

O PNE 2001-2010 E O PNE 2014-2024: COMPARATIVO SOBRE AS CATEGORIAS APRESENTADAS NAS METAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

THE 2001-2010 PNE AND THE PNE 2014-2024: COMPARISON OF THE CATEGORIES PRESENTED IN THE GOALS FOR CHILD EDUCATION AND FUNDAMENTAL EDUCATION

Marinês Limberger Micoanski¹

Ireni Marilene Zago Figueiredo²

RESUMO

Este artigo tem o propósito de apresentar as categorias que se mantiveram e/ou foram modificadas para sustentar os conceitos/argumentos sobre as metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010. A partir da concepção de linguagem bakhtiniana as categorias são concebidas como produtos histórico-sociais traduzidas por enunciados decorrentes da interação entre sujeitos socialmente organizados e com propósitos ideológicos externos ao seu significado imediato. A expressão do que significa o processo de produção de Políticas Educacionais, particularmente em relação aos PNE 2014-2024 e 2001-2010, constituem o resultado possível, dinâmico e contraditório, de relações que só tem significado/sentido quando analisadas a partir do contexto econômico-social e político-ideológico que as constituíram. Por, isso, muito mais do que o registro quantitativo do aumento/redução e/ou do surgimento de novas categorias no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010 para Educação Infantil e Ensino Fundamental pontua-se como a linguagem, enquanto signo, expressa sentidos/significados que contribuem para a materialização do processo de afirmação/negação de determinados conhecimentos, normas e valores para o processo de reprodução e construção social da existência humana. O que se pode apreender das categorias contidas nas metas, artigos e/ou diretrizes em relação a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, dessa forma, é que expressam uma transformação dos discursos nos documentos de Política Educacional, os quais acompanharam a guinada do viés economicista para humanitário, a partir da década de 1990, vinculando-se, portanto, a um projeto de sociedade e de educação pautados nas seguintes categorias: preconceito; violência; discriminação; erradicação de todas as formas de discriminação; vulnerabilidade social; desigualdade étnico-racial; direitos humanos; proteção à infância, adolescência e juventude; qualidade da educação; e avaliação.

Palavras-chave: Política Educacional – Brasil. Plano Nacional de Educação. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the categories that have been maintained and/or modified to support the concepts/arguments about the goals of Early Childhood Education and Basic Education in PNE 2014-2024 in relation to the 2001-2010 PNE. From the conception of Bakhtinian language

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais (GEPPEs). E-mail: marilimprof@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais (GEPPEs). E-mail: irenifigueiredo@unioeste.br

categories are conceived as social-historical products translated by statements arising from the interaction between socially organized subjects and for ideological purposes external to their immediate meaning. The expression of the process of producing Educational Policies, particularly in relation to the 2014-2024 and 2001-2010 NAPs, is the possible dynamic and contradictory result of relations that only have meaning/meaning when analyzed from the economic context -social and political-ideological that constituted them. Therefore, much more than the quantitative registration of the increase/reduction and/or the appearance of new categories in the PNE from 2014-2024 in relation to the PNE from 2001-2010 for Early Childhood Education and Elementary Education, it is pointed out as the language, as a sign, expresses meanings/meanings that contribute to the materialization of the process of affirmation/denial of certain knowledge, norms and values for the process of reproduction and social construction of human existence. What can be understood from the categories contained in the goals, articles and/or guidelines in relation to Early Childhood Education and Elementary Education, in this way, is that they express a transformation of the discourses in the Educational Policy documents, which accompanied the economist bias for humanitarian reasons, from the 1990s onwards, thus being linked to a project of society and education based on the following categories: prejudice; violence; discrimination; eradication of all forms of discrimination; social vulnerability; ethnic-racial inequality; human rights; protection of children, adolescents and youth; quality of education; evaluation.

Keywords: Educational Policy - Brazil. National Education Plan. Child education. Elementary School.

A década de 1990, na história da educação brasileira, foi marcada por amplas alterações educacionais contracenando com um cenário de desigualdades econômicas e sociais e que contribuiu para a construção de um discurso em prol da defesa de educação para todos como uma das formas de administrar a pobreza.

Nesse sentido, a década de 1990 não se explica por si mesma e, muito menos, pelo que nela se fez “[...] mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso”, sobretudo tendo o discernimento de que “[...] não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Por isso, é preciso considerar que o processo de avanço do capitalismo, em suas relações em âmbito internacional, contribuiu para a elaboração das Políticas Educacionais na década de 1990, com uma nova “linguagem da reforma educacional” contida nos documentos de Organismos Internacionais e nos documentos nacionais. Todavia, é preciso considerar que a década de 1980 foi marcada, dentre outras questões, por um período caracterizado por um movimento de oposição a Ditadura Militar, com reivindicações que pautaram a necessidade de um ensino de qualidade, por meio do acesso e da permanência da criança na escola pública.

Assim, a década de 1990 representa, em parte, uma resposta ao processo de transição democrática, sustentada por um discurso, internacional e nacional, de que a Educação seria uma das

variáveis fundamentais para administrar a pobreza, resultado do processo de implementação das políticas neoliberais de ajuste econômico, a partir da referida década, no Brasil.

A defesa da urgência de realização das reformas, dentre elas, a do Estado e da Educação, vinculadas as demandas da nova ordem do capital e das demandas por uma efetiva democratização do acesso e da permanência da criança na escola é resultado do final da década de 1980. Assim sendo, a normalidade constitucional foi gerada pela Constituinte de 1986 e a promulgação da Constituição de 1988, somada ao processo eleitoral, em 1989, consagrou as mediações/condições políticas ao país para supostamente viver uma nova era: o liberalismo econômico com democracia representativa (DEITOS, 2005).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representou uma importante conquista dos movimentos sociais (MOREIRA; LARA, 2012). Muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos sociais, que emergiram com a derrocada da Ditadura Militar foram incorporadas no texto final da Constituição Federal de 1988 como, por exemplo, o capítulo II, Artigo 6º, que trata dos direitos sociais, tais como “[...] a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, s/p.).

Isso significa considerar, na tarefa de investigação de documentos de Política Educacional a identificação de quais “[...] conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’” para nos aproximar “[...] da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos” e “para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Concebemos, nessa perspectiva, que os conceitos/argumentos presentes nos documentos de Política Educacional, documentos oficiais, dados estatísticos, leis

[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (EVANGELISTA, s/d, p. 9. Grifos da autora).

Portanto, parte-se do pressuposto de que um dos teóricos que contribuem para apreender a linguagem conceitual correspondente nas Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010 é Mikhail Bakhtin e seu Círculo³. No caso, o

³ Em relação aos estudos sobre Bakhtin e seu Círculo indicamos, dentre outros teóricos: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006.; SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. SP: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.; TEZZA, Cristovão. **Entre a poesia e a prosa**: Bakhtin e o formalismo. RJ: Rocco, 2003.; VASILEV, N. L. A história da questão sobre a autoria dos ‘textos disputados’ em estudos russos sobre Bakhtin (M. M. Bakhtin e os seus coautores) In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.) **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 290-304; BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**:

conceito de palavra, componente da linguagem, cumpre uma função de signo, e constituiu a expressão humana, ou seja, a “[...] palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 36).

A linguagem, enquanto signo, expressa sentidos/significados, sentimentos/emoções em que nas condições econômico-sociais e políticas vigentes, contribuem para a materialização do processo de afirmação/negação de determinados conhecimentos, normas e valores para o processo de reprodução e construção social da própria espécie humana.

Ao tratar a linguagem enquanto uma atividade social, em que os indivíduos são constituídos nas múltiplas relações sociais, de forma dialética, Bakhtin/Volochínov (2004) considera que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 117 – grifos dos autores).

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2004) a alteração da linguagem, conforme o contexto em que ocorre, possui caráter flexível e dinâmico devido ao seu caráter sócio histórico, produto da interação entre sujeitos socialmente organizados. É preciso considerar o contexto social em que se efetivam as enunciações, pois

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 98-99).

A significação do signo, por constituir um fragmento material da realidade, pode ser reconhecida considerando as suas diversas interpretações conforme as respectivas situações de

em torno de Bakhtin. SP: Ed da USP, 1994, p. 2-27 (Ensaio de Cultura, 7); FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007 [1996], p. 231-56.; DIONÍSIO, Mariléia Tenório. **A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Vitória, ES, 2010.; BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.; BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.; BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.; VASCONCELOS, Gregório Pereira de. Signo ideológico, subjetividade e discurso de outrem: um estudo sobre a teoria enunciativa de Bakhtin e o círculo. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netli, V. 2, N. 1, JUN. 2013, p. 50-66.; MUNIZ, Cellina Rodrigues. O signo lingüístico em Bakhtin. **Educação em debate**, V. 1, N. 39, 2000, p. 70-76.

produção. Isso significa ponderar que cada signo ideológico deve ser compreendido pela via das relações entre consciência, ideologia e linguagem. O signo ideológico, para Bakhtin/Volochínov (2004),

[...] é não apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou as consequências que dele decorrem. [...] Todo signo, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 32-33-45).

Um signo, dessa forma, “[...] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 32). A esse respeito Freitas (1999) argumenta:

A partir do momento que se assume que o signo é um fenômeno material e social, amplia-se a importância da interação verbal como atividade constitutiva de consciências, ideologias e sujeitos. É devido à materialidade do signo verbal ideológico, em sua função de palavra, que os sentidos são constituídos no decorrer da interação verbal, e no processo das enunciações concretas, das quais resultam como produtos os enunciados (FREITAS, 1999, p. 3-13).

Sendo os signos uma formação criada a partir da convenção entre os indivíduos de um grupo, carrega em si a representação de valores e juízos cultivados pelo grupo social que os constituem. Expressam, nesse caso, o resultado de um processo dinâmico e contraditório de relações que não se explicam por si mesmas, mas só tem significado/sentido quando constituintes da consciência. Como mencionado, nesse processo de reprodução e construção social da própria espécie humana “[...] produzir conhecimento é produzir consciências” (EVANGELISTA, s/d, p. 5), o que pressupõe que a consciência refere-se tanto ao conhecimento mais elaborado, quanto ao conhecimento do senso comum⁴ e que “[...] toda práxis pressupõe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, e dois níveis

⁴ Pontua-se que “[...] a consciência comum da práxis não está esvaziada, completamente, de certa bagagem teórica, ainda que [...] as teorias se encontrem degradadas” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

dela, de acordo com o predomínio de um ou do outro elemento” (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 307).

[...] é justamente o grau de consciência da práxis que permite mostrar dois níveis do processo prático: o da práxis reflexiva (com uma elevada consciência da práxis) e o da práxis espontânea (com uma baixa ou ínfima consciência dela). No entanto, as relações entre o espontâneo e o reflexivo não podem se estabelecer de um modo absoluto, já que nem sempre se apresentam no mesmo plano. Seria simplista, por exemplo, ver na espontaneidade a presença de uma negação radical da consciência (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 306).

Nas Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010 a investigação de quais conceitos/argumentos foram “[...] construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes” (MORAES, 2003, p. 158), está sustentada na concepção de que “todo documento é história”, não sendo “possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (EVANGELISTA, s/d, p. 3).

Por isso, a década de 1990 e a relação com as Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental responde a necessidade de considerar o processo histórico que, no caso, sobre a referida década, Moraes (2003); Shiroma; Campos e Garcia (2005) nos alertaram, em relação a perspectiva da transformação dos discursos nos documentos de Política Educacional, que teve uma “guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária”, respectivamente:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

A partir da perspectiva bakhtiniana, na sua concepção de linguagem, entende-se que os signos não podem ser reduzidos a um sistema linguístico, pois a linguagem, uma produção sócio-histórica, traduz os enunciados decorrentes da interação entre sujeitos socialmente organizados e com propósitos ideológicos para além de si, externos ao seu significado imediato, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, tendo como referência o conceito de linguagem na perspectiva bakhtiniana, na análise do PNE de 2001-2010 e do PNE de 2014-2024, as palavras selecionadas foram concebidas como signo ideológico: “[...] toda palavra, como signo ideológico, assume diferentes propósitos e nuances distintas; repercute socialmente nas esferas em que circula, engendra relações e pode provocar alterações nessas relações” (BROTTO, 2008, p. 21).

Isso pressupõe entender, no mesmo sentido que Bakhtin/Volochínov (2004) compreendem a palavra, que os enunciados dos documentos de Política Educacional, no caso, os conceitos/argumentos presentes nas metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010, refletem e refratam a realidade heterogênea, em constante transformação, onde vivem os sujeitos.

O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao mundo da ideologia [...]. Signo é sempre variável e flexível. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada permanece sempre idêntica [sinal]. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 92-93).

As palavras interpenetram as relações sociais humanas, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...]”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41). Assim, compreendemos a fundamental importância que adquire a linguagem, quando transmite muito mais do que aquilo que está verbalizado, mas reflete a consciência do indivíduo que a pronuncia, permeada pelas ideologias constituídas na relação com o contexto social. Nesse processo, a palavra emerge carregada de valores construídos no meio social, exercendo a função de elo entre os interlocutores.

As palavras traduzem/reproduzem intencionalidades que, no caso das categorias que compõem os conceitos/argumentos das metas dos PNE 2001-2010 e 2014-2024, tendem a expressar diferentes significados/sentidos considerando as intencionalidades proclamadas como resultado do contexto de produção/interação entre sujeitos em relação ao projeto educacional sustentado. Assim “[...] geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo” (EVANGELISTA, s/d, p. 2), considerando as circunstâncias históricas em que os sujeitos se encontram/estão inseridos.

A visão geral sobre as categorias nas metas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010 estão descritas nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

No Quadro 1 o critério utilizado priorizou as categorias que permaneceram nas metas, artigos e/ou diretrizes do PNE 2014-2024 em relação ao PNE 2001-2010.

Quadro 1 - Categorias que permanecem nas metas, artigos e/ou diretrizes do PNE 2014-2024 em relação ao PNE 2001-2010.

CATEGORIAS	PNE 2001-2010	PNE 2014-2024
------------	---------------	---------------

	Quantidades	Quantidades
QUALIDADE	76	64
TRABALHO	67	19
ASSISTÊNCIA SOCIAL/SOCIAIS	26	21
POPULAÇÃO	60	24
AMPLIAÇÃO/AMPLIAR	59	55
PARTICIPAÇÃO	32	23
UNIVERSALIZAÇÃO	23	18
SOCIEDADE CIVIL/CIDADANIA	34	21
POBRE	18	3
DESIGUALDADE REGIONAL/EDUCACIONAL	13	5
EVASÃO	7	2
EXCLUSÃO SOCIAL/EDUCACIONAL	7	2
EQUIDADE	6	5
DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL	10	10
RECURSOS HUMANOS	4	4
IGUALDADE	3	3

Fonte: Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001; Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Elaboração da autora.

O Quadro 2 apresenta as categorias contidas no PNE 2001-2010 e que foram suprimidas no PNE 2014-2024 em relação as suas metas, artigos e/ou diretrizes.

Quadro 2 - Categorias contidas no PNE 2001-2010 e que foram suprimidas no PNE 2014-2024, em relação as metas, artigos e/ou diretrizes.

CATEGORIAS	PNE 2001-2010	PNE 2014-2024
	Quantidades	Quantidades
CLIENTELA	17	0
REPETÊNCIA	10	0
CIDADÃO	8	0
POBREZA	9	0
DESENVOLVIMENTO HUMANO	5	0
DESIGUALDADE: SOCIAL, ECONÔMICA	4	0
PROTEÇÃO SOCIAL, CONTRA O DESEMPREGO E AOS ÍNDIOS	4	0
ERRADICAÇÃO DA POBREZA	2	0

Fonte: Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001; Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Elaboração da autora.

O Quadro 3 apresenta as categorias presentes no PNE 2001-2010 e que tiveram um aumento no PNE 2014-2024 em relação as metas, artigos e/ou diretrizes.

Quadro 3 – Categorias presentes no PNE 2001-2010 e que aumentaram no PNE 2014-2024 em relação as metas, artigos e/ou diretrizes

CATEGORIAS	PNE 2001-2010	PNE 2014-2024
	Quantidades	Quantidades
AVALIAÇÃO	58	73
COLABORAÇÃO	41	44
INVESTIMENTO: EDUCAÇÃO	11	27

ESTUDANTES	7	31
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL	2	4
EXPANDIR	2	13
GESTÃO DEMOCRÁTICA	3	10
PRECONCEITO	1	4
VIOLÊNCIA	1	5
DISCRIMINAÇÃO	1	7

Fonte: Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001; Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Elaboração da autora.

O Quadro 4 apresenta as novas categorias encontradas no PNE 2014-2024 em relação as suas metas, artigos e/ou diretrizes.

Quadro 4 - Novas categorias encontradas no PNE 2014-2024 em relação as metas, artigos e/ou diretrizes

CATEGORIAS	PNE 2001-2010	PNE 2014-2024
	Quantidades	Quantidades
VULNERABILIDADE SOCIAL	0	2
DESIGUALDADE ETNICO-RACIAL	0	3
DIREITOS HUMANOS	0	3
ERRADICAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO	0	3
PROTEÇÃO À INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	0	9
FOMENTAR	0	22

Fonte: Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001; Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Elaboração da autora.

O que se pode apreender das categorias contidas nas metas, artigos e/ou diretrizes em relação a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental é que muito mais do que a sistematização do aumento, da redução e do surgimento de novas, considerando o PNE 2014-2024 em relação ao PNE 2001-2010, é que expressam uma transformação nos discursos dos documentos de Política Educacional, confirmando a “guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428) em relação ao início e final da década de 1990, respectivamente, conforme já mencionado.

Nesse sentido, a análise do documento de Política Educacional carrega em si a possibilidade de materialização das metas, artigos e/ou diretrizes anunciados e que compõem um arcabouço teórico-metodológico que respondem ao movimento internacional e nacional de que a educação é uma das variáveis para inserção do País na “nova” ordem econômica internacional.

Nesse processo, a centralidade dos estudos tem subjacente diferentes sentidos e significados que se materializam em determinada realidade econômico-social. Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024 configuram uma determinada compreensão de mundo. Nessa direção, as

categorias ainda que didaticamente organizadas nos quadros 1, 2, 3 e 4, não se explicam por si mesmas, como destacado, ao contrário, estão relacionadas ao movimento internacional e nacional em que a Educação é concebida como uma das variáveis fundamentais para administrar a pobreza.

A educação, nesse sentido, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural, política, ideológica e pedagógica, de determinado contexto histórico e que, no caso da análise das metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010, refletiu e refratou uma realidade heterogênea em que as categorias que se mantiveram e/ou foram modificadas, sustentaram conceitos/argumentos que visaram/visam construir um consenso para um determinado projeto de sociedade e de educação.

Contudo, os direitos proclamados nas metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por exemplo, tornaram-se possibilidades de reivindicação dos grupos socialmente excluídos, através da correlação de forças com o Estado, ao exigirem os direitos anunciados em lei. É dessa forma, que transparece nas leis uma das dimensões de luta: “[...] luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça” (CURY, 2002, p. 247).

Nesta correlação de forças com o Estado, entre o atendimento da demanda e a oferta, as políticas educacionais, de acordo com Oliveira (2014, p. 236), passam a considerar a diversidade, ampliar as formas de ingresso e preocupar-se com dispositivos que também garantam a permanência do cidadão que apresenta maior dificuldade de inclusão e adaptação ao modelo de sociedade vigente.

Como já mencionado, na política educacional brasileira, no início da década de 1990, ficou explícito um viés economicista, sustentado por conceitos de qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. No final da década de 1990, o viés economicista cedeu espaço para uma face mais humanitária com conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, etc.

Essa guinada do viés economicista para o humanitário pode ser constatado por meio das categorias do PNE 2001-2010 e com projeção no PNE 2014-2024, quais sejam: preconceito; violência; discriminação; erradicação de todas as formas de discriminação; vulnerabilidade social; desigualdade étnico-racial; direitos humanos; e proteção à infância, adolescência e juventude.

As categorias acima mencionadas, em consonância com o que preconizam as reformas realizadas a partir da década de 1990, respondem não somente as proposições dos Organismos Internacionais, mas também aos diferentes projetos nacionais que traduzem as diferentes tendências

educacionais, como foi o caso de toda tramitação que ocorreu no Congresso Nacional Brasileiro⁵ para instituição do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Pode-se dizer que o movimento de construção de um novo vocabulário ressignificou os conceitos por meio das categorias e termos incorporados ao texto do PNE 2014-2024, dentre eles, a categoria clientela que foi suprimida, bem como as categorias de repetência; cidadão; pobreza; desenvolvimento humano; desigualdade social e econômica; proteção social contra o desemprego; proteção social para os índios e erradicação da pobreza.

Dessa forma, para escola, a partir da década de 1990, é atribuída a responsabilidade de se adaptar ao conjunto de reformas que visam aos objetivos econômicos e políticos-ideológicos para demarcar a possibilidade de sobrevivência no mercado de trabalho, ou seja, de potencialmente inserir o indivíduo na vida produtiva.

A responsabilidade da escola de elevar os vulneráveis à condição de cidadãos, categoria recorrente nos documentos de política educacional brasileira, constitui um requisito indispensável ao sucesso profissional e pessoal do cidadão socialmente ativo, voluntário e responsável, uma vez que

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade dos ‘aprendentes’. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida (MORAES, 2003, p. 152).

A educação ao responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, às demandas dos novos processos produtivos, também contribui para a construção de Políticas Sociais, ou seja, o princípio do direito enunciado que, no caso, pode constituir, ao mesmo tempo, a expressão do ordenamento normativo e que, na dinâmica das relações sociais de exploração e dominação capitalistas, regulamenta as relações fundamentais para a convivência e sobrevivência humana e um “[...] instrumento, através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio” (BOBBIO, 2000, p. 349).

Na análise dos documentos de Política Educacional, portanto, é imprescindível ponderar sobre o tencionamento do direito à educação que vai além da descrição do que foi modificado e/ou

⁵ É preciso considerar, no concerne ao Congresso Nacional “[...] o movimento da política educacional. Com efeito, as estratégias de sustentação política dominantes no país envolvem o Congresso Nacional e não deixam de influenciar (ou mesmo determinar) os rumos da questão educacional quando esta é objeto de regulamentação jurídico-política” (SAVIANI, 2006, p. 3).

permaneceu nas legislações vigentes e, ao mesmo tempo, de suas intencionalidades enquanto projeto de sociedade.

BIBLIOGRAFIA:

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>; acesso em: 08 abr. 2017.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. Curitiba, 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008.

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

DEITOS, Roberto Antonio. *O capital financeiro e a educação no Brasil*. Campinas- SP, 2005. 357 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Disponível no website www.gepeto.ced.ufsc.br . Acesso em: 06 jun. 2017.

FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. *Palavra: signo ideológico*. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em: www.bocc.ubi.pt . Acesso em: 22 out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 46, p. 235-274, jan. abr. 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de. (Org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. *Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001)*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM. 2012.

OLIVEIRA, Dalila. *A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo, Brasil, Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.