, que por sua vez determina *melhorar a qualidade da educação e transformar a história dos alunos*. Tais relações instauram sentidos de *professor* herói e uma futuridade interpretativa de que, por meio do novo ensino médio, o *professor* vai cumprir sua missão que é a de melhorar a qualidade da educação e transformar a história de seus alunos. Em vista de tais considerações, podemos parafrasear:

d) O *professor* herói, por meio do novo ensino médio, transformará a educação e a história dos alunos.

A partir da paráfrase, é importante ressaltar que ao *professor* herói é atribuída a missão de melhorar a qualidade da educação e de transformar a vida dos alunos. O *professor* amparado apenas pelo currículo do novo ensino médio, que oferece além da escolha da área de atuação a formação técnica profissionalizante é capaz de melhorar a qualidade da educação e, até mesmo, o pleno exercício da *cidadania*.

Essas relações instauram sentidos de *professor* como o elemento responsável pela transformação na educação e na sociedade e o aluno responsável pelas suas próprias “escolhas”, uma vez que o novo ensino médio oferece essa “liberdade” aos estudantes. Assim, a responsabilidade pelo futuro profissional e cidadão é do aluno, pois é ele quem faz a escolha.

Em contrapartida, as análises dos recortes também demonstram que a formação profissional é precarizada, dado que trabalhador e cidadão são colocados como diferentes e assim ser trabalhador ou cidadão depende de qual área de formação o estudante “escolher”. Portanto, podemos perceber o funcionamento da meritocracia.

Por outro lado, o *professor* é posto como uma espécie de salvador e o novo ensino médio como um meio para realizar tais transformações, ao passo que apagam que, por mais que o *professor* seja um importante agente de transformação social, questões como a melhora da qualidade da educação e o exercício pleno da *cidadania*, por exemplo, dependem de diversos fatores que envolvem questões sociais, políticas e econômicas e que necessitam de políticas públicas, investimentos e mobilização não apenas da educação, mas de outras esferas da sociedade.

#### **4.2.1 Considerações**

Como já discutido, a SA parte da premissa de que as relações de sentido são atravessadas pelo político, visto que o político é tomado pelo conflito.

Em (r11), as relações enunciativas observadas na análise apontam para a questão da responsabilização do aluno e da meritocracia, visto que o novo ensino médio oferece a “liberdade” ao estudante para que ele escolha uma formação cidadã ou uma formação profissional.

O conflito se dá na medida em que há uma separação na formação do cidadão e do trabalhador, uma vez que a formação de um cidadão passa por um processo diferente da formação de um trabalhador, sendo que o cidadão é formado pelo conhecimento científico e o trabalhador pelo conhecimento técnico. Assim, se instaura um embate de sentidos, visto, que como já discutimos, a *cidadania* pressupõe o acesso aos direitos civis, políticos e sociais e o trabalho é considerado um direito social (Carvalho, 2008, p. 15-16).

Em vista disso, tomando o trabalho como um direito social, o trabalhador é um cidadão, contudo essa análise nos faz refletir acerca de algumas questões sobre o novo ensino médio e o retrocesso em relação aos direitos conquistados na educação ao longo da história e que afetará de maneira preocupante a formação dos estudantes da escola pública e, por conseguinte, o exercício da *cidadania*.

Nesse sentido, o embate entre a formação do cidadão e a formação do trabalhador nos remete a fala do ministro da educação Milton Ribeiro em entrevista para a TV Brasil, ao afirmar que as 'vedetes' do futuro serão os institutos federais, capazes de formar técnicos e que a “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (Folha de São Paulo, 2021).

Assim, diante dessa fala, que coloca a educação em um lugar utilitarista, vale a pena frisar que o novo ensino médio vem na esteira de outras contrarreformas de cunho neoliberal<sup>44</sup> que atacam os direitos dos cidadãos como a Lei n. 13.467/2017, que implementou a reforma trabalhista, a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, que altera

---

<sup>44</sup> O neoliberalismo nasce após a II Guerra Mundial em reação contrária ao Keynesianismo e o intervencionismo do estado para as políticas de Bem-Estar social: “[...] foi estabelecido a partir de 1947, sob a liderança de Friedrich Von Hayek, com um encontro de intelectuais conservadores na cidade de Mont Pelerin, na Suíça, onde se instituiu um grupo de ativistas contra as políticas de Bem-Estar Social, fundamentadas no arcabouço teórico de John Mayard Keynes (FREITAS, 2018). A outra corrente do movimento teve como *locus* os Estados Unidos e vinculou-se à escola de Chicago gerida por Milton Friedman, defensor do monetarismo e da liberdade plena de mercado. Friedman, embasado nos pressupostos teóricos de Hayek, refutava as políticas de Estado do *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt, tomadas como intervencionistas e pró-sindicatos. A terceira corrente do neoliberalismo vinculou-se às teorias do filósofo Karl Popper, autor de *A lógica da descoberta científica* (1934) e *Conjecturas e refutações* (1963)” (Santos; Carvalho, 2020, p. 134). De acordo com Perry Anderson, em linhas gerais, os governos alinhados ao pensamento neoliberal operam em função de reduzir gastos com o bem-estar-social como saúde, educação, previdência social, criar reserva de mão de obra para desestabilizar sindicatos, realizar reformas fiscais para reduzir impostos para os maiores rendimentos no intuito de dinamizar a economia (Anderson, 1996, p. 11).

o sistema de previdência social e como o NRF, que atinge em cheio o direito à educação ao estabelecer um regime de austeridade fiscal por um período de 20 anos e as reformas educacionais curriculares sob a égide da BNCC.

Ao considerarmos o cenário de contrarreformas e a perda dos direitos conquistados que isso acarreta, levantamos a questão dos itinerários formativos. A lei permite que os sistemas de ensino implementem os itinerários formativos de acordo com orçamento e estrutura. Tal condição estabelece uma grande disparidade na qualidade do ensino entre as escolas públicas e privadas, levando em conta que os investimentos em educação estão sob o regime de austeridade fiscal e, portanto, as escolas da rede pública, muitas já em situação de sucateamento, não terão orçamento suficiente para fornecer uma gama de itinerários diversa.

Dessa maneira, essa discrepância aumenta o abismo já existente entre a educação ofertada para os filhos da classe trabalhadora e os filhos da elite, pois as escolas com maiores recursos oferecerão uma grade curricular diversa que contemple e articule os ensinamentos científico e tecnológico, enquanto escolas sem recursos e estrutura formarão para o trabalho mais simples.

Um bom exemplo disso, é o cenário que se instaurou nas escolas estaduais do Paraná. Por meio de uma parceria público/privado, o estado terceirizou para uma empresa privada a oferta de educação na modalidade EAD para o ensino profissional. As aulas são transmitidas por televisão e os alunos só conseguem interagir com os professores por meio de tutores que são remunerados por uma bolsa de R\$ 640,00 mensais e têm formação em ensino médio. Essa situação gerou grande mobilização e protestos dos estudantes contra a precarização do ensino e pelo direito de aprender (Pelissari, 2022b).

De acordo com Frigotto (2022), o novo ensino médio impõe a esses estudantes uma dupla barreira: o acesso à universidade e ao trabalho complexo, uma vez que a maioria dos jovens será conduzida para o ensino profissionalizante com a promessa de formação para o mercado de trabalho, contudo, considerando a situação estrutural e orçamentária das escolas públicas, mesmo com parcerias, ofertarão ensino técnico para trabalhos mais simples e de salários mais baixos.

A partir dessas reflexões, um ponto que nos chama atenção é que esses problemas apontados sobre o novo ensino médio remetem a outras reformas ao longo da história desse nível de ensino. Citamos os exemplos da Reforma Capanema, de abril de 1942 e a reforma 5691/1971 realizada no período da ditadura civil-militar (1964-1985) em que a educação técnica ofertada para a classe trabalhadora não preparava para o acesso ao ensino superior,

enquanto a elite era preparada para ingressar nas universidades (Ferreira, 2017; Frigotto, 2022).

Podemos então concluir que o novo ensino médio não é tão novo assim, que o uso da palavra novo para o novo ensino médio dissimula um retrocesso na trajetória de luta dos diversos segmentos da sociedade pela conquista de direitos no que tange a educação e a universalização do ensino médio.

Ao observarmos (r12) podemos apontar um outro conflito na medida em que o *professor* com a posse do currículo do novo ensino médio, que oferece a escolha da área de atuação e a formação técnica profissionalizante, é capaz de melhorar a qualidade da educação e, até mesmo, o pleno exercício da *cidadania*. Contudo, diante do exposto ao longo dessa discussão, nos vem à mente perguntas que ficarão sem respostas: Como o ensino médio pretende formar os estudantes nessas condições de exclusão e precarização? Como pode o *professor*, nessas condições, melhorar a qualidade da educação?

As relações enunciativas postas pelo acontecimento analisado apontam sentidos de meritocracia, pois responsabilizam o aluno pelas “escolhas” e o *professor* como o elemento responsável pela transformação na educação e na sociedade. O *professor* é posto como herói, uma espécie de salvador e o novo ensino médio como um meio para realizar tais transformações, enquanto que apagam os sentidos de retrocesso dessa contrarreforma e os sentidos de que por mais que o *professor* seja um importante agente de transformação social, questões como a melhora da qualidade da educação e o exercício pleno da *cidadania*, por exemplo, dependem de diversos fatores que envolvem questões sociais, políticas e econômicas e que necessitam de políticas públicas, investimentos e mobilização não apenas da educação, mas de outras esferas da sociedade.

### **4.3 Textos da mídia jornalística: sentidos de professor e cidadania em matéria do jornal O Globo**

Segundo Costa (1995), os meios de comunicação, exercem na sociedade o poder de produzir, excluir, montar e transformar aspectos da realidade. Payer (2005, p. 16), afirma que a mídia é um texto fundamental em nossa sociedade, pois “se acena no cenário contemporâneo” como texto onipresente no espaço público e no espaço privado e produz efeitos de evidência de sentidos, isto é, efeitos de evidência do real, efeitos de certeza.

Partindo dessas premissas e tendo em vista o papel da mídia jornalística impressa, agora na versão on-line, sobre a produção e circulação de sentidos na sociedade, selecionamos uma matéria jornalística do O Globo para análise enunciativa.

Conforme os dados divulgados pelo Instituto Verificador de Comunicação (IVC)<sup>45</sup>, o jornal O Globo é líder em circulação total (assinaturas digital e impressa, vendas avulsas). Em 2021, O Globo teve circulação de 373.139 em dezembro, à frente da “Folha” (366.088) e do “Estadão” (225.342). O Globo também lidera o número de acessos na internet, com o registro de 27,8 milhões de acessos únicos por mês, de acordo com a Comscore, referência mundial sobre análise de tráfego de conteúdos na internet. Além disso é o que possui a maior ocorrência de *pageviews* (visualização de página), uma média de 184,7 milhões de visualizações mensais, enquanto a “Folha” surge na segunda posição com média de 171,4 milhões (O Globo, 2022).

Para a escolha da matéria, acessamos o acervo digital do jornal O Globo e por meio da ferramenta de busca, selecionamos o ano de 2022, ano em que nos dedicamos à seleção do *corpus* e lançamos as palavras *professor* e *cidadania*. Feito isso, elegemos por meio de sondagem a primeira matéria com a ocorrência concomitante das duas palavras: *Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia*, matéria escrita por Bruno Alfano, publicada em 21 de março de 2022.

Após a leitura e sondagem dos enunciados, selecionamos 5 recortes e os transcrevemos para análise: (r13) *Professores afirmam a importância da Internet para fins didático-pedagógicos*; (r14) *Escola mais atraente: Internet para todos e professores com mais vontade*; (r14) *Professores consideram uso da internet imprescindível*; (r16) *A escola não pode ignorar a cultura digital* e (r17) *O papel duplo da tecnologia na educação*. Vejamos a seguir, a análise do primeiro recorte dos textos da mídia jornalística, o recorte (r13) no qual investigamos as relações de sentido contidas no título e subtítulo da matéria.

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://ivcbrasil.org.br/#/home>. Acesso em: 2 fev.2022.

**Quadro 26 – (r13) Professores afirmam a importância da Internet para fins didático-pedagógicos**

**Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia.** Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem, enquanto 9 em cada 10 docentes acreditam que recurso é essencial, mostra pesquisa da Fundação Lemann.

Fonte: Alfano, 2022.

No (r13), *Professores* se articula com *avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia*. Essas relações enunciativas apontam que os professores consideram o uso da internet como fundamental na educação escolar. Os operadores argumentativos, *mas* e *ainda* estabelecem uma ressalva, pois observa-se por meio da expressão: *mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia*, que embora a internet seja considerada importante pelos professores, nem todas as escolas públicas possuem esse recurso, posto que *não estão plenamente conectadas* à internet, mesmo após dois anos de pandemia, o que nos remete a memoráveis das aulas remotas devido a pandemia provocada pelo COVID 19.

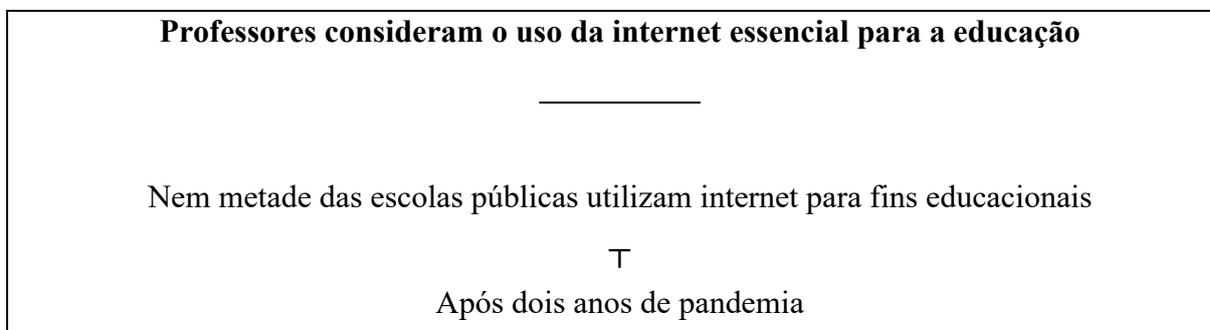
Pode-se observar que o subtítulo: *Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem, enquanto 9 em cada 10 docentes acreditam que recurso é essencial, mostra pesquisa da Fundação Lemann* é uma reescrituração por expansão do título.

Assim, a *palavra Colégios* reescreve *escolas públicas* por condensação, o que produz uma generalização. A expressão *Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem* reescreve por expansão ampliando os sentidos da expressão *mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas*. *Nem metade* produz uma especificação, dado que um número menor que 50% das escolas utilizam internet. Outra especificação é observada na expressão *usam internet para aprendizagem*, pois podemos interpretar que mesmo que uma escola possua internet, isso não implica o uso pedagógico desse recurso.

Observa-se que a expressão *9 em cada 10 docentes acreditam que recurso é essencial, mostra pesquisa da Fundação Lemann*, reescritura, também por expansão, a expressão *Professores avaliam que internet é imprescindível*, além de ampliar os sentidos, produz uma especificação e um desenvolvimento, porque menciona o número de professores que reconhecem a importância da internet: 9 em cada 10, ou seja, a maioria dos professores interpelados. Além do mais, as relações enunciativas remetem que esses números são dados

de uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann. Abaixo, podemos desenvolver o seguinte DSD:

**Quadro 27 – DSD (13) Professores consideram o uso da internet essencial para educação**



Fonte: Elaboração própria (O sinal [⊥] significa determina e o sinal [–] significa antonímia).

No DSD (13), *Professores consideram o uso da internet essencial para educação* está em relação de oposição com *Nem metade das escolas públicas utilizam internet para fins educacionais* que é determinada por *Após dois anos de pandemia*.

As relações enunciativas nos remetem a memoráveis da pandemia de COVID-19 e da importância do uso da internet para a área da educação, que devido ao fechamento das escolas e universidades, lançou mão das aulas remotas como recurso fundamental para substituir as aulas presenciais. Assim, essas relações apontam para a interpretação de que embora os professores considerem a internet um recurso pedagógico fundamental e o advento da pandemia exigiu o uso da internet para que as aulas remotas se realizassem nas escolas do país, nem metade das escolas públicas foram plenamente contempladas, mesmo após dois anos de pandemia. Assim, temos as paráfrases:

- a) *Professores* afirmam que o uso da internet como um recurso é indispensável para a educação;
- b) Mesmo com a pandemia de COVID-19, a plena oferta de internet nas escolas públicas não foi garantida.

Conforme nos aponta a análise, mesmo com sua importância atestada pelos professores e com as circunstâncias impostas pela crise provocada pela pandemia, a plena oferta de internet não foi garantida nas escolas públicas brasileiras.

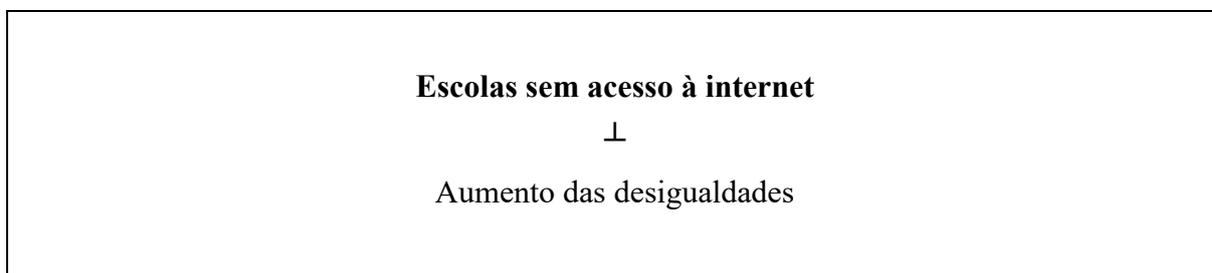
A dar continuidade à nossa análise, vejamos como se dão as relações enunciativas no recorte a seguir:

**Quadro 28** – (r14) Escola mais atraente: Internet para todos e professores com mais vontade

— Não pode ser admissível, em 2022, esse nível de acesso. Só gera maior desigualdade. Acesso à internet é um direito que deveria ser considerado básico. Isso tudo num contexto de professores com mais vontade e preparados para usá-la e transformar a escola mais atraente. [...] analisa Cristieni Castilhos, gerente de conectividade da Fundação Lemann.

Fonte: Alfano, 2022.

Observa-se que *esse nível de acesso* reescritura por *condensação escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas e Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem* e está articulado com *Só gera maior desigualdade* e nos remete que o alto número de escolas públicas sem acesso à internet para uso pedagógico é uma questão que contribui para o aumento da desigualdade, isto é, a falta de acesso à internet nas escolas aumenta a desigualdade, assim, temos o seguinte DSD:

**Quadro 29** – DSD (14) Escolas sem acesso à internet

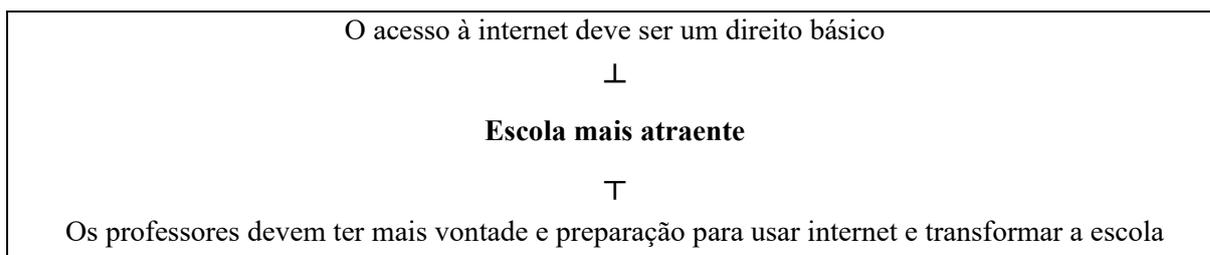
Fonte: Elaboração própria (O sinal [⊥] significa determina).

No DSD (14), *Escolas sem acesso à internet* determina *aumento das desigualdades*. Essas relações levam a memoráveis das desigualdades sociais causadas pelas disparidades no acesso à educação, no caso, memoráveis das muitas escolas da rede pública que não possuem estrutura e recursos para uma educação de qualidade com fins de promover a cidadania e, com isso, a equidade social. Em contrapartida, o acesso às escolas bem estruturadas e que dispõem de recursos materiais e recursos humanos é, em linhas gerais, restrito aos filhos da classe média e da elite. Assim, muitos brasileiros são alijados do direito à educação, posto que apenas uma pequena parcela da população tem acesso às escolas bem estruturadas. A seguir, ainda com a análise enunciativa do (r14).

*Acesso à internet é um direito que deveria ser considerado básico* está articulado com *Isso tudo num contexto de professores com mais vontade e preparados para usá-la e*

*transformar a escola mais atraente. Isso tudo reescreve por condensação Acesso à internet é um direito que deveria ser considerado básico e se articula com num contexto de professores com mais vontade e preparados para usá-la e transformar a escola mais atraente. Podemos representar essas relações enunciativas no seguinte DSD:*

**Quadro 30 – DSD (15) Escola mais atraente**



Fonte: Elaboração própria (Os sinais [⊥, ⊤] significam determina).

*Escola mais atraente é determinada por O acesso à internet deve ser um direito básico e Os Professores devem ter mais vontade e formação adequada para usar internet e transformar a escola. As relações enunciativas representadas nesse DSD propiciam uma futuridade interpretativa de que além da importância de tornar a internet um direito básico é necessário que os professores tenham vontade e formação adequada para transformar a escola e deixá-la atraente para os estudantes. Seguindo esse raciocínio, podemos parafrasear:*

c) Não basta tornar o acesso à internet um direito básico, pois para transformar a escola e deixá-la mais atraente é preciso contar com professores imbuídos de mais vontade e com formação adequada para o uso pedagógico da internet.

d) Se o professor precisa ter vontade, fica implícito que a escola não atrai os alunos devido à falta de vontade do *professor*.

Dessa forma, percebemos uma responsabilização do *professor*, pois transformar a escola depende de vontade e formação desse profissional. Além disso, chamamos atenção para um ponto importante: a análise mostra sentidos de que o *professor* precisa de mais vontade para o uso da internet como ferramenta. O marcador argumentativo *mais* produz sentidos de que a vontade do professor de usar a internet em sala de aula é insuficiente, portanto, é preciso mais vontade. Esses sentidos contradizem os sentidos observados no (r1), em que os professores exaltam a importância de aplicar a internet para fins didático-pedagógicos. Vejamos essa contradição novamente na análise do recorte a seguir:

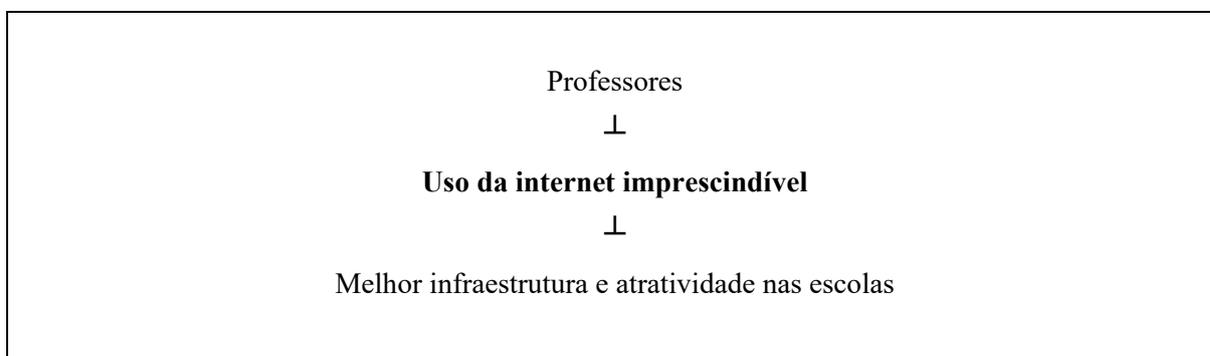
### Quadro 31 – (r15) Professores consideram uso da internet imprescindível

Enquanto isso, nove em cada dez professores de escolas públicas (87%) concordam que é imprescindível, nesse momento de volta às aulas, ter escolas conectadas à internet. Eles apontam que a internet é uma das prioridades para uma boa infraestrutura escolar (66%) e que a existência de conexão à internet torna a escola mais atraente para os estudantes (77%), de acordo com a pesquisa “Percepção dos Professores sobre Educação”, realizada pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, que ouviu quase mil professores de escolas públicas do país.

Fonte: Alfano, 2022.

O enunciado contido no (r15) é uma reescrituração por expansão do título da matéria que analisamos em (r1). 87% é uma reescritura de *9 a cada 10 professores de escolas públicas* e está articulado com *concordam que é imprescindível, nesse momento de volta às aulas, ter escolas conectadas à internet*. Nesse momento de volta às aulas é uma reescrituração por condensação de *após dois anos de pandemia*. Assim, notamos enunciativamente que os professores entendem o uso da internet como fundamental na educação escolar em um momento marcado pelo retorno das aulas presenciais, após dois anos de pandemia em que professores e alunos contaram com o uso da internet para a realização das aulas remotas. Ademais, essa reescrituração, além de expandir os sentidos do título, especifica o que os professores consideram como as benesses do uso da internet na educação escolar, isto é, melhorias na infraestrutura e maior atratividade escolar para os estudantes. Abaixo temos o DSD () que representa essas relações enunciativas:

### Quadro 32 – DSD (16) Uso da internet imprescindível



Fonte: elaboração própria (O sinal [⊥] significa determina).

*Professores* determina *Uso da internet imprescindível* que determina *Melhor infraestrutura e atratividade nas escolas*. As relações de determinação apontam para o

*professor* como reconhecedor do papel importante do uso da internet para melhorar a qualidade da educação escolar. Assim, temos aqui um embate de sentidos em relação ao que foi analisado no recorte anterior, o (r14). Em (r13) e (r15) os professores atestam que o uso da internet é imprescindível e deve ser usada como recurso didático pedagógico, enquanto em (r14) os professores têm pouca vontade de utilizá-la. Podemos perceber outro conflito em que no (r14) o *professor* é o responsável por tornar a escola mais atrativa, enquanto no (r15) a atratividade é atribuída ao uso da internet como ferramenta. A dar continuidade à análise, observemos o enunciado contido no (r16):

### Quadro 33 – (r16) A escola não pode ignorar a cultura digital

Já há consolidada na literatura internacional a ideia de que a compra e o uso de equipamentos digitais não garantem necessariamente melhorias nos índices educacionais. No entanto, é consenso de que a escola não pode ignorar a cultura digital que, na definição de Lúcia Dellagnello, doutora em educação pela Universidade de Harvard e presidente do Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb), é saber usar tecnologia para solução de problemas pessoais e coletivos.

Fonte: Alfano, 2022.

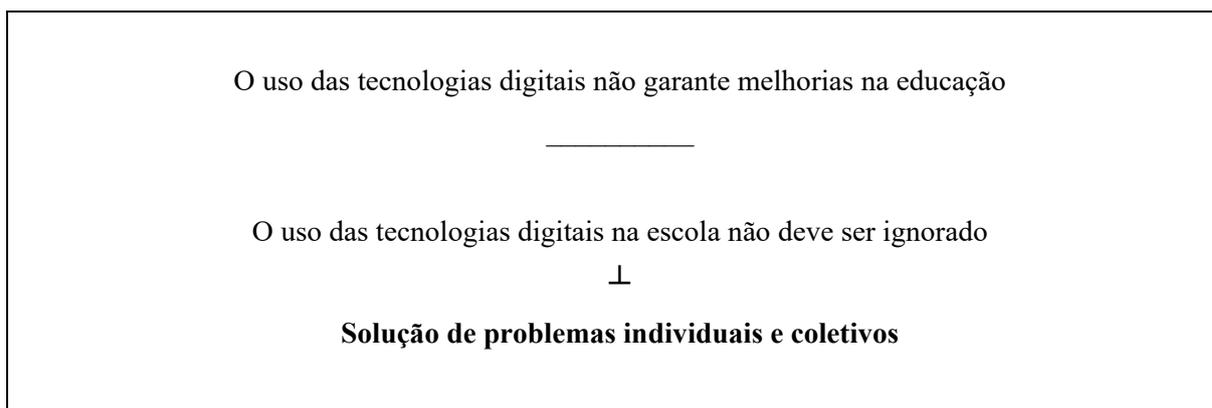
No (r16) *Já há consolidada na literatura internacional* se articula por coordenação com *a ideia de que a compra e o uso de equipamentos digitais não garantem necessariamente melhorias nos índices educacionais*. *Literatura internacional* remete a memoráveis de estudos e pesquisas científicas, enquanto *equipamentos digitais* remetem a memoráveis do uso de tecnologias por meio de dispositivos e aparelhos. Assim as relações de articulação nos permitem interpretar que estudos demonstram que o uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula não implica necessariamente em uma melhora efetiva na qualidade da educação.

O operador argumentativo *No entanto* se articula com *é consenso de que a escola não pode ignorar a cultura digital* e estabelece a ressalva de que embora não há dados que comprovem a garantia de melhorias na qualidade da educação, há concordância que o uso de tecnologias digitais não pode ser rechaçado pela educação escolar, considerando que *cultura digital* instaura memoráveis do uso da internet, seus dispositivos e equipamentos na vida em sociedade.

*Cultura digital* se articula com *na definição de Lúcia Dellagnello, doutora em educação pela Universidade de Harvard e presidente do Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb)* e é reescrita por expansão e especifica que *é saber usar tecnologia para solução de problemas pessoais e coletivos*. Assim, essas relações de articulação e reescritura

aponta para sentidos de que uma doutora em educação e presidente de uma instituição de tecnologia e educação define cultura digital como saber usar a tecnologia para a solução de problemas tanto no âmbito individual, como no âmbito coletivo. Assim, desenvolvemos o seguinte DSD:

**Quadro 34 – DSD (17) Solução de problemas individuais e coletivos**



Fonte: Elaboração própria (O sinal [ $\perp$ ] significa determina e o sinal [-] significa antonímia).

No DSD (17) *O uso das tecnologias digitais não garante melhorias na educação* mantém uma relação de oposição com *O uso das tecnologias digitais na escola não deve ser ignorado* que determina *Solução de problemas individuais e coletivos*. As relações observadas no recorte apontam que apesar dos estudos não demonstrarem garantias, a educação deve lançar mão de recursos tecnológicos digitais para a solução de problemas. Assim temos a paráfrase:

e) Embora estudos apontem que o uso das tecnologias digitais não garanta uma educação de melhor qualidade, há um consenso endossado por especialista em educação e tecnologia que o uso das tecnologias digitais na educação escolar não pode ser desprezado, pois são ferramentas para solução de problemas.

Assim, podemos localizar um conflito nos dizeres, tendo em vista que por mais que não haja garantia comprovada, a necessidade do uso das tecnologias digitais nas escolas é um consenso, além disso é incentivado e considerado por especialista como um meio para a solução de problemas.

### Quadro 35 – (r17) O papel duplo da tecnologia na educação

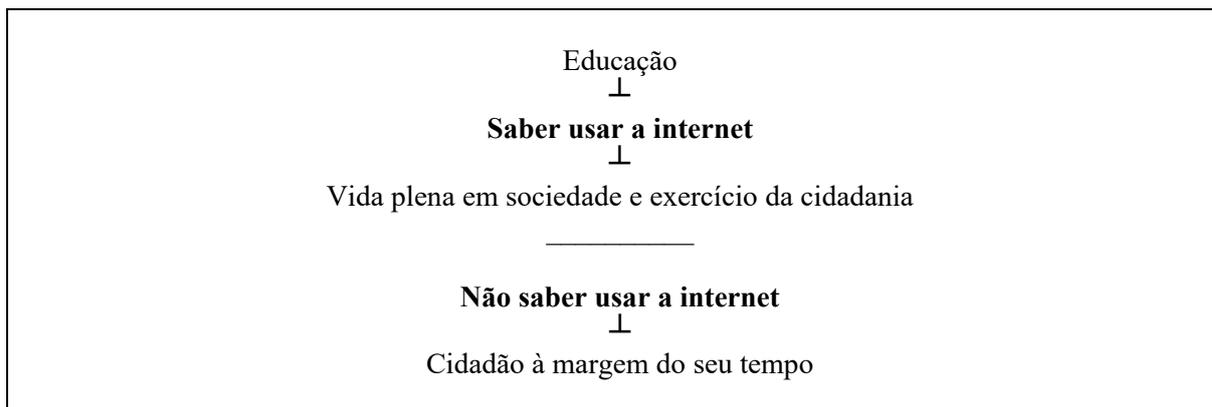
— Na educação, a tecnologia tem papel duplo. É uma ferramenta de ensinar, mas também um conjunto de conhecimentos que todos os cidadãos precisam para viver de forma plena na sociedade e exercer sua cidadania, como participar de debates políticos de forma crítica e acessar informações importantes. O cidadão que não sabe usar a internet hoje está vivendo à margem do seu tempo — avalia Dellagnello.

Fonte: Alfano, 2022.

No (r17), *Na educação* está articulado com a *tecnologia tem papel duplo*. *Tecnologia é uma reescritura por substituição de internet* que, por sua vez, é reescriturada por *É uma ferramenta de ensinar e um conjunto de conhecimentos* o que especifica e atribui sentidos do que é o duplo papel da tecnologia na Educação. *Um conjunto de conhecimentos* se articula com *todos os cidadãos precisam para viver de forma plena na sociedade e exercer sua cidadania*.

A expressão *exercer a cidadania* é reescriturada por expansão por *participar de debates políticos de forma crítica e acessar informações importantes*. Isto é, o uso da tecnologia na educação tem a dupla função de ensinar e oferecer conhecimentos necessários para que o cidadão tenha uma vida plena em sociedade e exerça sua *cidadania*, o que corresponde ao acesso às informações importantes e participar de forma crítica dos debates políticos.

Percebe-se uma relação de oposição na medida em que a palavra cidadão é reescrita por repetição e mantém uma articulação com *que não sabe usar a internet hoje está vivendo à margem do seu tempo*, ou seja, o cidadão que não sabe usar a internet não tem acesso aos conhecimentos necessários para uma vida plena em sociedade e para o exercício da *cidadania*, como participar criticamente dos debates políticos e acessar informações, portanto, está ultrapassado, excluído de seu tempo. Vejamos o DSD dessas relações:

**Quadro 36** – DSD (18) Saber usar internet/Não saber usar internet

Fonte: Elaboração própria (O sinal [⊥] significa determina e o sinal [—] significa antonímia).

*Educação* determina *usar a internet* que determina *Vida plena em sociedade e exercício da cidadania* que mantém uma relação de antonímia com a expressão *Não saber usar a internet* que é determinada por *Cidadão à margem do seu tempo*. Desse modo, é possível interpretar que o uso da internet na Educação é fundamental, pois aprender e saber usar a internet promove aos alunos uma vida plena em sociedade e o exercício da *cidadania*, enquanto o não uso da internet para fins educacionais é algo danoso, pois não saber usar internet coloca o cidadão às margens de seu tempo, ou seja, em defasagem com o conhecimento, e isso gera exclusão, isto é, algo nocivo ao exercício da *cidadania*. Temos então as possíveis paráfrases:

- f) O uso da internet para fins educacionais promove a *cidadania*.
- g) A falta de internet nas escolas é excludente e fere o exercício da *cidadania*.

Com os sentidos observados mediante as paráfrases, podemos dizer que os estudantes são excluídos e têm a sua *cidadania* lesada em mais da metade das escolas brasileiras.

#### 4.3.1 Considerações

A análise dos recortes selecionados da matéria do jornal O Globo sinaliza um conflito de sentidos em que, por um lado, os professores reconhecem e afirmam a importância do uso pedagógico da internet em (r13) *Professores afirmam a importância da Internet para fins didático-pedagógicos* e em (r15) *Professores consideram uso da internet imprescindível*, mas, por outro lado, em (r14) *Escola mais atraente: Internet para todos e professores com mais vontade*, os professores têm pouca vontade de recorrer ao uso da internet.

As relações de sentido também remetem para uma dupla responsabilização do *professor*, pois ele é o profissional que reconhece o papel relevante da tecnologia para a

educação como recurso didático pedagógico, ao mesmo tempo em que também é o responsável por garantir que esse uso seja bem-sucedido, pois como observamos nas relações enunciativas, transformar a escola e deixá-la atraente para os estudantes depende da formação e da vontade dos professores.

Sendo assim, o *professor* tem seu lugar de autoridade reconhecido pelo fato de atestar o uso da internet como ferramenta pedagógica, à medida que também é responsabilizado pelo insucesso do uso desse recurso nas escolas, dado que conforme observado na análise, não basta assegurar o direito à internet para todos nas escolas, é preciso que o *professor* tenha mais vontade de trabalhar com esse recurso.

A partir desse raciocínio podemos refletir que, de acordo com as relações de sentido no texto, o uso da internet como recurso didático-pedagógico promove o exercício da *cidadania* para os estudantes, porém, em última instância, isso somente ocorre se o *professor* tiver formação e estiver imbuído de mais vontade. Não obstante, esses sentidos apagam que esse processo não depende apenas do *professor*, mas envolve políticas públicas de promoção ao direito à educação e à *cidadania* e valorização da profissão docente.

Dado isso, tomamos a análise dos sentidos de *professor* e *cidadania* observados nos recortes da matéria do O Globo, para refletirmos essas questões levantadas nas relações enunciativas acerca do exercício da *cidadania* pelo uso da internet e o trabalho docente.

Ao tratarmos dessas questões, não podemos deixar de refletir, mesmo que brevemente, sobre os ataques ao direito à educação e à *cidadania* no que se refere à situação de professores e alunos dos ensinos básico e superior, no contexto da pandemia provocada pela COVID-19.

O fechamento das escolas e universidades, desde março de 2020 e a necessidade de implementar o ensino remoto emergencial<sup>46</sup> explicitaram a grande desigualdade social já existente no Brasil e a ausência de equidade no que diz respeito ao direito à educação e à *cidadania*.

A falta de acesso à internet e a falta de computadores têm sido um grande problema para professores e alunos da rede pública de ensino. Uma pesquisa realizada pelo TIC educação 2019<sup>47</sup> constata que 39% dos estudantes das escolas públicas urbanas não possuem

---

<sup>46</sup> O ensino remoto emergencial tem caráter temporário e foi autorizado em pelo MEC para cumprir o cronograma presencial com aulas online (Minha Biblioteca.com.br, 2020).

<sup>47</sup> A pesquisa TIC Educação, conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), realizada em parceria com a Unesco, o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O objetivo da pesquisa é investigar o acesso, o uso e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de áreas urbanas e rurais de todo o país (Cetic.br, 2020).

computador ou tablet em casa, enquanto nas escolas particulares, o índice é de 9%. A situação dos alunos do campo também aponta para desigualdade, visto que, de acordo com a pesquisa TIC domicílios, 44% dos domicílios rurais brasileiros têm acesso à internet, ao passo que na área urbana, o índice é de 70%. A desigualdade de acesso ao direito à educação se torna gritante quando os dados apontam que nas classes mais ricas 96,5% têm acesso à internet, enquanto nas mais pobres apenas 59% dispõem do recurso.

No campo da inclusão para o ensino remoto na educação básica pública, travou-se uma guerra entre os parlamentares e o presidente Jair Bolsonaro. Na tentativa de diminuir as disparidades de acesso à internet e de oferecer condições necessárias para que as escolas públicas do país realizem o ensino remoto, foi aprovado pela câmara em dezembro de 2020 e pelo senado em fevereiro de 2021 (Garcia; Resende, 2021) um projeto de lei (PL 142/2018), no qual prevê que a União repasse R\$ 3,5 bilhões (Knoth, 2021a) aos estados e ao Distrito Federal (por meio de verba do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST)), para que os gestores da educação básica pública possam tomar as providências necessárias para a aquisição de internet, como a compra de planos de internet móvel e equipamentos necessários, como tablets para professores e alunos.

Jair Bolsonaro, em março de 2021, vetou integralmente o projeto mediante a justificativa de que o PL fere a lei orçamentária do teto de gastos (G1, 2021), no entanto a Câmara derrubou o veto. A proposta, então, seguiu para o Senado, que decidiu manter a decisão dos deputados por unanimidade (Knoth, 2021b).

A lei finalmente foi promulgada em 11/06/2021 e ficou estabelecido o repasse de recursos em um prazo de trinta dias para a educação básica pública dos estados, municípios e Distrito Federal (DF) (Oliveira, 2021). Contudo, Jair Bolsonaro entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF), para impedir o repasse. Como não obteve sucesso perante o STF, Bolsonaro, no entanto, adiou o pagamento por meio de uma medida provisória (MP 1.060/2021), que perdeu validade no começo de dezembro de 2021, sem a apreciação do Legislativo. Com a edição da MP 1.088/2021 (Câmara dos Deputados, 2021), o valor de R\$ 3,5 bilhões será transferido para as escolas (Agência Senado, 2021).

Outras dificuldades e limitações também são enfrentadas com a falta de estrutura física domiciliar apropriada, com a baixa escolaridade dos pais dos alunos, pois há relatos de muitos pais que sentem dificuldades de acompanhar os filhos nesse processo. Com problemas sociais que com a pandemia se tornaram ainda mais preocupantes como a violência doméstica (Souza, 2020), a insegurança alimentar, a evasão escolar. Com a sobrecarga de trabalho

docente, pois o *professor* tem que dispor de maior tempo dedicado ao preparo de conteúdo, de adaptação às novas ferramentas de ensino e orientação de alunos e pais. Com a formação de professores para superar as dificuldades com o uso das plataformas digitais e suas ferramentas. Com a falta de estrutura e recursos para o *professor*, uma vez que grande parte dos professores precisam lançar mão de seus próprios recursos e arcar com as despesas com energia elétrica, internet, computador, entre outros, para viabilizar as aulas remotas (Tenente, 2020).

Além disso, um fato que nos chamou atenção é que o texto do jornal O Globo é uma matéria a respeito de uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, que faz parte das fundações e institutos empresariais que apoiam e fazem parte da contrarreforma da educação promovida pela implementação da BNCC (Gomes, 2022) e do novo ensino médio (Gonçalves, 2020).

Dessa maneira, podemos observar nas análises empreendidas o funcionamento do político nas relações de linguagem a partir do embate de sentidos em que o acesso à internet é essencial para a promoção da *cidadania*. O *professor* é reconhecido como profissional na medida em que ele atesta que o uso da internet para fins pedagógicos é essencial. Em contrapartida, o pleno acesso à internet nas escolas não basta, uma vez que o *professor* precisa ter formação e vontade para que o uso da internet nas escolas forme cidadãos.

A partir dessa análise notamos a responsabilização do professor na formação cidadã e o apagamento do papel das políticas públicas e de outros setores da sociedade, além da educação. A partir disso, podemos refletir que esse embate de sentidos que responsabiliza o professor e apaga as responsabilidades de outros setores da sociedade e do papel das políticas públicas extrapola o linguístico para as práticas sociais ao discutirmos as condições que envolvem o processo conturbado para a liberação de recursos para disponibilizar internet nas escolas públicas e a situação vivida pela classe docente no contexto da pandemia da COVID19.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos, ao longo deste trabalho, discutir à luz da SA a respeito de como nas políticas públicas educacionais se dão os sentidos de *professor* e *cidadania*. Para tanto, traçamos um trajeto temático com textos sobre políticas públicas educacionais das esferas da lei, do *marketing* e da mídia, pela relevância desses textos na produção e circulação dos sentidos no espaço de enunciação da língua portuguesa do Brasil.

Conforme o discutido, a SA é uma semântica enunciativa, desse modo, o enunciado é dado como unidade de análise. A enunciação é o acontecimento do funcionamento da língua e se dá por uma relação sujeito/língua atravessada pela história.

Assim, o texto é tomado como uma dispersão de sentidos. O que integra o texto é o enunciado, que é considerado a unidade de sentido, pois é no acontecimento do dizer que os sentidos são constituídos historicamente, não do ponto de vista cronológico, mas do ponto de vista da historicidade, como fenômeno social.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que os sentidos são constituídos historicamente numa relação do sujeito com a língua, a questão do político se coloca como fundamental, visto que a SA se inscreve a uma posição materialista, o dizer é pensado como atravessado pelo político, ou seja, ao enunciar se instala um conflito incessante no cerne do dizer que divide e redivide o espaço de enunciação em uma relação de inclusão e exclusão.

Nas análises empreendidas, a corroborar com nossa hipótese, percebemos que nos textos sobre políticas públicas educacionais, a questão da *cidadania* é uma questão fulcral. Sentidos de *cidadania* são observados nos enunciados constituindo *professor* e a formação do estudante, até mesmo quando não há ocorrência dessa palavra, pois mesmo nessas condições o funcionamento de sentidos de cidadania acontece nesses enunciados.

Ao observarmos, por meio de nosso aporte teórico-metodológico, o funcionamento dos sentidos de *professor* e *cidadania* nos recortes analisados, constatamos uma divisão do real pelo político que ora inclui e ora exclui a *cidadania* do *professor* e dos estudantes.

O PNE vigente, Lei nº 13.005, de junho de 2014 previsto pela CF/88, estabelece e define diretrizes, metas e estratégias para políticas públicas educacionais com a finalidade de melhorar a qualidade da educação do país no decênio 2014-2024, recorrendo à articulação entre os entes federativos em regime de colaboração.

A análise demonstra que por intermédio de 10 diretrizes e 20 metas a serem atingidas por meio de 254 estratégias, o PNE propõe uma educação de qualidade que promova a *cidadania* para professores e estudantes, que visa valorizar a docência pela formação e

remuneração, promover a inclusão mediante o combate a todas as formas de discriminação, superar as desigualdades educacionais, promover a educação cidadã e profissional, por meio de um currículo abrangente. Além disso, o PNE estabelece prazos para o cumprimento das metas, o que em nossas análises apontam sentidos de compromisso com as metas estabelecidas.

Apesar de o PNE pretender ser incluyente e democrático e instaurar sentidos de reconhecimento do professor como um profissional que deve ser valorizado e de que é imprescindível promover uma educação cidadã, notamos a presença de sentidos que apontam para algumas limitações no que se refere ao cumprimento das metas.

Essa contradição nos faz pensar as condições que remetem à onda de contrarreformas neoliberais e ao ataque aos direitos dos cidadãos nos campos trabalhista, previdenciário, fiscal e educacional. No campo educacional, o NRF que promove austeridade aos investimentos públicos e as “reformas” curriculares são de fato preocupantes.

Ainda no que tange a análise do PNE, verificamos por meio do 8º *Balço do Plano Nacional de Educação* que somente 5 metas foram parcialmente cumpridas, que, no entanto, se encontram em retrocesso e as perspectivas para o cumprimento das demais não são promissoras. Um fator decisivo para o não cumprimento das metas apontado pelo balanço é que o NRF torna o cumprimento das metas inviável, o que significa a precarização da docência e ataca severamente o direito à educação.

Na esteira dessas contrarreformas, se localiza o novo ensino médio. Nas análises da propaganda veiculada pelo MEC percebemos sentidos de meritocracia, de responsabilização do aluno diante de seu destino escolar e profissional. Os sentidos de “liberdade de escolha” produzidos pela enunciação apagam que há uma diferença nas formações cidadã e profissional.

Diferente do PNE em que a formação cidadã e profissional se dão pelos mesmos princípios morais e éticos, no novo ensino médio o cidadão é formado pelo conhecimento científico e o trabalhador pelo conhecimento técnico, o que instaura sentidos de que a formação profissional é precarizada, pois o trabalhador é formado apenas pelo conhecimento técnico, o que remete a sentidos de educação utilitarista e tecnicista.

Sem o conhecimento científico, o trabalhador não tem acesso à disciplinas que estimulam o pensamento crítico, assim como às disciplinas preparatórias para o ingresso ao nível superior. O cidadão e o trabalhador são formados por processos diferentes e é o aluno que faz a própria escolha, se quer ser educado por um viés tecnicista ou pelo viés científico, o que instaura o funcionamento da meritocracia.

A respeito dos sentidos de *professor* e *cidadania* instaurados pelo novo ensino médio, notamos que o professor é um herói, que por meio do novo ensino médio vai melhorar a educação do país. Isto é, o professor é posto como o responsável pela melhoria da educação.

Esses sentidos de responsabilização do aluno e do *professor* apagam o papel do Estado, isto é, ao responsabilizar alunos e os professores pela melhoria da educação e promoção da *cidadania*, apaga-se a importância das políticas públicas educacionais para a mobilização das esferas social e econômica e para os investimentos em educação e promoção da *cidadania*.

Além disso, nossas análises apontam para a questão de que o uso da palavra *novo* para o novo ensino médio apaga sentidos de outras reformas curriculares que pretendiam excluir o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, como também o grande retrocesso na conquista do direito à educação, principalmente sobre a universalização do ensino médio, ao longo da história brasileira.

Sobre a análise do texto da esfera da mídia jornalística, os enunciados da matéria do jornal O Globo apontam para sentidos de dupla responsabilização do *professor* e um conflito de sentidos.

O uso da internet é considerado como fundamental para a inclusão, portanto uma formação cidadã implica o uso dessa tecnologia como recurso didático-pedagógico. Embora o *professor* seja reconhecido como autoridade competente para atestar a importância do uso da internet como ferramenta em sala de aula, a ele é dada a incumbência de por meio do uso dessa ferramenta, transformar a escola e deixá-la atraente para os estudantes. Para que isso aconteça, é preciso que o *professor* tenha formação e vontade de trabalhar com esse recurso.

Dessa forma, os sentidos instaurados nos permitem interpretar que a inclusão digital promove a *cidadania* e que o uso da internet como ferramenta didática é fundamental, porém, esse processo só é bem-sucedido se o *professor* se imbuir de vontade. Assim, percebemos que a responsabilização do *professor* apaga que esse processo não depende apenas da vontade do *professor*, mas depende da ação de políticas públicas que visem o direito à educação, ou seja, a promoção da *cidadania* e a valorização da profissão docente.

Esse apagamento nos leva a refletir sobre a pesquisa realizada pelo TIC educação em 2019 e as grandes disparidades que envolvem o acesso à internet nas escolas do país, à falta de estrutura das escolas públicas, e a demais questões que negam aos professores e aos estudantes o direito de acesso à internet e assim ferem o direito à educação. Da mesma maneira, outro problema posto são as contendas que recentemente envolveram o processo para a liberação de recursos para disponibilizar internet nas escolas públicas e, não menos

importante, toda a situação de precarização vivida pelos professores durante os momentos mais críticos da pandemia.

Diante do exposto pelas nossas análises observamos o funcionamento de uma disputa incessante de inclusão e exclusão da *cidadania* no tocante às políticas públicas educacionais que perpassa pela profissão docente e pela formação dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, discutimos que a *cidadania* não é algo homogêneo, linear, pronto ou acabado. A *cidadania* passa por um longo processo de construção na história do mundo ocidental. Esse processo histórico implica inclusão, exclusão e luta pela inclusão.

Um grande marco de luta pela inclusão, indubitavelmente, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948, que de maneira inédita, coloca os direitos humanos e liberdades fundamentais no plano internacional e coloca a pessoa no primeiro plano desses direitos, o que anteriormente era considerado uma prerrogativa do Estado. Como vimos na subseção 2.2 *Cidadania dos Estados nação: um breve percurso histórico*, o artigo 26 é totalmente dedicado à instrução como um direito humano.

Ao olharmos para a construção histórica da *cidadania* no Brasil, nos deparamos com as questões da colonização e da escravidão e seus impactos negativos que ainda afetam de forma contundente a sociedade no que se refere aos direitos do cidadão, inclusive ao direito à educação.

Como podemos observar, a conquista da *cidadania* se dá por um processo permeado de contradições e nossas análises corroboram com essa observação, na medida em que embora muitos avanços tenham ocorrido ao longo da história, principalmente após a CF/88, o direito à educação sofre ataques severos que ameaçam a *cidadania* de professores e estudantes, em especial, dos grupos historicamente excluídos como os negros, os indígenas, as mulheres, a população pobre, entre outros, que por meio da luta incessante dos movimentos sociais conquistaram alguns direitos de acesso à educação e que com as contrarreformas têm esses direitos negados.

Nossas análises demonstram que mesmo com limitações, o PNE se propõe a promover uma educação cidadã, no entanto, com as contrarreformas neoliberais o cumprimento do PNE fica totalmente comprometido. Se pensarmos na elaboração do PNE, este foi fruto de um longo debate no campo da educação, que teve seu início já na CF/88. Em relação a essa questão, Saviani afirma que:

[...] de modo especial a partir do segundo mandato de Lula, o protagonismo dos educadores tornou-se mais efetivo, logrando vários avanços e convergindo para a I e II Conferências Nacionais de Educação (Conae), tendo como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação. E quando se alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas (Saviani, 2020, p. 6).

Diante disso, conforme discutido na subseção 2.3 *Direito à educação, cidadania e docência: caminhos percorridos no Brasil* os investimentos e a preocupação em promover uma educação cidadã ocorreu nos períodos democráticos. Esses sentidos de educação cidadã que perpassa professores e estudantes podem ser observados em nossas análises no PNE.

Por outro lado, com as contrarreformas neoliberais que vieram no bojo do cenário de crise política instaurado que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a posse do presidente Michel Temer e posteriormente com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, o direito à educação passou a ser ameaçado pela austeridade fiscal e pelos desdobramentos da reforma curricular que instituiu o novo ensino médio. Assim, podemos observar nas análises da propaganda do MEC e da matéria do jornal O Globo sentidos de precarização, perda de direitos e da responsabilização de professores e alunos pela cidadania estão presentes.

Assim, a reflexão sobre a contradição que envolve essas questões, nos leva a ponderar que, de certa maneira, a significação é, também, uma questão de ética, como colocada por Orlandi (2002).

A esse respeito, Orlandi (2002), parte de ideia posta por Pêucheux (1990) de que os momentos de interpretação são tomadas de posição, portanto uma questão de responsabilidade e coloca que: “Esses são lugares que apontam os modos de subjetivação dos processos que individualizam o sujeito. Constituem-se assim mecanismos de funcionamento da responsabilidade, e de tal modo que ela já é dada com o sujeito (autor)” (Orlandi, 2002, p. 49).

Como essa responsabilidade é constituída pelo simbólico, Orlandi (2002), faz considerações acerca de como o sujeito histórico do capitalismo é constituído nessas relações com a questão da responsabilidade: “[...] na relação com o direito e os deveres, como uma questão individual. É do sujeito em si que se cobra a responsabilidade (o sujeito é responsável pelo que diz)” (Orlandi, 2002, p. 48). Assim, o Estado capitalista sob a égide do jurídico individualiza os sujeitos e os responsabiliza, e assim, fazendo a relação direitos e deveres funcionar.

A esse respeito, o gesto de interpretação é negado imediatamente ao seu surgimento, visto que essa individualização “gera a ilusão do sujeito onipresente, que sempre se pode saber o que se fala e apaga a questão de que os dizeres se inscrevem em filiações que se relacionam com a memória, com a ideologia e com a interpretação” (Orlandi, 2002).

Assim, como os gestos de interpretação estão vinculados ao simbólico, “[...] o sujeito, afetado pela linguagem, não pode não subsumir o gesto pelo qual intervém no real, e ao significar, se significa. O sujeito não tem como não estar já sempre afetado pela ética, como parte de sua constituição” (Orlandi, 2002, p. 49).

Tendo isso em vista, a ética é posta como da ordem da interpretação e que envolve as regras de conduta social, de responsabilidade frente aos atos cometidos e da ação dos sujeitos pela significação. A esse respeito, a ética deixa de ser somente uma questão de conduta e se põe na questão da interpretação, ou seja, produz significação. Dessa forma, recai sobre a relação da língua com a história na constituição dos sentidos e sujeitos (Orlandi, 2002, p. 49).

Isso nos coloca a questão de que os sentidos são historicamente constituídos, e, portanto, atravessados pelo político (como fundamento das práticas sociais) que divide e redivide o espaço de enunciação de forma desigual em uma disputa incessante pelo dizer. Essa divisão requer uma tomada de posição e isso implica responsabilidade mediante o dizer, exige uma ética. Assim, a *cidadania* significa *professor* e formação dos alunos em uma relação de inclusão e exclusão, constituída historicamente e significada por uma ética em que significados de inclusão são observados em políticas públicas em períodos democráticos e exclusão nos períodos de crise na democracia, o que demonstra que os sentidos extrapolam as relações linguísticas para as práticas sociais e nos provoca a pensar em trabalhar a questão da ética como significação em trabalhos futuros à luz da SA.

## REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA da LDB. **Revista Educação**, ed. 235, dez. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/12/14/historia-da-ldb/>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- AGÊNCIA SENADO. Governo edita MP que libera R\$ 3,5 bilhões para internet em escolas públicas. **Senado Notícias**, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/30/governo-edita-mp-que-libera-r-3-5-bilhoes-para-internet-em-escolas-publicas>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- ALFANO, Bruno. Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia. Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem, enquanto 9 em cada 10 docente acreditam que recurso é essencial, mostra pesquisa da Fundação Lemann. **O Globo**, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/professores-avaliam-que-internet-imprescindivel-mas-escolas-publicas-ainda-nao-estao-plenamente-conectadas-apos-dois-anos-de-pandemia-1-25439179>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ALVAREZ, Monique Modesto Ungar. Direito público subjetivo: uma análise crítica. **Revista Direito UNIFACS**, Salvador-BA, ed. 151, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/2450/1796>. Acesso em: 21 set. 2022.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.
- APLB-SINDICATO. **Professores da Rede Estadual aderem a luta contra a reforma do ensino médio**. 3 dez. 2019. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/professores-da-rede-estadual-aderem-a-luta-contr-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil** (livro eletrônico). São Paulo. Ed. Moderna, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1964.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 [1992].
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução – Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. Companhia das letras, 2011. (Coleção Agenda Brasileira).
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 fev. 2021.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 94 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Assessoria de Imprensa. **Medida Provisória**. [20--]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Medida Provisória n. 1.088, de 2021**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2143773](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2143773). Acesso em: 7 fev. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **45% das metas em retrocesso e sofre com falta de dados.** Taxa de descumprimento da Lei no PNE é de cerca de 86%; apagão de dados impede que 8 das 20 metas do Plano sejam completamente avaliadas. 20 jun. 2022b. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2022/06/20/a-3-anos-do-final-da-vigencia-plano-nacional-de-educacao-apresenta-45-das-metas-em-retrocesso-e-sofre-com-falta-de-dados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação.** 2022a. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00\\_BalancoPNE\\_Cartelas2022\\_ok\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTRO, Ademario Araujo. O absurdo do novo regime fiscal. **Congresso em Foco**, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/dados-mostram-o-tamanho-do-absurdo-do-novo-regime-fiscal-capitulo-i/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CETIC.BR. **TIC Educação 2019.** Coletiva de Imprensa. São Paulo, 9 jun. 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em 10 dez. 2020.

CHAGAS, Inara; SOUZA, Isabela. Escola sem Partido: entenda a polêmica. **Politize!**, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. O “Estado” da educação na “Folha” de jornal: como os jornais de grande circulação abordam a questão educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 579-614, 1995.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 24, p. 1-23, 2019. DOI: 10.1590/s1413-24782019240047. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. ISBN: 85-296-0038-X. 278p. (Coleção Educação para Todos).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro (coord.). **Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018. Disponível em: [https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE\\_doc3-\\_L9.pdf](https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 34, p. 41-53, jul./dez. 2014.  
FANFANI, Emilio Tenti (comp.). **El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 321-339.

FERRAZ, Maria Alice Santos; TAVARES, Roscele Carvalho; MAFRA, Lorena Ferreira; SIGLIANI, Lívia Cristina de Souza; VENTURA, Adilson. Semântica e livro didático: uma breve análise enunciativa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE POÇOS DE CALDAS, 5, 2021, Poços de Caldas - MG. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017176594. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERREIRA, José Ribeiro. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. *In*: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu (org.). **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da Educação de Bolsonaro**. Em entrevista, Milton Ribeiro ainda se disse surpreso ao saber de algumas atribuições do MEC. 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-serparapoucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. [Entrevista concedida a] João Vítor Santos. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 8, p. 129-134, 1985.

FUCHS, Catherine. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Covid-19**: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. 24 jan. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acesso em: 10 fev. 2023.

G1. **Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública**. 19 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/19/bolsonaro-veta-integralmente-projeto-que-assegura-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GARCIA, Gustavo; RESENDE, Sara. Senado aprova projeto que busca assegurar internet grátis a alunos e professores da rede pública. **G1**, Brasília, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/24/senado-aprova-projeto-que-busca-assegurar-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GOMES, Luís. Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a educação pública. **Instituto Humanitas Unisinos**, 4 ago. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/620959-grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica>. Acesso em: 15 maio 2023.

GONÇALVES, Yara. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica em tempos de Covid-19. **Brasil de Fato**, Recife-PE, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 5 v.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na Antiguidade clássica. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

GUEDES, Luciana. Entenda o que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Politize!**, 3 maio 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/bncc-o-que-e/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GUIMARÃES, E. **A palavra**: Forma e Sentido. Pontes: Campinas, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. Andorinha, Andorinha. **Revista ECOS**, v. 9, n. 2, p. 197-207. 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. Argumentação e argumentatividade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 2, p. 271-283, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, n. 26, p. 53-62, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação, língua, memória. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n. 2, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 4. ed. Campinas: Editora RG, 2002a.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas-SP: Pontes. 2002b.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas-SP: Pontes, 2018.

INSTÂNCIA PERMANENTE DE NEGOCIAÇÃO E COOPERAÇÃO. **PNE em movimento**, p. 1, [20--?]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, Liberdade e Cidadania. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

KNOTH, Pedro. Congresso derruba veto e libera R\$ 3,5 bi para internet em escolas públicas. **Tecnoblog**, 2 jun. 2021b. Disponível em: <https://tecnoblog.net/447694/congresso-derruba-veto-e-libera-r-35-bi-para-internet-em-escolas-publicas>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KNOTH, Pedro. Senado aprova projeto para garantir internet nas escolas da rede pública. **Tecnoblog**, 10 jun. 2021a. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/2021/06/10/senado-aprova-projeto-para-garantir-internet-nas-escolas-da-rede-publica/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LOURO, Guacira. Lopes. Mulheres nas Salas de Aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Mulher no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 10ª reimpressão da 3. ed. de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção primeiros passos; 250).

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Lingüística. **Letras**, [S. l.], n. 27, p. 73–82, 2003. DOI: 10.5902/2176148511900. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Laura Degaspere Monte. A Declaração Universal dos Direitos Humanos: educação para o pensamento e para a política. **Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 56, 21 nov. 2014. DOI: 10.18542/hendu.v5i1.1918. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1918>. Acesso em: 21 de set. 2022.

MINHA BIBLIOTECA.COM.BR. **Conheça as principais diferenças entre educação a distância e ensino remoto emergencial**. 27 ago. 2020. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/blog/educacao-a-distancia-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**. 14 jul. 2021. 1 vídeo (1 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca Virtual em Saúde. **Novo coronavírus (Covid-19): informações básicas**. [202?]. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587- 596.

MONDAINI, Marco. Respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORENO, Ana Carolina. Novo ensino médio pode aumentar desigualdade, dizem ex-ministros. **G1**, 27 set. 2016. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/novo-ensino-medio-pode-aumentar-desigualdade-dizem-ex-ministros/?gclid=CjwKCAiA85efBhBbEiwAD7oLQIgLqPQaEVqMuMYdZy7RR0jkGNJ3iq-E6CAUb334VhAgVZ\\_RfOSAJhoCABkQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/novo-ensino-medio-pode-aumentar-desigualdade-dizem-ex-ministros/?gclid=CjwKCAiA85efBhBbEiwAD7oLQIgLqPQaEVqMuMYdZy7RR0jkGNJ3iq-E6CAUb334VhAgVZ_RfOSAJhoCABkQAvD_BwE). Acesso em: 10 fev. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017176606.

O GLOBO. **O Globo foi o jornal mais lido do país em 2021**. 2 fev. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/o-globo-foi-jornal-mais-lido-do-pais-em-2021-25376960>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Elida. Governo promulga lei que garante internet gratuita a alunos e professores de escola pública. **G1**, 11 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/11/governo-promulga-lei-que-garante-internet-gratuita-a-alunos-e-professores-de-escola-publica.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, Kalina Gondim de; ZIENTARSKI, Clarice. A luta das mulheres pela educação diante de questões que envolvem o mundo do trabalho, classe, etnia e gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v. 32, n. 1, p. 258-276, 2019. DOI: 10.14393/CEF-v32n1-2019-12.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/50683/26927>. Acesso em: 21 set. 2022.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: história e política de uma palavra. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2005. 100 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 09-25, set. 2005.

PÊCHEUX, Michel (1938-1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlando. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008

PEDAGOGIA BRASIL. **Figura 2 – A base para tudo isso aí**. 23 fev. 2022. Facebook: Pedagogia Brasil. Disponível em: <https://www.facebook.com/PedagogiaBrasil/photos/pb.100065019481200.-2207520000/5312644625426086/?type=3>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PELLISSARI, Lucas. “Queremos professores!”: o que nos ensinam os estudantes do Paraná. **Brasil de Fato**, Paraná, 6 abr. 2022b. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/04/06/queremos-professores-o-que-nos-ensinam-os-estudantes-do-parana>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PELLISSARI, Lucas. Reforma do ensino médio é uma contrarreforma que aprofunda as desigualdades sociais. [Entrevista concedida a] Patrícia Fachin. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 07 mar. 2022a. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/616650-reforma-do-ensino-medio-e-uma-contrarreforma-que-aprofunda-as-desigualdades-sociais-entrevista-especial-com-lucas-pelissari>). Acesso em: 18 abr. 2022.

PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular discursivizada em/nas redes: um embate de sentidos e sujeitos. **Revista Moara**, Belém-PA, n. 58, p. 262-283, 2021. DOI: 10.18542/moara.v0i58.10919. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/10919>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Ana Paula Silva. A crítica de Hannah Arendt aos Direitos Humanos e o direito a ter direitos. **Perspectiva Filosófica**, Recife-PE, v. 42, n. 1, p. 11-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230244/0>. Acesso em: 21 set. 2022.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 149–156, 2011. DOI:

10.20396/cel.v53i2.8636984. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984>. Acesso em: 14 set. 2023.

PINHO, Angela. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 nov. 2016. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezzi; PEDRO; Joana Maria. Igualdade e Especificidade. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-10.

REDE UBES. **Os frutos da primavera secundarista**. Ao ocupar mais de mil escolas pelo país, estudantes fizeram desabrochar uma nova forma de reivindicação, transformaram a escola e também as suas próprias vidas. 21 dez. 2017. Disponível em:  
<https://ubes.org.br/2017/os-frutos-da-primavera-secundarista/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RESENDE, Lucas Silva. **A concessão jurídica da liberdade no Brasil escravista: sentidos de liberdade no sistema jurídico legal e consuetudinário brasileiro**. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/64/50>. Acesso em: 10 out. 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. 2. ed. Buenos Aires: McGraw-Hill, 1998.

SANTOS LUCIANO, Gersim José dos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 345–357, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.310. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/310>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. *In*: MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva de. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio – Lei N.º 13.415/2017: A educação pública em risco. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61088. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SANTOS, Jorge Viana. **Liberdade na escravidão**: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Orientador: Monica Graciela Zoppi-Fontana. 2008. 274 p. il. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/436056>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S.l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.** v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVfxGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SIGLIANI, Livia Cristina de Souza. **Desvalorização ou reconhecimento?** A contradição nos sentidos de professor. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SIGLIANI, Livia Cristina de Souza; RÊGO, Érica Costa; BARROS, Sabrina Santos; VENTURA, Adilson. O político nas relações de sentido: uma análise dos sentidos de professor em memes, sob a perspectiva teórica da semântica do acontecimento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 3., 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2019. p. 5463-5475. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9156/8828>. Acesso em: 21 set. 2022.

SIGLIANI, Livia Cristina de Souza; VENTURA, Adilson. O embate de sentidos do termo Professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 31, ano 18, p. 87-107, dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/44979>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SIGLIANI, Livia Cristina de Souza; VENTURA, Adilson. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-23, jun. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a reforma: vem aí o Ensino Médio “líquido”. **Observatório do Ensino Médio**, [S.l.], 21 mar. 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Danilo Sobral de. **Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff: um estudo semântico**. Orientador: Adilson Ventura da Silva. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2019.

SOUZA, Danilo Sobral de; SANTOS, Camila Vieira dos; SOUSA, Lavínia Costa; VENTURA, Adilson. Professor-criminoso: uma análise Semântica da Justificativa de um projeto de lei municipal. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81 Suplemento, set./dez. 2021.

SOUZA, Danilo Sobral de; SIGLIANI, Lívia Cristina de Souza; SOUSA, Lavínia Costa; VENTURA, Adilson. Professor vilão? Sentidos de professor na justificativa de um projeto de lei do Escola Sem Partido. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 78 Suplemento, set./dez. 2020.

SOUZA, Danilo Sobral de; VENTURA, Adilson. Paráfrase: um mecanismo de análise da Semântica do Acontecimento. **Revista Ecos**, Cáceres, MT, v. 26, ano 16, n. 1, p. 349-367, 2019.

SOUZA, Danilo Sobral de; VENTURA, Adilson. Sem mordaca ou sem partido? Sentidos de aluno em dois projetos de lei. *In: JORNADA INTERNACIONAL SEMÂNTICA E ENUNCIACÃO*, 3., 2021, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/jise-2021/papers/sem-mordaca-ou-sem-partido--sentidos-de-aluno-em-dois-projetos-de-lei>. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUZA, Felipe. Isolamento dificulta denúncias de abuso infantil e deve levar a alta de casos, diz especialista. **BBC News Brasil**, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52735898>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TENENTE, Luiza. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

VENTURA, Adilson. O Sentido: uma questão ética. *In: OLIVEIRA, Rorimar R. Rodrigues de; OLIVEIRA, Sheila Elias de; RODRIGUES, Marlon Leal; KARIM, Taisir Mahmudo. (org.). Linguagem e Significação: práticas sociais*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018. 2 v.

VICENTINI, Paula. Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. A Arte do Detalhe. **Web Revista Discursividade, Estudos Linguísticos**, Campo Grande, MS, n. 9, 2012.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. Pós-verdade: léxico, enunciação e política. *In*: OLIVEIRA, Rorimar R. Rodrigues de; OLIVEIRA, Sheila Elias de; RODRIGUES, Marlon Leal; KARIM, Taisir Mahmudo. (org.). **Linguagem e Significação**: práticas sociais. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018. 2 v.

## ANEXOS

### ANEXO A – PNE – Plano Nacional de Educação

#### PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação -

PNE e dá outras providências.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

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

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput :

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

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

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput :

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Guido Mantega*

*José Henrique Paim Fernandes*

*Miriam Belchior*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO  
METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

- 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
- 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial 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;
- 1.15) promover 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 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

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

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 ;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam

atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

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

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e

esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

#### Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida

como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- 9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
- 9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
- 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
- 9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.
- Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
- Estratégias:
- 10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
- 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
- 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
- 10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
- 10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
- 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre

teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) 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;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu ;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco

por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os participantes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -

SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da

instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu ;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

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

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.

\*

## ANEXO B – Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia - Jornal O Globo

29/06/2022 15:39 Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois...

[globo.com](#) [g1](#) [ge](#) [gshow](#) [globoplay](#)

PUBLICIDADE

×

BRASIL • EDUCAÇÃO

### Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois anos de pandemia

Nem metade dos colégios usam internet para aprendizagem, enquanto 9 em cada 10 docentes acreditam que recurso é essencial, mostra pesquisa da Fundação Lemann

**Bruno Alfano**

21/03/2022 - 04:30 / Atualizado em 21/03/2022 - 10:36



Internet para aprendizagem é utilizada por todas as 110 escolas de Itajaí, em Santa Catarina, uma realidade distante da maior parte do país Foto: Divulgação/Prefeitura de Itajaí

[f](#) [t](#) [w](#) | Newsletters [✉](#)

29/06/2022 15:39

Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois...



PUBLICIDADE



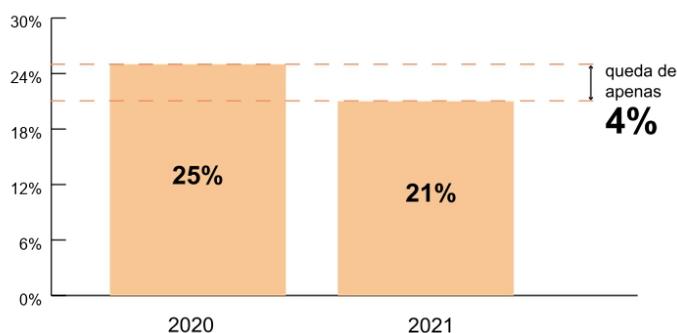
PUBLICIDADE

RIO - O fim do gás na casa de Maria Alejandra Ramirez Diaz, de 15 anos, deixou a menina sem conexão à internet. Moradora de Cantá, a 32km de Boa Vista, Roraima, a família da jovem precisou usar o dinheiro que seria para pagar o provedor da web para comprar um botijão novo. A internet foi cortada e a adolescente, que cursa o nono ano do ensino fundamental, ficou fora do mundo digital, já que o colégio em que estuda é um dos mais de 93 mil no país que não garantem acesso aos estudantes.

**Definição de prioridades:** Pastores atuam na intermediação de repasses de recursos do MEC para prefeitos, diz jornal

— Se o professor deixa a tarefa para casa, temos que pesquisar na biblioteca. Mas também não tem livro para todo mundo. É um grande prejuízo para os alunos — diz Alejandra.

 **Escolas públicas sem acesso à internet**



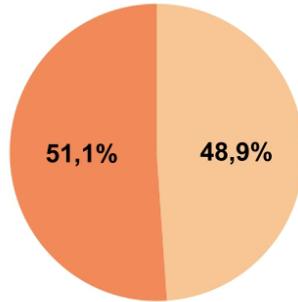
29/06/2022 15:39

Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois...

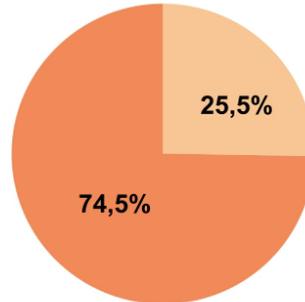


PUBLICIDADE

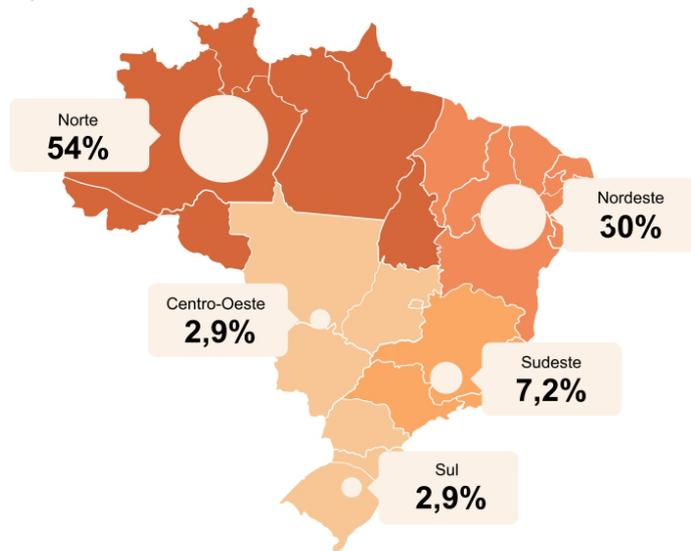
Rurais



Rede municipal



Regiões do Brasil que não possuem internet



Dentre as escolas que declaram ter dispositivos disponíveis para uso dos estudantes:

Possuem 9 dispositivos

---

## Possuem **50 ou mais dispositivos**

---

PUBLICIDADE

Dados do Censo Escolar mostram que a pandemia e a necessidade do ensino remoto não garantiram de vez a digitalização das escolas públicas do país. Atualmente, um em cinco colégios públicos brasileiros não tem internet. Além disso, dos que têm conexão, nem metade utiliza para uso pedagógico. Em 2019, 38% utilizavam o recurso e, em 2021, já no segundo ano da pandemia, esse número cresceu apenas para 48%.

Também aumentaram, mas de forma muito tímida, as unidades municipais e estaduais com internet para alunos (de 25% para 32%), tablets (7% para 7,5%), computadores pessoais (de 21% para 26%) e redes sociais (33% para 42%).

### **Novo Enem:** Curso técnico durante o Ensino Médio poderá dar bônus à nota de estudantes

— Não pode ser admissível, em 2022, esse nível de acesso. Só gera maior desigualdade. Acesso à internet é um direito que deveria ser considerado básico. Isso tudo num contexto de professores com mais vontade e preparados para usá-la e transformar a escola mais atraente. A gente não fez, na pandemia, o suficiente para reduzir o abismo digital — analisa Cristieni Castilhos, gerente de conectividade da Fundação Lemann.

Procurada pelo GLOBO, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação não

Considerando apenas o Programa de Inovação e Educação Conectada, foram cerca de R\$ 60

PUBLICIDADE

PUBLICIDADE

Enquanto isso, nove em cada dez professores de escolas públicas (87%) concordam que é imprescindível, nesse momento de volta às aulas, ter escolas conectadas à internet. Eles apontam que a internet é uma das prioridades para uma boa infraestrutura escolar (66%) e que a existência de conexão à internet torna a escola mais atraente para os estudantes (77%), de acordo com a pesquisa “Percepção dos Professores sobre Educação”, realizada pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, que ouviu quase mil professores de escolas públicas do país.

**Entrevista:** [‘É possível reverter pela educação conflitos como nas favelas brasileiras’, diz educadora e ex-negociadora pela paz](#)

— A pandemia mostrou aos professores o potencial da tecnologia como auxílio para a aprendizagem de seus estudantes — afirma Castilhos.

**Saiba mais:** [Melhorar educação básica reduz homicídios e amplia acesso a empregos e a universidades, revela estudo](#)

Já há consolidada na literatura internacional a ideia de que a compra e o uso de equipamentos digitais não garantem necessariamente melhorias nos índices educacionais. No entanto, é consenso de que a escola não pode ignorar a cultura digital que, na definição de Lúcia Dellagnello, doutora em educação pela Universidade de Harvard e presidente do Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb), é saber usar tecnologia para solução de problemas

PUBLICIDADE

PUBLICIDADE

— Na educação, a tecnologia tem papel duplo. É uma ferramenta de ensinar, mas também um conjunto de conhecimentos que todos os cidadãos precisam para viver de forma plena na sociedade e exercer sua cidadania, como participar de debates políticos de forma crítica e acessar informações importantes. O cidadão que não sabe usar a internet hoje está vivendo à margem do seu tempo — avalia Dellagnello.

## Futuro promissor

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do que toda criança e adolescente deve aprender na educação básica, determinou a cultura digital como uma das dez competências gerais prioritárias. De acordo com o texto da BNCC, é preciso “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

**Entenda:** [Mulher de personal trainer diz ter tido alucinações ao manter relação sexual com sem teto](#)

Na avaliação de Dellagnello, do Cieb, a educação digital nas escolas públicas tem horizontes mais promissores para os próximos anos, já que há previsão de R\$ 6,6 bilhões em investimentos para a área.

CONTINUA DEPOIS DA PUBLICIDADE

PUBLICIDADE

PUBLICIDADE



Polícia investiga o caso para saber se relação do sem-teto com vendedora foi consensual ou se houve abuso, aproveitando de fragilidade psicológica, como acusa o marido, que pode responder pelas agressões. Homem foi atacado quando estava nu e caído no chão.

Desses, R\$ 3,5 bi são do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), que serão repassados a estados e municípios para ações de conectividade com fins educacionais — incluindo a compra de planos de internet móvel e de tablets para professores e alunos.

**Bíblia, delírio e violência:** [o que se sabe sobre o caso do personal que agrediu sem-teto ao flagrar sexo com mulher](#)

Além disso, já está garantido o investimento de R\$ 3,1 bilhão na implantação de internet nas escolas públicas como uma das exigências previstas no edital do leilão do 5G. Essa obrigação caberá às empresas que compraram autorização para operar o serviço de telefonia móvel na faixa de frequência de 26 gigahertz (GHz)

— Muitas redes já começaram a compra de equipamentos, o que leva muito tempo, e outros estão em planejamento para isso, mas eles ainda não chegaram. Vai melhorar esse cenário, mas

29/06/2022 15:39 Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois...

SAIBA MAIS



AGORA

PUBLICIDADE



CBN AGRO - CASSIANO RIBEIRO

Argentina vive conflito entre produtores e intervenções do governo no mercado



MÁRIO SÉRGIO CORBELLA

Máquinas podem ter consciência?

**O Globo, um jornal nacional:** [Fique por dentro da evolução do jornal mais lido do Brasil](#)

**Conteúdo Publicitário**

**R\$ 65,90 | Novidade! Cooler irá comportar todas suas cervejas!**

Max Cooler | Patrocinado

[Comprar agora](#)

MAIS LIDAS NO GLOBO

**1. Bolsonaro agitou o Bicentenário da Independência**

Elio Gaspari



**2. Entenda como as provas técnicas atestaram que o menino Henry foi vítima de homicídio**

Paolla Serra

**3. Da lama à festa junina: presidente da Caixa gasta R\$ 2,7 milhões em viagens pelo Brasil**

Natália Portinari e Aguirre Talento

29/06/2022 15:39 Professores avaliam que internet é imprescindível, mas escolas públicas ainda não estão plenamente conectadas após dois...

## 4. 'gerar o caos'

Paolla Serra

PUBLICIDADE

MAIS DE EDUCAÇÃO

VER MAIS

Conteúdo Publicitário

por Taboola

**Dica: Caixas abandonadas dos correios podem ser adquiridas por quase nada**

Mystery Box

**Por que esses quebra-cabeças fazem tanto sucesso?**

Puzi

Leia mais

**Ela era linda, hoje ela é irreconhecível**

Direct Healthy

**Pessoas estão surpreendidas com esse tênis (é genial)**

Tênis Ortoconfor



Portal do Assinante • Agência O Globo • Fale conosco • Expediente • Anuncie conosco • Trabalhe conosco • Política de privacidade • Termos de uso

© 1996 - 2022. Todos direitos reservados a Editora Globo S/A. Este material não pode ser publicado, transmitido por broadcast, reescrito ou redistribuído sem autorização.