

Plano Municipal de Educação, Cidadania e Democracia na escola

Mulher na Balastrada - 1907 / 1910



À primeira vista, a discussão sobre planejamento educacional parece árida. A impressão que temos no interior das escolas é que se trata de um debate inócuo, pois não percebemos qualquer interferência imediata dos Planos de Educação no trabalho cotidiano que realizamos e no processo de aprendizado de nossos alunos.

Esta falta de identificação dos trabalhadores em educação com os planos elaborados demonstra a falta de sintonia entre o que pretendem os governos, que propõem as políticas públicas, e as pessoas que efe-

tivam estas mesmas ações. Também reflete, sob um prisma mais filosófico, a distância entre as leis e os homens, entre a normatividade que compõe uma sociedade e a ação social de seus membros.

Talvez por isso, seja tão relevante insistir no tema. Em primeiro lugar, para que a voz daqueles que atuam cotidianamente no interior das escolas, possa contaminar a elaboração do plano. E, em segundo lugar, para que o conteúdo do planejamento elaborado possa ser compreendido e disseminado entre todos que, direta ou indiretamente, fa-

zem a educação do município.

O desafio deste artigo, portanto, é duplo. O primeiro, que poderíamos classificar como técnico-científico, consiste em debater a necessidade do planejamento em educação, aspectos de seu desenvolvimento ao longo da história brasileira e seus desdobramentos em níveis estadual e municipal. O segundo, que por sua vez tem uma natureza político-pedagógica, é compreender este aparente abismo entre os planos educacionais e a realidade escolar, expondo a necessidade de uma maior participação coletiva.

Planejar é atividade inerente ao ser humano. Já nos ensinava Marx (1998) que a diferença entre a melhor das abelhas e o pior dos arquitetos está justamente na possibilidade humana de prever o resultado da ação antes mesmo de realizá-la. A questão é que planejamos quando temos um problema para resolver. Quando o acaso responde às necessidades que a vida impõe, não se constitui o imperativo concreto de planejar as ações. Isso se torna realmente indispensável quando há situações que precisam ser resolvidas. O que nos leva à origem da necessidade de planejar a ação do Estado, pois não é possível pensar que as políticas públicas possam acontecer ao acaso, sem previsão dos resultados que se pretende alcançar, dos recursos necessários e sem a fiscalização de sua execução.

Mas se planejar é próprio da natureza humana e essa necessidade é tão evidente, por que os Planos de Educação distanciam-se da experiência de professores, servidores e pais de alunos? Duas respostas nos parecem possíveis e complementares. A primeira é que, muitas vezes, os Planos não são cumpridos. Muitos diagnósticos são feitos, muitas metas são traçadas, mas nem sempre são implementadas, o que acaba por diminuir nossa credibilidade sobre as ações de planejamento. A segunda está relacionada ao aspecto autoritário e patrimonialista do Estado brasileiro³.

Sem sombra de dúvidas, um planejamento só tem sentido para, posteriormente, ser executado. No entanto, a ausência de sua plena realização não é, necessariamente, sinônimo de seu fracasso. Para se evitar constantes frustrações é preciso compreender que, mesmo, o plano mais perfeito não se realiza totalmente. Pois à medida que este é implementado, a realidade social se altera, gerando elementos e ações não previstas, que deverão sempre ser reavaliadas. Assim, é preciso entender o planejamento não apenas como um processo de organização da intervenção, mas como um ato político. Planejar é definir cognitivamente um campo de ação⁴.

Não planejamos para depois apontar o que não foi feito, para demonstrar a distância entre o plano escrito e a realidade escolar. Planejamos para separar o que é prioritário do que é secundário, o que é imediato do que é adiável. Assim, ao eleger entre os diversos problemas, aqueles que são prioritários e imediatos, definimos um cam-

po de ação. Planejar é dar sentido a uma realidade social, para definir como nela intervir. É estabelecer um horizonte e perseguir-lo de forma eficaz. Por isso, um planejamento não pode ser realizado apenas por técnicos entre quatro paredes. É preciso um amplo debate, onde todos aqueles e aquelas que estarão envolvidos na sua execução possam ser ouvidos, pois a sua participação os torna aptos a corrigir possíveis desvios de rotas não previstos, ao longo da execução. Neste ponto, encontramos o segundo problema dos planos brasileiros: o caráter autoritário do Estado.

A distância entre planejadores e executores é tema recorrente na tradição política brasileira. Sua origem se encontra em uma compreensão equivocada do Estado. Consciente ou inconscientemente, muitas vezes descrevemos o Estado, através da metáfora de um grande pai. Ora, um pai sabe o que é melhor para seus filhos. Não haveria, portanto, motivos para desconfiarmos dos técnicos do Estado. Mas o Estado não é isto. O Estado é um espaço institucional, onde se concentram os mais diferentes interesses da sociedade. Em outras palavras, o Estado é um mediador entre interesses de patrões e trabalhadores, homens e mulheres, jovens e idosos, capital financeiro e capital industrial, etc. Dentro destes conflitos, o Estado tem o compromisso de garantir as condições essenciais para a dignidade de vida da população. Para isto, conta com os recursos derivados da arrecadação de impostos, que é limitada. Logo, conclui-se que há limites para as ações públicas, pois as demandas são maiores do que as possibilidades concretas de execução e também significa que serão acatadas como prioridades aquelas definidas pelos grupos sociais com maior capacidade de pressão sobre o Estado.

Muitas vezes nós discordamos das prioridades estabelecidas pelo poder público e só nos damos conta disso depois que as ações já estão em curso. Por exemplo, muitos de nós consideram que o aumento do número de vagas nos CMEI's sem ampliação física, o aumento do número de alunos por sala de aula, o estabelecimento de convênios com instituições privadas sem discussão coletiva, a não instalação do Conselho Municipal de Educação, a decisão de implantação da organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem sem participação efetiva dos professores das escolas, o redimensionamento de pessoal,

entre outras ações, não possuem reflexos positivos sobre as necessidades reais do processo de aprendizagem. Ainda que vários desses projetos tenham aspectos interessantes, a questão que precisa ser verificada é a sua efetividade na melhoria das condições de trabalho dos professores e demais funcionários e de aprendizagem dos alunos.

Muitos de nós até hoje lembram com saudades dos antigos assessoramentos realizados no final da década de 1980. Mas não nos perguntam o que realmente consideramos válido para a melhoria da qualidade da educação. Ao contrário, temos vários assessores internacionais para definir o que é melhor para o nosso trabalho. Evidentemente precisamos ouvir aqueles que estudam e possuem propostas coerentes para o desenvolvimento dos processos educativos escolares. Mas não venham com receitas prontas, de *shitake* ou outros sabores, para as nossas aulas.

Enquanto profissionais da educação, não podemos nos furtar do exercício de nosso papel de intelectuais, comprometidos com os destinos de nossa sociedade. Precisamos assumir este compromisso na tomada de decisão sobre os rumos da educação no município, tanto do ponto de vista macro, ajudando a estabelecer as políticas para a educação pública municipal, quanto do ponto de vista micro, participando das decisões sobre o currículo, a metodologia, a avaliação dos alunos e do trabalho realizado.

Alguns, mais céticos, diriam que não é possível intervir na definição das políticas educacionais porque as decisões são tomadas pelos organismos internacionais e a população local não possui qualquer espaço para autonomia. Se é verdade que estes organismos de financiamento possuem uma linha de ação pré-determinada e que fazem várias tentativas para que os governos locais a assumam, também é verdade que a sua implementação se efetiva no interior de culturas e práticas políticas locais que influenciam a percepção da realidade, a execução das ações e os resultados obtidos⁵.

Influências internacionais estiveram presentes em toda história brasileira, mas isso não impediu, que ao longo do século XX, fossem construídos sistemas de ensino com características singulares e nacionais, o que demonstra diversos estudos de educação comparada. Nestes termos, a defesa políti-

ca da necessidade de planejar a ação do Estado na área da educação remonta às primeiras décadas da República. Alguns autores reconhecem o Manifesto dos Pioneiros, de 1.932, como a primeira intenção de Plano para a Educação Nacional. Isto significa que a educação começou a ser planejada neste país há menos de 80 anos, o que amplia nossos desafios, pois há muito ainda por fazer.

O período de abertura política que pôs fim à ditadura militar, a partir de meados da década de 1980, foi palco de um movimento em defesa dos direitos da população. Esse movimento gerou pressões sociais que deram origem a uma legislação baseada em princípios de cidadania e participação. A Constituição Federal de 1988 tornou-se o marco democrático e, na área da educação, determinou um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, bem como estabeleceu a necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e um plano nacional de educação (PNE), entre outros. Já se passaram 18 anos e não atingimos a erradicação do analfabetismo, a LDB foi aprovada apenas em 1996 e o Plano Nacional de Educação em 2001, através da lei federal n.º 10.172.

Não se trata apenas do descumprimento de metas e prazos, mas da manifestação concreta da falta de importância e prioridade conferida à educação e da fragilidade de nossa mobilização para pautar a ação do Estado. O que reafirma a retidão da análise de Oliveira (2001), ao afirmar que não basta estabelecer direitos pela legislação. Isto é importante mas não garante a sua realização. O direito demarca o horizonte político da ação, é a visibilidade pública de uma demanda, que precisa ser continuamente exigida para ser efetivada.

Em relação ao PNE, a Constituição Federal definiu que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Mas a aprovação do PNE não se deu logo após a Constituição determinar sua realização. Somente depois da aprovação da LDB, em 1996, teve início o processo de debate sobre o Plano. A década que separou a promulgação da Constituição do início dos debates sobre o PNE transformou o cenário público e o posicionamento dos atores políticos. Assim, ao fim dos anos 1990, o conflito político entre concepções divergentes de educação e de organização social se encontrava em um momento mais desfavorável às forças progressistas da sociedade. Como no caso da LDB, tramitaram no Congresso Nacional duas propostas de lei para um PNE: uma elaborada pela sociedade brasileira e outra elaborada pelos representantes do poder executivo federal.

Esta reflexão nos leva à necessidade de compreensão do modelo de política pública que sustenta a ação do Estado. Em suas análises, CURY demonstra que “desde a Revolução Francesa, o Estado se põe na educação como sujeito direto da ação docente, vista esta como serviço público.” (2006: 24) O que significa que o Estado se colocava como responsável pela garantia da igualdade entre os sujeitos, oferta dos serviços públicos de forma universal, ação orientada pelo caráter redistributivo. Constitui-se, a partir de então, uma esfera pública que busca a consolidação da democracia.

Contudo, as mudanças operadas a partir da última década do século XX, sob a orientação de um Estado pautado pelos princípios do mercado, nos leva à constituição de um outro modelo de atuação que transfere para a sociedade civil a responsabilidade pela execução dos serviços públicos. O Estado passa a se constituir como um ente programador, responsável pela projeção das políticas a serem realizadas de forma descentralizada pela sociedade. Assim, a igualdade dá lugar à equidade; a cidadania dá lugar ao consumo; a democracia dá lugar à competitividade; e o direito dá lugar ao privilégio. Pois um direito que não é universal e que se distribui de forma desigual entre sujeitos com diferentes níveis de poder aquisitivo não passa de privilégio corporativo ou de classe.

Este modelo de organização do Estado

nos leva ao estabelecimento de novas relações entre o governo e a sociedade civil, o que se reflete nas políticas públicas. Deste modo, tanto a LDB quanto o PNE, bem como os sistemas de avaliação da educação nacional, as definições acerca da educação profissional e os parâmetros curriculares nacionais incorporam – e em certa medida reproduzem – a idéia de um poder público que define as políticas e controla os resultados, sem assumir a responsabilidade sobre a realização do serviço. O Estado passa de sujeito direto para sujeito indireto da função educativa. (CURY, 2006)

Se há problemas no modelo de organização da educação nacional estabelecido pela LDB e PNE, não nos cabe rechaçá-los, pois são frutos da maturidade política do país em que vivemos. Entretanto, para promover seu avanço, é preciso investir em tentativas de discussões e ações com o intuito de rever a concepção de educação, bem como superar a lógica de desresponsabilização do poder público. Para tanto, é necessário conhecer os elementos que caracterizam o PNE e ampliar nossos esforços em direção a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, para que estes aspectos polêmicos sejam novamente colocados em discussão.

Cabe lembrar que o trabalho educativo, seja no âmbito da escola ou do planejamento do sistema, é sempre eivado de disputas entre diferentes concepções políticas, ainda que nem sempre os atores deste trabalho possuam plena consciência sobre isso. A escola é um “território contestado” na medida em que é espaço de coexistência de pensamentos pedagógicos e visões de mundo às vezes antagônicas, às vezes complementares, mas que se diferenciam e precisam ser explicitadas. Da mesma forma que as vozes dos diferentes sujeitos da prática educativa devem ter espaço no interior das escolas, devem ser ouvidas também na elaboração e execução dos planos e políticas educacionais.

Isso nos leva à compreensão de que a disputa entre projetos educativos não é ruim, ao contrário, é desejável na medida em que possibilita a exposição pública das divergências em espaços que devem se construir democraticamente. Neste processo, é lamentável a utilização de mecanismos para driblar a democracia e garantir a aprovação de determinados projetos independente de sua representatividade junto à maioria dos professores, servidores, pais e alunos.

Um exemplo evidente de utilização de subterfúgios na aprovação de legislação, a fim de atender a demandas do executivo e não da população ou da melhor organização do trabalho pedagógico, está justamente na tramitação do PNE. O projeto de lei encaminhado pela sociedade brasileira e assinado pelo Deputado Ivan Valente (PT/SP, hoje no PSOL) foi protocolado antes do projeto de lei encaminhado pelo executivo. Reza o regimento, não apenas do Congresso Nacional, mas também das demais Casas Legislativas do país, que o projeto mais recente é incorporado ao projeto mais antigo⁸. Entretanto, o Parecer do Relator Deputado Nelson Marchesan (PSDB/RS) desconsiderou a norma regimental e tomou o projeto encaminhado pelo executivo como referência para a apresentação do seu substitutivo.

Essa manobra fez com que o projeto de gabinete elaborado pelo MEC, com pouca referência concreta na realidade das escolas, tivesse preferência em relação ao projeto construído de forma democrática pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante dois Congressos Nacionais de Educação, com participação de inúmeros professores e educadores e que ficou conhecido como proposta da sociedade brasileira. Apesar desta estratégia, as discussões tiveram continuidade e foi possível incorporar algumas das teses e metas do plano da sociedade brasileira nos substitutivos que tramitaram no Congresso Nacional.

O documento aprovado e encaminhado para a sanção do Presidente da República apresentava-se como um híbrido dos projetos iniciais e das discussões posteriores, que duraram três anos, mas não perdeu a orientação definida pela Presidência. O projeto de lei apresentado pelo executivo revelou-se como uma tentativa de instituir no plano os programas propostos pelo governo federal, perdendo de vista que a idéia de planejamento da educação nacional deve transcender o governo numa perspectiva mais abrangente de Estado e de sua relação com a sociedade.

Durante a tramitação do projeto de lei é possível afirmar que houve avanços sobretudo na área de financiamento, com a definição de metas. Entretanto, novamente neste ponto, prevaleceu a visão unilateral do executivo, que através do então presidente Fernando Henrique Cardoso e independente dos interesses da comunidade escolar,

vetou artigos importantes do projeto aprovado pelo legislativo.

Os nove vetos do presidente atingiram a ampliação de vagas e da oferta de educação pública, elevação do percentual do PIB⁹ gasto em educação para pelo menos 7% (hoje não chega a 4,5%), ampliação dos programas de garantia de renda mínima e crédito educativo, implantação de planos de carreira para trabalhadores das áreas técnicas, garantia de utilização de pelo menos 75% dos recursos federais vinculados à MDE em instituições públicas federais, exclusão dos gastos com aposentadorias e pensões dos gastos em educação, definição de valores por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade.

Verifica-se que os vetos presidenciais incidiram apenas sobre as questões financeiras. Sua justificativa indica que eles foram determinados pela equipe do Ministério da Fazenda, a partir de argumentos baseados na idéia de redução dos gastos com as áreas sociais. Não há sustentação pedagógica para tais vetos, no entanto, eles inviabilizam a realização do Plano, pois não é possível concretizar a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino sem a correspondente ampliação dos recursos financeiros necessários e suficientes para esta expansão.

Ainda que o Plano Nacional não atenda plenamente as expectativas do conjunto da população e dos trabalhadores em educação que participaram do processo de construção do projeto de lei, há espaço para a continuidade da disputa. Um campo desta luta política se constitui no processo de avaliação do Plano, que pode originar a revisão de metas e prazos. Outro é no embate pela elaboração de planos estaduais e municipais de educação. A lei 10.172/2001, que institui o PNE, exigiu a construção de planos estaduais e municipais, algo que ainda não foi concluído pelo Paraná e pela maioria dos municípios, entre eles, Curitiba.

Este é um momento importante para retomar a defesa da escola pública universal, gratuita e com qualidade. No Paraná, o Plano Estadual tornou-se objeto de debate nas Conferências organizadas pela APP-Sindicato, nos encontros do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, em seminários organizados pela Secretaria de Estado da Educação. Em Curitiba, há um início de discussão acerca do plano encaminhado a partir de um seminário, organizado no primeiro

semestre de 2006, pelo mandato da Vereadora Professora Josete, em articulação com os diferentes segmentos da sociedade civil e política. Este debate tem continuado através de reuniões nas escolas do município e um maior debate com o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública.

O processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação pode ser uma oportunidade para suscitar discussões a respeito da regulamentação do regime de colaboração entre as esferas de governo, uma vez que o Plano para o município transcende o governo municipal e deve articular as ações das diferentes instâncias em relação à expansão, oferta e garantia de qualidade do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

É preciso colocar em pauta, sobretudo, os grandes problemas da educação nos municípios: a necessária erradicação do analfabetismo, o atendimento à demanda por educação infantil, a ampliação de vagas na educação especial pública e atendimentos especializados, o abismo que separa as séries iniciais e finais do ensino fundamental, o acesso e permanência dos jovens no ensino médio, a ampliação de vagas no ensino superior público, a garantia da qualidade de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades, a implantação do ensino fundamental com nove anos de duração, entre outras questões para planejar a educação nos municípios para os próximos dez anos. Esta dimensão bastante ampla dos problemas educacionais exige que a construção dos Planos Municipais de Educação seja coletiva, que englobe diferentes setores da sociedade. Um Plano não pode sair, exclusivamente, da assessoria técnica de qualquer Secretaria de Educação. As fragilidades do PNE já demonstram esse erro.

Por fim, é fundamental na elaboração do Plano a definição de estratégias de avaliação de sua execução, o que significa instituir mecanismos de controle social sobre a realização das metas. Pais, professores, funcionários, alunos e todo o conjunto da comunidade escolar devem ter, à sua disposição imediata, canais institucionais para fiscalizar e corrigir a execução do planejamento. Para que o plano se efetive enquanto prática social é preciso que a população o conheça e aprenda a criticá-lo e defendê-lo quando necessário, pois a sua realização não depende apenas da aprovação da lei,

mas sobretudo de ações que o tornem realidade.

Entendo que o esforço pela inclusão de determinados dispositivos na lei, pela sistematização de sua interpretação e a sua divulgação para amplas parcelas da população terá sido em vão se não se conseguir incorporar o que estas leis trazem de democrático e emancipador ao cotidiano das populações excluídas de direitos. Não basta uma legislação de defesa dos Direitos do homem; temos de ter uma população disposta a defendê-la enquanto prática social concreta. (OLIVEIRA, 2001: 233)

A participação da população em ações coletivas, como o processo de planejamento da educação nacional, estadual ou muni-

cipal, exige o acompanhamento efetivo de todas as dimensões de elaboração, execução e avaliação. Não é possível garantir uma democratização da política pública se há uma fragmentação entre diferentes etapas do planejar. A ação educativa é eminentemente praxis na medida em que busca, numa perspectiva emancipatória, a formação integral dos seres humanos, o que implica uma formação ao mesmo tempo técnica e política. Compreendemos, portanto, que as decisões tomadas no nível dos planejamentos interferem no trabalho pedagógico direta e indiretamente, na medida mesma em que estabelecem programações para a realização do ensino, embora nem sempre seja visível a relação entre os Planos Educacionais e o trabalho escolar.

Perspicácia, 1936 - Magritte



“Enquanto profissionais da educação, não podemos nos furtar do exercício de nosso papel de intelectuais, comprometidos com os destinos de nossa sociedade”

Referências Bibliográficas

- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394/96 / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 10 ed. RJ: DP&A, 2006.
- DIDONET, Vital (co-autor). Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2000.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Rio de Janeiro: Globo, 2001.
- HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.
- INEP. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001, p. 117-136.
- LEFORT, Claude. A invenção democrática: os limites do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.
- OLIVEIRA & DUARTE (org.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. BH: Autêntica, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA & DUARTE (org.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. BH: Autêntica, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO & PARO (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- ROSAR & KRAWCZYK. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In: Revista Educação & Sociedade. Dossiê de Políticas Públicas. v.22 n.75. Campinas, ago./ 2001.
- TELLES, Vera. Pobreza e Cidadania. São Paulo: Editora 34, 2001.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO & PARO (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

¹ Mestre em educação pela UFPR, pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e assessora parlamentar junto ao mandato da Vereadora Professora Josete.

² Doutor em sociologia pela USP, pesquisador do Núcleo de Pesquisa Sindicalismo Paranaense – NUPESPAR/UFPR – e assessor parlamentar junto ao mandato da Vereadora Professora Josete.

³ Sobre o caráter patrimonialista do Estado brasileiro pode-se ver FAORO, R. Os donos do poder. (2001)

⁴ A argumentação que se segue é devedora dos trabalhos de Claude Lefort (1987) e de Vera Telles (2001). Contudo, trata-se de uma adaptação de nossa inteira responsabilidade, visto que os autores em questão debatem o tema dos direitos sociais e não o planejamento das políticas públicas

⁵ Sobre a relação entre políticas locais e organismos internacionais pode-se ver Rosar e Krawczyk. (2001).

⁶ Mais uma vez cabe a consulta aos trabalhos de Claude Lefort (1987) e de Vera Telles (2001).

⁷ O texto integral da Constituição Federal de 1988, incluindo todas as Emendas Constitucionais aprovadas até 08 de março de 2006, está disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

⁸ De acordo com o regimento interno da Câmara dos Deputados, quando for apresentado um projeto de lei com matéria idêntica ou semelhante a outra que já esteja em tramitação, prevalecerá a primeira apresentada. Os projetos apresentados posteriormente podem ser arquivados ou anexados ao que está tramitando, dependendo da avaliação feita pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

⁹ O produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores financeiros) de todas as riquezas finais produzidas em um país (determinada região ou parcela da sociedade), durante um período determinado (neste caso, um ano). Dados de pesquisa do INEP demonstram que o Brasil investe 4,44% do PIB em educação, percentual próximo dos países desenvolvidos, mas há que se considerar que nossas demandas são maiores porque o direito à educação não está plenamente garantido e o valor absoluto per capita é bem menor. Os mesmos estudos indicam que seria necessária a elevação para pelo menos 8% do PIB.