



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

**Cíntia Velasco Santos**

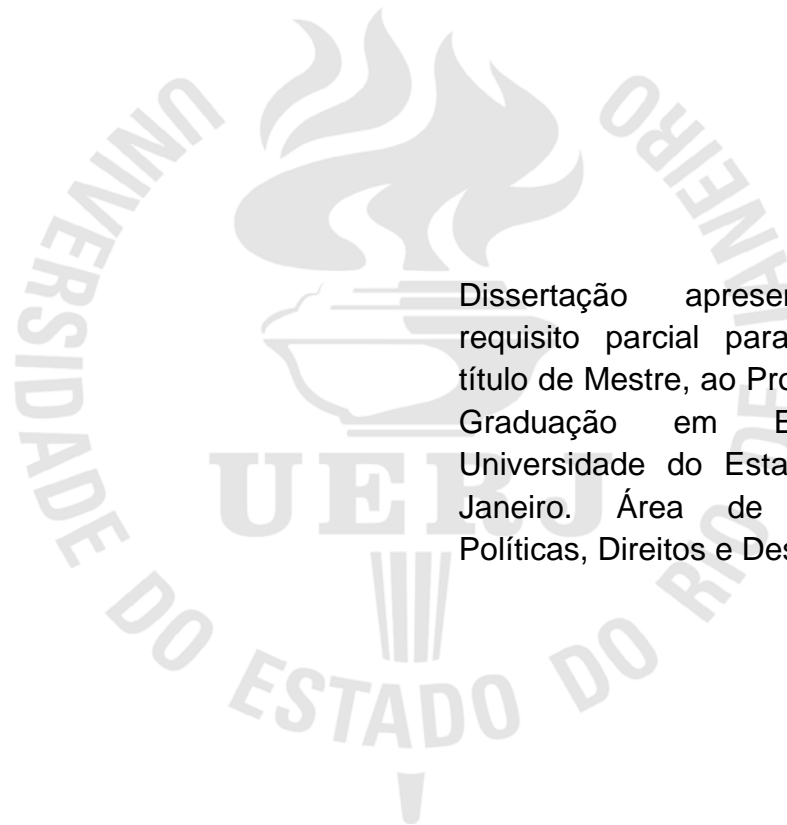
**Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de  
Educação 2014-2024 e na escola**

**São Gonçalo**

**2015**

Cíntia Velasco Santos

**Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-  
2024 e na escola**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Gláucia Campos Guimarães

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237

Santos, Cíntia Velasco.

Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola / Cíntia Velasco Santos. – 2015. 115f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Glaucia Campos Guimarães.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Inovações tecnológicas – Teses. 2. Tecnologia da informação – Teses. 3. Plano Nacional de Educação (Brasil) – Teses  
I. Guimarães, Glaucia Campos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37:62

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cíntia Velasco Santos

**Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-  
2024 e na escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 28 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Glaucia Campos Guimarães (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Alvarenga  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ligia Karam Corrêa de Magalhães  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo  
2015

## DEDICATÓRIA

Aos meus colegas professores da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro por seus corajosos atos políticos de ensinar e aprender.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais por seu cuidado, carinho e perseverança com minha educação escolar.

Ao meu esposo, Carlos Corte Real, pela paciência, incentivo e ouvidos atentos, sempre que precisei de um interlocutor para este estudo.

À professora Glaucia Campos Guimarães, minha orientadora, pela segurança transmitida e por seu trabalho inspirador.

Aos professores, alunos da turma de 2013 e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores pelas enriquecedoras reflexões e pelo apoio a minha pesquisa.

O conhecimento é morto; a escola, no entanto, serve aos vivos.

*Albert Einstein*

## RESUMO

SANTOS, Cíntia Velasco. *Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação de mestrado apresenta uma discussão acerca da implementação das tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais na rede pública de ensino, considerando as políticas educacionais, mais especificamente, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE 2014-2024) e o contexto de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de São Gonçalo. O que se pretende é analisar a presença do discurso hegemônico sobre as tecnologias, que assumem, por vezes, nos discursos, o papel de sujeitos na educação, responsáveis por solucionar questões de acesso e permanência na escola, e de qualidade do ensino, tanto no Plano Nacional de Educação quanto nas vozes de professores e alunos da rede pública. Os discursos acerca das tecnologias, no macro contexto do PNE 2014-2024 e no micro contexto da escola, são analisados sob o olhar da Análise Crítica do Discurso (ACD), que, por considerar o discurso uma prática social dotada de ideologias, fornece os referenciais teórico e metodológico necessários para a compreensão da hegemonia de sentido atribuída às tecnologias, na educação, seja no micro ou no macro contexto.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Análise Crítica do Discurso.



## ABSTRACT

SANTOS, Cíntia Velasco. *The discourse about technologies in the National Education Plan 2014-2024 and at school*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research presents a discussion about the implementation of the communication and information technologies in educational processes in public schools, considering educational policies, more specifically, the National Education Plan for the decade 2014-2014 (NEP 2014-2024), and the context of a public state school in São Gonçalo, Rio de Janeiro. It aims to analyze the presence of the hegemonic discourse about technologies, which sometimes may be understood as subjects in education, responsible for solving problems of access and permanence at school, and the quality of the teaching processes, in the National Education Plan as well as in the voices of teachers and students from public schools. The discourses about the technologies, in the macro context of the NEP 2014-2024 and in the micro context of the school, are analyzed with the theoretical references and methodological tools provided by the Critical Discourse Analysis (CDA), which defines discourse as a social practice, which denotes ideologies, and enables the comprehension of the hegemonic discourse about technologies in education, in macro or micro contexts.

Keywords: Communication and Information Technologies. National Education Plan 2014-2024. Critical Discourse Analysis.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Utilização do Laboratório de Informática por Professores .....	57
Tabela 2 – Utilização do Laboratório de Informática por Alunos .....	58
Tabela 3 – Utilização da Sala de Vídeo por Professores .....	61
Tabela 4 – Utilização da Sala de Vídeo por Alunos .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e sociedade
CETED/RJ	Coordenação de Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro
CIED	Centro de Informática na Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PNE 2001-2010	Plano Nacional de Educação 2001-2010
PNE 2014-2024	Plano Nacional de Educação 2014-2024
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEI	Secretaria Especial de Informática
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SUJEITOS: NO PNE 2014-2024 E NA ESCOLA .....</b>	<b>30</b>
1.1	A política de planos nacionais de educação: do Manifesto dos Pioneiros ao PNE 2014-2024 .....	30
1.2	As tecnologias na escola a serviço da formação para o trabalho ...	38
1.3	As tecnologias na escola a serviço da indústria de aparatos tecnológicos .....	41
<b>2</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 E NA ESCOLA .....</b>	<b>43</b>
2.1	O discurso sobre as tecnologias como prática social .....	43
2.2	Análise crítica do discurso sobre as tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nas vozes da escola .....	53
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES .....</b>	<b>74</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS .....</b>	<b>77</b>
	<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>79</b>
	<b>ANEXO – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 .....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

### **As tecnologias de informação e comunicação na educação pública brasileira nos últimos trinta anos – delimitando o tema**

Esta pesquisa de Mestrado em Educação é fruto de uma grande inquietação provocada pela instalação do laboratório de informática em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro – escola de atuação da pesquisadora como professora de Língua Inglesa – em São Gonçalo, através do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), no ano de 2007, e a forma como se deu a incorporação desse espaço à rotina de professores e alunos da escola.

Durante todo aquele ano, o laboratório esteve fechado, em virtude da necessidade de adequação das instalações elétricas para o correto funcionamento dos computadores e da demora na execução desse serviço. Após as adaptações necessárias, o laboratório foi disponibilizado para alunos e professores, porém, sem acesso à internet, permanecendo assim até o ano de 2010.

A partir de abril de 2010, o laboratório ficou, novamente, indisponível por um longo período por ter sido alagado durante as fortes chuvas que atingiram diversas cidades do Estado do Rio de Janeiro, entre elas, São Gonçalo. Os computadores foram danificados, houve necessidade de transferir o laboratório para outro local na escola e novas adaptações na rede elétrica e de climatização foram necessárias.

Entre diversas idas e vindas, aberturas e interdições, somente em meados de 2011 o laboratório de informática da escola passou a funcionar, sem maiores interrupções, com acesso à internet e com a presença de uma Orientadora Tecnológica, que auxiliava professores e alunos em seu uso. Entretanto, esta função foi extinta, nessa unidade escolar, em 2012, através da Resolução 3761/2007, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), com a justificativa de repensar o significado da presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, considerando que todos os professores deveriam ter acesso a elas.

Durante a atuação da Orientadora Tecnológica, o laboratório de informática foi frequentemente utilizado por professores e alunos. Esta profissional buscava,

junto aos professores, programas de informática e outras atividades que utilizassem o computador como mídia, que melhor se adequassem aos conteúdos ensinados e ao perfil da escola. Com a extinção desta função, o laboratório deixou de fazer parte da rotina escolar, como espaço de ensino e aprendizagem.

Atualmente, há poucos computadores em funcionamento, alunos e professores que desejem usar o laboratório precisam agendar um horário (e se responsabilizar pelo uso dos equipamentos) e, na ausência do orientador tecnológico, a grande maioria dos integrantes desta comunidade escolar considera-se inapta a incorporar o laboratório as suas práticas educativas, principalmente por receio de provocar danos aos equipamentos.

Uma vez que as tecnologias na escola podem trazer benefícios aos processos educacionais, tais como a apropriação de novas linguagens e de novas formas de interação, o desejo inicial desta pesquisa era compreender os motivos que levavam ao funcionamento precário do PROINFO em escolas da rede pública do município de São Gonçalo – visto que os problemas ocorridos nesta escola são comuns em outras do mesmo município – com a finalidade de colaborar para melhor aplicação do programa, retirando dos laboratórios de informática a função de elos fora da corrente das práticas escolares.

Entretanto, após leituras de artigos, dissertações e teses sobre a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), na educação brasileira, e de valiosos debates no grupo de pesquisa Políticas Públicas e Linguagens, Leituras e Tecnologias na Escola, coordenado pela professora Gláucia Guimarães, orientadora desta pesquisa, optou-se por buscar nos discursos da própria legislação sobre a inserção das TIC e nos discursos da comunidade escolar compreender o papel das tecnologias na educação e os fatores que podem levar, ao mesmo tempo, a um determinismo no uso do computador como solução para a modernização da escola e a não incorporação dos laboratórios de informática à rotina escolar, como espaços de formação.

Esta mudança acabou por ampliar o entendimento de aspectos políticos, econômicos e sociais relacionados às TIC nas escolas para além do PROINFO, atribuindo a este trabalho não apenas um caráter de pesquisa de campo, mas também de análise crítica dos discursos de políticas públicas para as TIC na educação. Ambos na busca pela transformação social.

Assim, esta pesquisa está organizada de modo a, inicialmente, apresentar os processos de inserção das tecnologias na educação brasileira, através dos programas governamentais para esse fim, nos últimos trinta anos; a atribuição às tecnologias do papel de solução para a necessidade de formação para o trabalho; a compreensão da escola como consumidora de produtos tecnológicos e, finalmente, a análise dos discursos das políticas públicas, mais especificamente, do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e de professores e alunos acerca das tecnologias.

A história da educação brasileira é marcada por pequenos avanços e grandes desafios referentes ao acesso, à permanência na escola e à qualidade do ensino. É possível afirmar que a trajetória de políticas públicas para a educação é pautada na manutenção da hegemonia e da sociedade de classes na captura dos movimentos sociais pelos grupos economicamente dominantes. Isso é observado especialmente na inexpressiva participação popular na tomada de decisões sobre os rumos da educação e nas práticas pedagógicas atravessadas por interesses de grupos hegemônicos.

Propor uma discussão acerca do cenário atual da educação brasileira, seja pública ou privada, requer uma reflexão sobre a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos educacionais. Nas sociedades contemporâneas, é através das redes de dados que muitos sujeitos têm acesso à informação, às ciências e ao entretenimento. As redes de dados, como propagadoras de informação em alta velocidade, podem trazer à tona novas formas de interação, novas linguagens e possibilidades de democratização do acesso à informação circulante.

Tomando como exemplo as práticas na escola estadual desta pesquisa (que, a partir de agora, será chamada pelo nome fictício de Escola ABC para preservar o anonimato dos sujeitos participantes), que incorporam as tecnologias, estas demonstram apenas usá-las para substituir o livro didático ou as aulas expositivas, o que será mostrado no segundo subtema desta introdução. O que se observa no uso das TIC nas escolas é uma releitura ou reedição das mesmas práticas pedagógicas anteriores a elas. Desta forma, toda a plasticidade das TIC, que poderia servir de espaço de construção e negociação de sentidos e desenvolvimento do pensamento crítico limita-se ao papel de ferramenta pedagógica.



Analisando a história da incorporação das TIC na educação brasileira nos últimos trinta anos, é possível observar essa instrumentalização das tecnologias nos espaços escolares. Através das políticas públicas que implementaram os programas para informática na educação, o que se nota é que a escola ou atende às demandas por formação de mão de obra capacitada para atuar no mercado de trabalho informatizado ou é tratada como mercado consumidor dessas tecnologias. Há uma evidente ausência de encaminhamento pedagógico para inserção das TIC nos processos educacionais.

Zuin (2010) afirma que, ao longo dos últimos trinta anos, ampliam-se os laboratórios de informática nas escolas sem que isso signifique uma ampliação das possibilidades de formação educacional. Ou seja, foi atribuído à escola, nas últimas décadas, o papel de articuladora entre o aluno e os avanços tecnológicos, o que promoveria, assim, novas formas de experiência humana em aprendizagem, mas o que se tem observado é a formação de sujeitos, nas escolas, capazes de utilizar as tecnologias enquanto máquinas de reprodução do conhecimento institucionalizado.

Desde a década de 80, o primeiro programa de incorporação das TIC pela educação em âmbito nacional foi o Projeto Brasileiro de Informática na Educação – o Projeto EDUCOM, elaborado em 1983. Seu cenário é marcado pelo fim do chamado Milagre Econômico, no qual foi observado um crescimento no setor de transportes, energia e desenvolvimento de empresas estatais. Durante as décadas de 60 e 70, houve um avanço tecnológico da indústria brasileira, aumentando a demanda por mão de obra capaz de lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação. A escola passa a ser compreendida, então, como o espaço ideal para massificação da formação dessa mão de obra.

O Projeto EDUCOM, desenvolvido pela Secretaria Especial de Informática (SEI), atrelada ao então Ministério de Educação e Cultura (MEC) contou com a colaboração de universidades estaduais e federais na elaboração de programas de informática para a educação. Os objetivos do Projeto EDUCOM incluíam desenvolver a pesquisa sobre a informática como facilitadora das práticas pedagógicas e ampliar o número de profissionais capacitados para trabalhar com a informática nas escolas (TAVARES, 2001). O que se verificou, entretanto, foi um rápido esvaziamento do programa em virtude da demora na aplicação de recursos

financeiros para a pesquisa, culminando, nas escolas, com o mero ensino do uso do computador enquanto processador de informações.

Como o fim do governo militar e as conseqüentes mudanças pelas quais passaram as universidades públicas, a pesquisa em informática para a educação foi perdendo relevância e investimentos, o que provocou um esvaziamento do Projeto EDUCOM. A abertura do mercado brasileiro para o capital estrangeiro e privado contribuiu para o processo de informatização da educação, com um afastamento desse processo das pesquisas acadêmicas nesse campo. Com a colaboração de empresários do setor, autoridades em informática e técnicos, foi criado em 1989 o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Seus objetivos não eram muito diferentes do Projeto EDUCOM: o PRONINFE promovia a divulgação dos benefícios da informática nos processos de ensino e aprendizagem e a preparação de profissionais da educação para o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Através do PRONINFE, foram estabelecidos os Centros de Informática na Educação (CIED). O objetivo dos CIED seria promover a ampliação do acesso às tecnologias de informação e comunicação nas escolas através da parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais. Entretanto, assim como o Projeto EDUCOM, o PRONINFE caracterizou-se pelo uso instrumental das TIC, evidenciado pelo ensino básico de programação e de como utilizar o computador como processador de informações, reproduzindo o modelo tecnicista em vigor durante o período de aplicação do programa anterior (BONILLA; PRETTO, 2000).

Já na segunda metade da década de 90, entra em vigor o atual programa de incorporação das tecnologias nos processos educacionais – o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Não muito diferente de programas anteriores em seus objetivos principais, o que caracteriza de forma marcante o PROINFO é um constante foco em equipar maciçamente as escolas com aparatos tecnológicos. Aplicado desde 1997, o PROINFO, assim como o Projeto EDUCOM e o PRONINFE, também demonstra um descompromisso com propostas pedagógicas para uso das tecnologias.

Enquanto o PRONINFE estabeleceu parcerias com as Secretarias de Educação estaduais e municipais através dos CIED, o PROINFO implementa, nos municípios contemplados com o programa, os Núcleos de Tecnologia Educacional

(NTE). Caberia aos NTE a orientação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares para melhor aplicação das TIC nas práticas pedagógicas. Entretanto, com uma breve visita aos *sites* dos NTE de municípios do Estado do Rio de Janeiro, fica evidente a reprodução das mesmas práticas anteriores. Os cursos oferecidos pelos núcleos focam no ensino de processamento de informações e edição de textos, vídeos e planilhas, além de navegação na Internet. Mais uma vez, está claro que as tecnologias são aplicadas como ferramentas pedagógicas, como uma prática que visa substituir as aulas expositivas e os livros didáticos, além do próprio trabalho docente.

Observando os três programas, é possível afirmar que a forma como as tecnologias de informação e comunicação vêm sendo incorporadas aos processos educacionais em nada se assemelha à criação de espaços de construção e negociação de sentidos, interação e desenvolvimento do pensamento crítico. Ao contrário, a escola vem incorporando as tecnologias para atender a demandas que são exteriores a ela: seja para formação de mão de obra para o mercado de trabalho informatizado, seja para consumo de produtos tecnológicos subutilizados nos caros laboratórios de informática.

### **O lugar das TIC no Plano Nacional de Educação 2014-2024 – o discurso sobre as tecnologias nas políticas públicas**

De um modo geral, as políticas públicas brasileiras vêm sendo direcionadas para a modernização de todos os setores da sociedade. Para tanto, investe-se maciçamente em tecnologia, buscando com isso atingir estágios superiores de desenvolvimento das forças produtivas e da organização política e social. (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 1).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE 2014-2024), Lei 13.005/2014, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff em junho de 2014, está em um contexto onde os processos de ensino e aprendizagem têm sido marcados, também, pelas tecnologias, já que é através delas que muitos sujeitos têm acesso à informação circulante, ao entretenimento, produzem conhecimento e novas formas de interação. Espera-se, então, que as políticas públicas para a educação abarquem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como elementos relevantes para as práticas educativas, incorporando essas novas formas de aquisição e produção do conhecimento.

Neste sentido, o PNE 2014-2024 cumpre essa função de inclusão das tecnologias para a consecução de suas metas. O que é necessário, entretanto, é fazer uma reflexão sobre a forma como tais tecnologias são apresentadas em seu discurso. No PNE 2014-2024, as TIC são apontadas como sujeitos na educação (BARRETO, 2002), capazes de elevar o nível de escolaridade dos alunos, reduzir a defasagem entre idade e série escolar e de ampliar o número de formados através da educação a distância. É notório, entretanto, que o PNE 2014-2024 não aponta as possibilidades para essa incorporação das TIC às práticas escolares. Isto significa que as tecnologias estão presentes no Plano Nacional de Educação, mas a forma como são abordadas não deixa claro seu direcionamento pedagógico, nem abre espaços para que as comunidades escolares escolham melhor aplicação das TIC em suas práticas.

Este cenário permite que os laboratórios de informática das escolas sejam utilizados apenas para a reprodução de práticas e conhecimentos já institucionalizados. Assim, os computadores e outros aparatos tecnológicos desempenham a função de substitutos de livros didáticos e do quadro de giz. “[...] a utilização da tecnologia no contexto formativo ainda se apresenta, na maioria das vezes, restrita a softwares educativos e plataformas de educação a distância, ou seja, um mero recurso na aquisição do velho conhecimento”. (FRANCO; LEAL, 2011, p. 224)

Observando as metas do PNE 2014-2024, as tecnologias de informação e comunicação estão presentes nos discursos para elevação do nível de escolaridade, para a redução da defasagem idade/série, para a universalização da educação e para a ampliação da oferta de formação através da educação a distância. A meta 7, que aborda a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em seu item 7.12, aborda as tecnologias como relevantes para este fim:

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. (BRASIL, 2014, p. 31).

As metas 11 e 14, que tratam da ampliação da qualificação para o trabalho, trazem a formação a distância como um caminho possível, em seus itens 11.3 e 14.4, compreendendo as tecnologias como solução para a democratização do acesso à formação:

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. (BRASIL, 2014, p. 43).

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2014, p. 52).

Com uma análise das metas supracitadas, fica evidente que não há direcionamento pedagógico para inserção das tecnologias de informação e comunicação no PNE 2014-2024. Como explicitado anteriormente, a elaboração do texto do novo Plano Nacional de Educação não deixa claro como as tecnologias podem promover a consecução das metas, a ampliação do acesso e a qualidade da formação. Torna-se, então, relevante compreender os motivos que podem levar a este quadro de apagamento dos limites e possibilidades das TIC.

Propor uma reflexão sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação nas políticas públicas para a educação, no Brasil, significa também a necessidade de melhor compreensão de fatores exteriores às próprias políticas, pois elas podem ser profundamente atravessadas pelas demandas do mercado de trabalho e da indústria de aparatos tecnológicos. É possível afirmar que são essas demandas que acabam atribuindo às TIC o papel de sujeitos dos processos educacionais, já que as políticas deverão atendê-las.

As demandas do mercado de trabalho que atravessam o PNE 2014-2024 estão relacionadas à necessidade de formação de mão de obra capaz de atuar em ambientes fortemente informatizados. Assim, nota-se que os laboratórios de informática das escolas ficam limitados a um uso meramente instrumental do computador, não havendo a incorporação das novas linguagens possíveis através das TIC, nem havendo espaços para negociação de sentidos. Com uma apropriação meramente instrumental das tecnologias, o aluno está supostamente apto a atender às demandas deste mercado de trabalho informatizado.

Outro fator relevante no atendimento às demandas por formação de mão de obra é ampliação da oferta de qualificação através da educação a distância (EAD), recomendada pelos grandes organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Neste caso, as TIC são compreendidas como solução para a necessidade de formação, através de uma qualificação rápida e de baixo custo. “As páginas escritas pelos organismos internacionais estão centradas na redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como na diminuição dos custos de ensino.” (BARRETO, 2002, p. 89).

Tendo como lema formar o maior número de alunos, no menor tempo possível, as tecnologias, através da EAD, têm sido amplamente incorporadas pelas políticas públicas para a educação. É possível questionar, entretanto, a qualidade dessa formação rápida e de baixo custo. Como afirma Zuin (2010): “[...] o mero acesso ao uso da Internet, por meio de maior quantidade de computadores [...] não implica, por si só, a garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional.” (p. 968).

Com isso, o que é possível observar é uma verdadeira indústria de diplomas, com mínima interferência governamental no controle dos cursos oferecidos. Isso resulta em um uso instrumental das tecnologias, promovido pela EAD, já que não são observadas suas reais possibilidades e limitações, através de uma implementação que as considere espaços de negociação de sentidos e de ensino e aprendizagem, através de outras linguagens. Trata-se de um processo de massificação da formação.

Neste contexto, a formação de professores tem sido bastante afetada. Havendo grande demanda de capacitação de indivíduos para o trabalho, a demanda por profissionais formadores também é ampliada. Observa-se, então, uma grande ampliação de oferta de cursos de formação a distância para professores, seja para a formação inicial ou continuada.

Além das demandas por formação provenientes do mercado de trabalho, outro conjunto de forças que pode atravessar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 é a indústria de aparatos tecnológicos. Para este setor da economia, a escola pode ser compreendida como forte mercado consumidor de seus produtos. Ao tratar as tecnologias como sujeitos da educação, capazes de solucionar diversos

problemas, o PNE 2014-2024 abre as portas da escola para a entrada dessa indústria de forma bastante significativa.

Uma discussão sobre esse posicionamento da escola como mercado consumidor de tecnologias é fundamental. Observa-se um afastamento da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a incorporação das TIC às práticas pedagógicas. A escola, tratada como receptora, como consumidora de computadores e *softwares* educativos, apenas se insere em um processo de homogeneização das práticas educativas, pois não são consideradas suas particularidades. A forma como as políticas públicas, mais recentemente, o PNE 2014-2024, visam promover a inserção dos aparatos tecnológicos retira das comunidades escolares o papel de sujeitos capazes de aplicar as TIC de forma criteriosa, observando suas peculiaridades e limites.

Para estar inserida na chamada sociedade do conhecimento, “marcada pela crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais” (BARRETO, 2009, p. 28), a escola, supostamente, precisa estar equipada com laboratórios de informática e outros aparatos tecnológicos. Entretanto, a combinação de um discurso no PNE 2014-2024, que aborda as tecnologias de informação e comunicação como solução para problemas educacionais, sem estabelecer de forma criteriosa como as TIC serão abarcadas pelas práticas educativas, com a maneira avassaladora como as tecnologias chegam às escolas, sem prévia formação e observação de suas limitações e possibilidades desenha um cenário de reprodução das mesmas práticas hegemônicas, da mesma exclusão da comunidade escolar na tomada de decisões e do mesmo atendimento aos interesses de grupos exteriores à escola.

### **A incorporação das tecnologias às práticas escolares na Escola ABC – o discurso sobre as tecnologias na escola**

As escolas públicas estaduais e municipais de São Gonçalo são contempladas, em quase sua totalidade, pelo PROINFO. Através do programa, essas escolas foram equipadas com as chamadas salas de vídeo e/ou laboratórios de informática. O município possui, também, um NTE, que deveria desempenhar a função de apoiar as comunidades escolares nas escolhas de melhores caminhos para uso das TIC.

O que se observa em São Gonçalo, entretanto, é a utilização desses recursos como ferramentas pedagógicas. Em um breve levantamento do funcionamento do PROINFO no município, através do *site* da Coordenação de Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (CETED/RJ), onde é possível verificar que escolas são atendidas pelo PROINFO e os equipamentos em funcionamento, além de visitas às escolas e conversas informais com professores e alunos, notam-se fatores relevantes como equipamentos ainda encaixotados e sem uso, equipamentos obsoletos, laboratórios de informática sem acesso à internet, proibição de instalação de *softwares* escolhidos pelos professores e desinteresse (justificado por esses fatores) de professores e alunos no uso dos laboratórios de informática.

Tomando como exemplo, vale observar a atuação do PROINFO na Escola ABC, localizada no bairro do Alcântara. Antes, vale salientar que a escolha desta unidade escolar baseou-se na facilidade de acesso para essa pesquisa, por ser local de atuação da pesquisadora e pela importância da escola para sua comunidade: é uma escola de grande porte, com cerca de dois mil alunos, e que oferece educação regular em três turnos, sendo oferecidas no turno da manhã as séries finais do Ensino Fundamental I (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos), Ensino Fundamental II e Ensino Médio em formação geral; no turno da tarde, são oferecidas turmas de Ensino Médio em formação geral e formação de professores, e, à noite, turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Recentemente, a escola recebeu o Programa NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite.

A escola possui uma biblioteca polo para atendimento à comunidade, é polo de atendimento para inscrição e retirada de Rio Card Estudantil (cartão para acesso gratuito ao transporte público) e de inscrição nos programas sociais do Estado do Rio de Janeiro, como o Renda Melhor Jovem, e do Governo Federal, como o ProJovem Urbano. Oferece, também, um curso pré-vestibular comunitário aos sábados e é polo de formação continuada da Fundação Cecierj. Apesar de ser uma escola de grande importância para a comunidade onde está inserida, é possível analisar a ausência de propostas pedagógicas para as TIC.

A escola foi equipada pelo PROINFO com um laboratório de informática, com vinte e seis computadores, estando dezesseis em funcionamento<sup>1</sup>. Destes, apenas dez possuem acesso à internet. O sistema operacional instalado nos computadores

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/public\\_dados\\_escolas.asp?RegEscola=768](http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/public_dados_escolas.asp?RegEscola=768)>.



é o sistema *Linux* Educacional. Há, também, uma sala de vídeo com TV, DVD e um projetor multimídia, além de amplificadores e tela especial para projeção. O laboratório de informática, pela insuficiência de equipamentos, já que as turmas, nesta escola, têm em média trinta e cinco alunos, podendo chegar a quarenta, tem sido pouco utilizado por professores e alunos, além da já mencionada ausência de orientador tecnológico.

Através de repostas dadas a dois questionários, aplicados entre agosto e setembro de 2013, que se encontram em anexo e cujo objetivo fora fazer um breve levantamento sobre o acesso e uso das tecnologias nesta escola, aplicados a vinte e dois professores e oitenta e sete alunos voluntários desta pesquisa, nos três turnos oferecidos pela escola, é possível compreender os motivos pelos quais o laboratório de informática da escola não faz parte das práticas educativas na Escola ABC.

Dentre os vinte e dois professores que responderam o questionário, apenas dois afirmaram fazer uso do laboratório de informática, entretanto, não fica evidente, em suas respostas, que a informática esteja sendo incorporada de maneira a contribuir para a negociação de sentidos e desenvolvimento do senso crítico em seu trabalho docente, pois ambos afirmam frequentar o laboratório para elaboração de exercícios e avaliações. Dentre os vinte professores que afirmam não utilizar o laboratório de informática, as justificativas foram as mesmas: por não haver computadores suficientes em funcionamento, pela incompatibilidade do sistema *Linux* com as atividades preparadas por eles, pela ausência de Orientadores Tecnológicos (função, como visto, extinta pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro) para auxiliá-los no laboratório e pelo desinteresse em aplicar as atividades já instaladas nos computadores.

Todos os professores envolvidos afirmaram desconhecer o Núcleo de Tecnologia Educacional do município ou conhecer, mas não ter feito qualquer curso oferecido.

Dentre os oitenta e sete alunos que participaram da pesquisa, sendo nove alunos do Ensino Fundamental I, trinta e oito do Ensino Fundamental II e quarenta do Ensino Médio, apenas um afirmou usar o laboratório de informática da escola, para pesquisa e para fazer seus trabalhos escolares. Vale salientar que, assim como os professores, os alunos participantes também são provenientes dos três turnos. As justificativas para tal foram bastante semelhantes às dos professores: equipamentos

insuficientes, falta de profissional de apoio, poucos computadores com acesso à internet, desinteresse em fazer as atividades dos programas instalados. Chama a atenção outra resposta, que se repetiu algumas vezes: falta de informação sobre a possibilidade de usar o laboratório de informática. Alguns alunos afirmaram desconhecer o fato de que o laboratório poderia fazer parte de sua rotina escolar, como espaço de aprendizagem, mesmo na ausência de seus professores.

Para esta comunidade escolar, a sala de vídeo parece estar mais incorporada às práticas. Dentre os vinte e dois professores participantes, quinze, de diferentes áreas e turnos, afirmaram utilizar a sala de vídeo para exibição de filmes e documentários, seguidos de exercícios de debates e produção textual; para vídeo-aulas disponibilizadas no *site YouTube* e para aulas preparadas em *slides*. Estes professores afirmam que os alunos respondem positivamente a estas atividades, portanto, consideram a sala de vídeo um importante espaço de ensino e aprendizagem. Dentre os oitenta e sete alunos participantes, sessenta e um afirmaram utilizar a sala de vídeo sob a supervisão de seus professores para as atividades acima.

Analisando as respostas dadas aos questionários sobre o uso das tecnologias na Escola ABC, o que se observa é que, tanto alunos quanto professores consideram as TIC fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, mas os participantes não se consideram aptos a incorporar as TIC à sua rotina escolar. Afirmam, ainda, especialmente os professores, que a falta de equipamentos em condições de uso e a falta de capacitação impedem esta incorporação. Este cenário vai de encontro à descrição dos programas de inserção das TIC: o PROINFO equipa escolas com aparatos tecnológicos, mas faz isto de forma precária, já que não observa a manutenção dos mesmos adequadamente. O Núcleo de Tecnologia Educacional do município, por sua vez, não é atuante na elaboração, junto às escolas, de propostas para fazer de laboratórios e salas de vídeo espaços de formação.

Vale salientar que a opção pelo questionário, para este levantamento, foi definida pela maior abrangência que a ferramenta metodológica possibilita, visto que a escola funciona em três turnos e com todos os níveis de educação básica. Além de maior abrangência, segundo Chaer, Diniz e Ramos (2011), o questionário, na pesquisa qualitativa, garante o anonimato dos sujeitos participantes, permite maior

tempo para que os sujeitos pensem em suas respostas e facilita a conversão de dados para o texto da dissertação.

No intuito de traçar uma aproximação entre o discurso acerca das tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os sujeitos participantes desta pesquisa, foi realizada, também, uma pequena entrevista semi-estruturada – que se encontra transcrita no Apêndice C deste trabalho – elaborada entre outubro e novembro de 2014 e aplicada em dezembro do mesmo ano. Participaram da entrevista três professoras do turno da manhã, que já haviam respondido o questionário, na etapa anterior da pesquisa.

A opção pela entrevista semi-estruturada, além da possibilidade de se discutir o PNE 2014-2024, dada a relevância do documento para o trabalho docente, trouxe respostas mais livres que aquelas condicionadas pelo questionário e permitiu a confirmação de alguns pressupostos sobre a circulação do discurso hegemônico sobre as tecnologias no macro contexto das políticas educacionais e sua (re)produção no contexto da escola. Foram elaboradas três perguntas que tratariam, inicialmente, da relevância do PNE 2014-2024 para o trabalho docente e três perguntas sobre os discursos acerca das tecnologias no documento.

As perguntas que visaram compreender o olhar do docente sobre o PNE 2014-2024 foram: qual é a importância dos Planos Decenais de Educação? Você já leu, mesmo que parcialmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, sancionado em junho de 2014? Qual é a relevância do PNE 2014-2024 para o trabalho docente? Já as questões que elicitaram a opinião das professoras sobre os discursos sobre as TIC no Plano Nacional de Educação foram: o que você pensa sobre a atribuição do papel de solução para diversos problemas educacionais, tais como acesso, permanência e elevação da qualidade dado às tecnologias no PNE 2014-2024? A meta 7, que trata da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, afirma que as tecnologias devam ser usadas para elevar a qualidade da educação. Como você compreende esse discurso que estabelece uma relação entre tecnologias e qualidade do ensino? As metas 11 e 14 convocam as tecnologias para ampliar o número de formados através da educação a distância. Qual é sua percepção sobre a formação, seja inicial ou continuada, mediada pelas tecnologias, incentivada no PNE 2014-2024?

As respostas dadas durante a entrevista trouxeram pistas importantes sobre um suposto distanciamento das políticas educacionais das práticas educativas e sobre as questões de culpabilização, responsabilização e determinismos na inserção das tecnologias nas atividades docentes. Isto será discutido mais detalhadamente no Capítulo 3 desta dissertação.

Entretanto, já é possível afirmar que há evidências de que o discurso sobre as tecnologias neste microcontexto da unidade escolar é a (re)produção do discurso hegemônico das políticas públicas que afirmam que as tecnologias são essenciais para a educação, mas que posicionam a escola apenas como receptora de aparatos tecnológicos. Em um paralelo entre o macrocontexto da política pública e o microcontexto da escola, isto significa que, tanto o PNE 2014-2024 quanto a comunidade escolar reproduzem o mesmo discurso e, sendo o primeiro um documento para aplicação nos próximos anos, atribui-se a ele a manutenção do discurso hegemônico sobre as tecnologias, encontrado em políticas educacionais anteriores e nas comunidades escolares.

### **Objetivo, justificativa e questões que norteiam este estudo**

A experiência da pesquisadora como professora da rede estadual há dez anos e da rede municipal de São Gonçalo, no período de setembro de 2011 a junho de 2012, permitiu uma observação da aplicação do PROINFO neste município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Fica evidente a falta de direcionamento pedagógico para as tecnologias, descrita anteriormente. Os laboratórios de informática das escolas contempladas pelo programa são considerados pelas comunidades escolares como um elo fora da corrente, um corpo estranho dentro do espaço escolar. Há escolas com carência de equipamentos em bom estado de funcionamento, em outras não há acesso à Internet. Aliada a isso está a ausência de efetiva cooperação do Núcleo de Tecnologia Educacional do município junto às comunidades escolares, que, assim, deixam de apresentar propostas para incorporação de tecnologias às práticas pedagógicas.

Analisando, entretanto, as recentes políticas públicas para inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas e, no caso deste estudo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, fica evidente que as políticas atribuem grande valor às

tecnologias nos processos educacionais, mas limitam-se ao envio de computadores para as escolas, distanciando-se de propostas que apliquem as TIC como espaços de formação e de produção de conhecimento. Esse discurso sobre as tecnologias perpassa, então, por diferentes instâncias: está presente no microcontexto da escola, onde professores e alunos as consideram fundamentais, mas as tecnologias não estão incorporadas como espaços de ensino e aprendizagem, e nas políticas públicas, que consideram as tecnologias como sujeitos de processos educacionais, mas não apresentam respaldo pedagógico para sua inserção nas escolas.

O objetivo desta pesquisa é analisar a hegemonia de sentidos sobre as tecnologias na educação. Para tal, serão analisados tanto os discursos sobre as TIC nas políticas educacionais, neste caso, no PNE 2014-2024, quanto os discursos de professores e alunos da Escola ABC. O que se pretende é compreender a (re)produção do discurso tanto em nível macro, da política educacional, quanto micro, da comunidade escolar. Interessa analisar como pode ser atribuído às TIC o papel de sujeitos de processos educacionais se, de forma contraditória, as tecnologias têm sido aplicadas apenas para reproduzir o conhecimento institucionalizado e não como espaços de formação.

No intuito de viabilizar este estudo, o texto a ser analisado é o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. A escolha baseou-se na relevância das metas propostas no documento para elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e ampliação do acesso à formação. Nessas metas, as tecnologias desempenham papel de destaque como recursos que podem viabilizar sua consecução. A escolha pelo PNE 2014-2024 baseou-se, também, no fato de ser um documento bastante atual e com aplicação para os próximos anos, o que faz dessa pesquisa um elemento de colaboração para uma inserção das tecnologias no espaço escolar, verificando suas limitações e possibilidades. Não se trata de compreender o discurso sobre as tecnologias na escola através do PNE 2014-2024, visto fora aprovado em junho de 2014, mas de compreender a (re)produção do mesmo discurso hegemônico sobre as tecnologias em níveis macro e micro.

Aliada a este intuito de colaborar para uma inserção das tecnologias às práticas educativas como espaços de negociação de sentidos está a lacuna observada na produção acadêmica que abarque a análise do discurso das políticas públicas educacionais para incorporação das TIC, que tenha como recorte o Plano

Nacional de Educação para o decênio 2014-2014. Verificando a produção acadêmica disponibilizada nos *sites* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2010 a 2014 (período de elaboração e aprovação do PNE 2014-2024), nota-se vasta produção sobre as tecnologias no cenário educacional brasileiro e sobre as políticas públicas para as tecnologias na educação, tais como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Entretanto, ainda é pequena a produção que considere as TIC no PNE atual.

No Grupo de Trabalho 16 da ANPEd (Educação e Comunicação), encontra-se o trabalho *Ideb e Tecnologias Educacionais: algumas reflexões*, de Nilma Santos, que trata da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como justificativa para a presença das tecnologias, o que, segundo a autora, revela um determinismo na aplicação das TIC. Já no banco de teses da CAPES, encontra-se a dissertação de mestrado intitulada *Plano Nacional de Educação: os discursos sobre as metas educacionais nas revistas Veja e Época*, de Ursulina Marion, que aborda a forma como a mídia impressa recebe e discute as metas presentes no PNE para este decênio.

Portanto, verifica-se que a abordagem das tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 ainda é um campo a ser estudado, principalmente, pela atualidade do documento. Espera-se com esta pesquisa colaborar para a ampliação desta produção acadêmica sobre as TIC nas políticas públicas através de sua abordagem no PNE 2014-2024.

A metodologia de análise do PNE 2014-2024 e das vozes de professores e alunos da Escola ABC adotada nesta pesquisa é a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough. Esta metodologia permite compreender como aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos atravessam a elaboração de políticas públicas para a educação e os discursos de professores e alunos. Através da ACD, é possível observar mecanismos de tecnologização e comodificação do discurso. Pressupõe-se que tais mecanismos contribuem para a ausência de propostas para uso pedagógico das TIC, ao mesmo tempo em que as posicionam como sujeitos da educação.

Assim, as questões que norteiam este estudo são:

- Que discursos podem revelar interesses sociais, políticos e econômicos no Plano Nacional de Educação 2014-2014, no que tange à aplicação das tecnologias de informação e comunicação?
- Como tais discursos podem promover a manutenção de práticas educativas, como as da Escola ABC, que acabam por abarcar superficialmente as tecnologias, (re)produzindo no microcontexto o discurso hegemônico acerca das TIC na educação?

## **1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SUJEITOS: NO PNE 2014-2024 E NA ESCOLA**

### **1.1 A política de planos nacionais de educação: do Manifesto dos Pioneiros ao PNE 2014-2024**

A análise do discurso sobre as tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz a necessidade de se revisar brevemente aspectos que marcam a própria história dos planos decenais de educação no Brasil, a partir o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. Este pode ser considerado um marco inicial na busca pela implementação de um sistema nacional de ensino, visto que a transição entre a Velha e a Nova República apresentava um cenário educacional fragmentado e desarticulado.

O Manifesto, elaborado por vinte e seis intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Cecília Meireles e Afrânio Peixoto, propunha que o governo estabelecesse um plano de educação, no qual a filosofia e a ciência direcionassem a educação brasileira para a formação de uma escola única, laica, obrigatória e pública, visando a redução das desigualdades e o desenvolvimento socioeconômico do país.

O Conselho Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, elaborou, então, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 1937, materializado em um documento com 504 artigos. Para Saviani (1999), entretanto, há um afastamento entre o movimento do Manifesto dos Pioneiros e o Plano Nacional de Educação. Em uma nítida captura do movimento renovador do Manifesto, o Plano Nacional reflete um controle político-ideológico do Governo Vargas. Através desse controle, as classes trabalhadoras passaram a ter maior acesso à educação sem que isso possibilitasse alguma mobilidade social.

Com o fim do Governo Vargas, no período entre 1946 e 1964, a política de planos nacionais de educação foi marcada por embates e disputas entre diferentes visões: de um lado, a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuía ao Estado o papel de controle sobre a educação. De outro, os que apontavam a



ingerência do Estado e defendiam a iniciativa privada (SAVIANI, 1999). O Plano Nacional de Educação proveniente da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, deixou clara a interferência da segunda visão, já que o foco do Plano estava na distribuição de recursos financeiros e a garantia de acesso à escolas particulares, especialmente, às escolas católicas.

Pode-se dizer que, entre 1932 e 1962, a política de planos nacionais de educação foi conduzida sob a ótica da racionalidade científica. No período seguinte, até 1985 (Governo Militar), essa política é caracterizada pela racionalidade tecnocrática, na qual a educação deveria ser regida pela lógica do desenvolvimento econômico. Ou seja, a educação precisa estar objetivamente atrelada à formação para o trabalho.

A partir da década de 90, as políticas educacionais passaram a ser conduzidas pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, elaborada em 1990, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO). A Declaração foi elaborada em consonância com as diretrizes de organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que compreendem a educação como imperativa para redução da pobreza.

Assim, o que caracteriza as políticas educacionais de forma marcante, na década de 90, é a tomada de ações para uma suposta redução das desigualdades, através do exercício da cidadania. Com a obrigatoriedade da matrícula escolar, com a inclusão de alunos com deficiência e com a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, amplia-se o número de sujeitos escolarizados, capazes exercer sua cidadania. Entretanto, em um cenário de políticas educacionais neoliberais, especialmente no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), conduzidas pelos organismos multilaterais, esta cidadania é reduzida à formação para o trabalho:

A cidadania é definida em termos de habilidades necessárias a uma Economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia, e sujeita a contratempos como o desemprego e a instabilidade do mercado de trabalho. (GARCIA, 2010, p. 451)

Nesta lógica, há uma nítida redução do papel do Estado, uma vez que é a educação que deve fornecer ao aluno a instrumentalização necessária para sua

participação na vida em sociedade. Isto significa que cada cidadão deve ser responsável por transformar sua vida, a partir do acesso à educação garantido pelas políticas educacionais de inclusão de “todos”.

Sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010), elaborado ainda no Governo Fernando Henrique e parcialmente aplicado durante o Governo Lula (2003 a 2010), foi a manutenção da política educacional que já vinha sendo implementada pelo Governo Federal na década de 90, com mínima responsabilização do Estado pela educação, entregue à iniciativa privada, e contenção de gastos públicos com o setor. (Saviani, 2004).

A elaboração do PNE 2001-2010 deveria contar com as contribuições provenientes do espaço democrático de discussões ocorridas em âmbitos municipal e estadual, em conjunto com associações ligadas à pesquisa em educação, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e com membros do Conselho Nacional de Educação e de secretarias do Ministério da Educação (MEC). O texto final, entretanto, distancia-se desta mobilização e aproxima-se ainda mais da racionalidade financeira, que “é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através de da redução dos gastos públicos e da diminuição do papel do Estado [...]” (SAVIANI, 2004, p. 89).

Para Bonamigo *et al* (2012), o que caracterizou o PNE 2001 – 2010:

[...] foi a exclusão da sociedade em prol da melhoria da educação, uma vez que a proposta elaborada pela sociedade e apresentada ao Congresso em 1998 foi vetada. Após a aprovação do PNE 2001-2010 as principais ações ficaram restritas aos mecanismos burocráticos das esferas institucionais, não incluindo as proposições sociais. (p. 13).

Seguindo o mesmo caminho do PNE 2001-2010, o Projeto de Lei número 8.035/10 Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024, e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff em junho de 2014, seria considerado o ponto culminante de um intenso debate na elaboração do Documento de Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010.

O Documento Final da CONAE de 2010, que teve como tema central *Construindo o Sistema Educacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, foi elaborado por setores organizados da

sociedade civil, a partir de discussões sobre e para a educação, ocorridas nos âmbitos municipal, estadual e federal, entre 2008 e 2009. Este documento é o resultado da Conferência realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010. A Conferência foi organizada em seis eixos temáticos: I – papel do Estado na garantia do direito à educação; II – qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III – democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV – formação e valorização dos trabalhadores em educação; V – financiamento da educação e controle social; VI – justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. (GOMES, 2010).

O que marca o Documento Final da CONAE é maior participação de movimentos sociais representados por grupos de indivíduos diretamente ligados à educação: membros da ANPED, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) e de associações de pais e alunos, além de secretários municipais e estaduais de educação, mesmo sob a égide do Fórum Nacional de Educação, atrelado ao MEC.

O Documento Final resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil. (BRASIL, 2010a, p. 7).

Como Lei, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 deveria ser a materialização dos debates que culminaram no Documento Final de CONAE. Entretanto, fazendo uma breve revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre as convergências e divergências entre os dois documentos, estas últimas parecem bem mais evidentes. Para Oliveira *et al* (2011), não está contemplado no PNE 2014-2024 o atendimento às demandas dos setores organizados da sociedade por melhorias no setor educacional:

O Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não refletiu o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria,

contemplados no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. (OLIVEIRA et al, 2011, p. 2).

O que se observa, então, comparando elementos do Documento Final da CONAE e do PNE 2014-2024 é um processo de democratismo da participação popular na elaboração do Projeto de Lei. Como uma manobra política, a Conferência Nacional de Educação de 2010, serviu para atribuir um caráter democrático à elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que não foi além da conferência em si.

Guimarães, Monte e Santiago (2011) ilustram bem esta discussão ao abordarem a questão do financiamento para a educação. Segundo estes autores, as estratégias do PNE 2014 – 2024 que tratam, por exemplo, da ampliação da oferta de vagas na educação superior não vão de encontro à ampliação do investimento no setor, proposto pelo Documento Final da CONAE. Enquanto o Documento Final deixa claro que uma reforma tributária se faz necessária para garantir os investimentos para ampliação de vagas, o PNE 2014-2024 não esclarece a procedência dos investimentos no setor para este fim.

Isso mostra que as estratégias do PNE 2014-2024 para ampliação de vagas em nas faculdades podem não necessariamente ser praticadas, já que não há a proporcional ampliação de investimentos.

Outro fator que proporciona um afastamento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 do Documento de Final da CONAE diz respeito à ausência de diagnóstico do cenário atual da educação. Em muitos pontos, o PNE para o decênio 2014-2024 avança em relação ao PNE 2001 – 2010. Entretanto, ao estabelecer como metas a ampliação da oferta de educação básica e de educação a distância, por exemplo, sem diagnosticar as necessidades da população e apresentando números bastante ousados, através de expressões como *duplicar*, *universalizar*, entre outras, pode inviabilizar a consecução das metas.

O Documento Final apresenta, por exemplo, uma série de diagnósticos sobre níveis de escolaridade entre populações branca e negra, sobre a permanência na escola, sobre o aumento no número de matrículas por segmento e sobre a necessidade de formação profissional. O PNE 2014-2024, entretanto, trata da

elevação de índices da educação, sem considerar diferentes setores e sem diagnosticar suas necessidades de forma específica.

Para ilustrar essa discussão, é possível buscar no Documento Final da CONAE a necessidade de ampliação da oferta de educação superior, considerando que boa parte dos estudantes matriculam-se em cursos noturnos:

[...] pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% dessa população encontram-se matriculados em algum curso de graduação (Inep, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36%. (BRASIL, 2010a, p. 66).

O PNE 2014-2024 afirma, em sua meta 12 (elevação em 50% da taxa bruta de matrículas em educação superior), no item 12.3 a necessidade de ampliar em um terço as vagas em cursos noturnos sem, entretanto, considerar diferentes regiões e, como afirmado anteriormente, sem informar a procedência dos investimentos para esta finalidade.

A aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas educativas é, também, um item que distancia o Documento Final da CONAE do PNE 2014-2024. No Documento Final, as tecnologias são abordadas como ferramentas pedagógicas para elevação qualitativa da educação, através da democratização da informação circulante nas redes de dados. Segundo este documento, cabe ao Estado prover a instalação e a manutenção das tecnologias, bem como a formação de profissionais para melhor uso das TIC e sua disseminação e acesso a todos os sujeitos da educação.

O PNE 2014-2024 cumpre a apropriação das tecnologias para a consecução de suas metas. Entretanto, a forma como tais tecnologias são apresentadas em seu discurso é bem diferente do Documento Final da CONAE. No PNE 2014-2024, as TIC são apontadas como sujeitos na educação (BARRETO, 2002), capazes de elevar o nível de escolaridade dos alunos, reduzir a defasagem entre idade e série escolar e de ampliar o número de formados através da educação a distância. É evidente, entretanto, que o PNE 2014-2024 não aponta as possibilidades para essa incorporação das TIC às práticas escolares.

Assim, observando as metas do PNE para este decênio, as tecnologias de informação e comunicação assumem o papel do Estado na oferta de formação. Como observado na Introdução desta pesquisa, pode ser citada, como exemplo, a meta 14, que trata da ampliação da formação para o trabalho.

A questão da diversidade cultural é mais um ponto relevante de divergências entre o Documento Final da CONAE e o PNE 2014-2024. Enquanto o tema da diversidade foi tratado em um eixo temático na Conferência, “a fim de garantir a inclusão das questões centrais referentes às múltiplas expressões da diversidade na plenária e no documento final da conferência.” (GOMES, 2010, p. 195), o que trouxe a possibilidade de maior visibilidade para o tema e ampliação do entendimento de suas especificidades, no PNE 2014-2024, a questão da diversidade está diluída em suas metas.

Caberia ao PNE 2014-2024, superar os padrões históricos de segregação e efetivar o direito à educação dos indígenas, dos negros, das populações quilombolas, das mulheres, dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade, dos jovens e adultos, da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) e das pessoas com deficiência. (GOMES, 2010). Entretanto, ao diluir as demandas desses grupos pelas suas metas, o PNE 2014-2024 promove um apagamento das especificidades da formação desses sujeitos. Como exemplos, podem ser citadas as metas 1 (universalização do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos), 2 (universalização do ensino fundamental para a população de 6 a 14 anos), 3 (universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos), 4 (universalização do atendimento escolar para a população com deficiência de 4 a 17 anos), 5 (alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade), 6 (ampliação da oferta de educação em tempo integral) e 8 (elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos).

Para ilustrar, na meta 1, em seu subitem 1.10, a especificidade da formação de alunos indígenas e quilombolas está atrelada à mera distribuição territorial da oferta de escolas:

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. (BRASIL, 2014, p. 11).

É possível observar que somente os sujeitos com deficiência são contemplados com uma das metas do PNE 2014-2024 (meta 4), sendo observadas suas especificidades e necessidades educacionais. Os demais sujeitos abarcados no tema da diversidade, no eixo VI da CONAE, são abordados no PNE 2014-2024 juntamente a todos os demais sujeitos educandos, portanto, não são observadas suas particularidades. A formação de jovens e adultos trabalhadores, de mulheres, de populações do campo e comunidades LGBT fica, nitidamente, limitada ao acesso e à permanência na escola, através de políticas de prevenção à discriminação e de valorização da cultura local.

A educação de jovens e adultos com defasagem de idade/série escolar está, no PNE 2014-2024, fortemente atrelada à formação para o trabalho, o que pode reforçar o mero treinamento de habilidades para o atendimento ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral do indivíduo. Isso pode ser observado na meta 10, em seu subitem 10.3:

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. (BRASIL, 2014, p. 43).

É notório, então, que o PNE para o decênio 2014-2024 apresenta características bastante semelhantes a outros planos decenais de educação no que tange à participação dos movimentos sociais. Supostamente democrático, o PNE 2014-2024 é elaborado após a Conferência Nacional de Educação, no intuito de abarcar o Documento Final da CONAE no atendimento às demandas de grupos de indivíduos ligados à educação. Entretanto, observa-se, em vários aspectos, um afastamento do PNE 2014-2024 das propostas provenientes das ações coletivas, apresentadas na Conferência. Este afastamento, certamente, justifica o caminho tortuoso para aprovação do PNE 2014-2024, elaborado em 2010 e aprovado somente em junho de 2014. Isso posicionou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 como grande espaço de disputas.

## 1.2 As tecnologias na escola a serviço da formação para o trabalho

Com esta breve revisão da trajetória dos Planos Nacionais de Educação, pode-se partir para melhor compreensão dos discursos nas políticas públicas educacionais que visam a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Estas podem ser profundamente influenciadas pelas vozes altas e firmes da formação para o trabalho, da indústria de aparatos tecnológicos e da padronização dos processos educacionais. Como observado, essas vozes costumam predominar nos discursos das políticas para a educação, especialmente nas últimas décadas, levando, quase sempre, as comunidades escolares e setores organizados da sociedade a reproduzir essas vozes que posicionam as TIC como sujeitos de práticas educativas.

Há, notoriamente, conjuntos de forças que levam o discurso das políticas públicas, logo, do PNE 2014-2024, a transformar as tecnologias em sujeitos capazes de ações para solucionar velhos problemas educacionais (BARRETO, 2002). O primeiro conjunto é a demanda por qualificação. Visto que a educação nos países latino-americanos vem sendo bastante influenciada pelas determinações de organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, as políticas educacionais vêm tratando como urgentes as necessidades de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Cabe, no entanto, questionar: qualificada para quem?

Estabelecendo uma relação direta entre formação e redução da pobreza, estes organismos internacionais têm desempenhado um papel fundamental nos processos educacionais de camadas menos favorecidas, recomendando uma formação rápida, de baixo custo e limitada ao treinamento de habilidades. Supostamente, a massificação desta formação de mão de obra é capaz de reduzir as desigualdades entre os países em desenvolvimento e as nações fortemente industrializadas (BARRETO; LEHER, 2008).

Neste cenário, as tecnologias desempenham um papel muito mais econômico que educacional. Cabe às tecnologias, especialmente à educação a distância, o papel de ampliar a formação de indivíduos para atendimento às demandas do



mercado de trabalho. Nos documentos do Banco Mundial para a educação, as TIC reduzem a lacuna existente entre a escola dos países periféricos e a globalização da informação e o desenvolvimento econômico.

A fim de garantir o progresso técnico-científico, investe-se na reforma dos sistemas educacionais, pois à escola atribui-se o papel de formadora de recursos humanos que essa nova sociedade moderna necessita para funcionar. À educação não cabe outra finalidade além de potencializar a estrutura de produção do país (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 1-2).

Para Frigotto (1995), esta perspectiva, entretanto, é uma manutenção das desigualdades, uma vez que a formação rápida e focada no desenvolvimento de habilidades técnicas reflete a ideologia das classes dominantes de que as classes menos favorecidas devam ser capacitadas para o mercado de trabalho. Como política pública educacional, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 formaliza tal massificação da capacitação para o trabalho, respondendo às demandas do capital.

Desta forma, é retirado das tecnologias nas escolas o papel de espaços de formação e os laboratórios de informática podem ficar restritos à qualificação de indivíduos para o uso instrumental do computador, não havendo negociação de sentidos, não promovendo o desenvolvimento de novas funções cognitivas, de novas percepções e subjetividades. Assim, com a apropriação meramente instrumental das tecnologias pela escola, o aluno está supostamente apto a atender às demandas do mercado de trabalho informatizado, que logo apresentará a ele novas demandas por capacitação, nem sempre possíveis.

Vislumbradas como a solução para o problema da necessidade de formação e com a possibilidade de uma qualificação rápida e de baixo custo, a educação a distância (EAD) tornou-se primordial na ampliação do número de indivíduos com formação superior no Brasil. Como descrito na introdução, os organismos multilaterais recomendam a redução do papel do Estado e a conseqüente redução das despesas com o ensino. (BARRETO, 2002). Tendo como lema formar o maior número de pessoas, no menor tempo possível, a EAD passa a ser a principal finalidade da incorporação das TIC às políticas públicas para a educação.

O que se tem observado é uma verdadeira indústria de diplomas, com mínima interferência governamental no controle dos cursos oferecidos. Uma publicação no

site da BBC Brasil<sup>2</sup>, em outubro de 2013, aponta para a ampliação da oferta de ensino superior no Brasil, especialmente a distância, e o analfabetismo funcional e a baixa qualidade da formação que acompanham esta expansão da oferta. Segundo a reportagem, trata-se de uma “geração do diploma”. Ao ingressar no mercado de trabalho, estes profissionais mostram-se pouco qualificados e logo são substituídos por outros. Portanto, o que a educação a distância pode promover é o uso instrumental das tecnologias, sem observar suas possibilidades e limitações como linguagem e como espaço de formação. Trata-se, então, de mais um processo de massificação da formação superior no qual a qualidade da formação oferecida é irrelevante.

Neste panorama, a formação de professores tem sido bastante afetada. Observa-se uma verdadeira explosão, a partir da década de 90, de cursos de formação a distância para esses profissionais, seja para formação inicial ou continuada. Isto ocorre em função da grande demanda por capacitação de cidadãos para o trabalho, mas, para sua concretização, é necessário ampliar a formação de professores formadores. A capacitação a distância para professores surge, então, como solução para atendimento a essa demanda por educadores. Lévy (2010) justifica a ampliação da oferta de cursos de formação de professores a distância, no intuito de atender às demandas por professores formadores: “Os dispositivos de formação profissional e contínua estão saturados. Quase metade da população está ou gostaria de estar na escola. Não será possível aumentar o número de professores proporcionalmente à demanda por formação.” (p. 171). Tais iniciativas de formação de professores a distância, entretanto, favorecem o despreparo desses profissionais, além da improvisação – consequências esperadas do imediatismo da EAD.

Contudo, é oportuno questionar que, em uma visão de educação que esteja fortemente atrelada ao desenvolvimento econômico, há carência de outros tantos profissionais no mercado de trabalho, tais como engenheiros, enfermeiros, advogados, médicos e arquitetos. Por que, então, é expressiva e urgente a formação a distância de professores e não destes profissionais? As consequências do

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131004\\_mercado\\_trabalho\\_diplomas\\_ru.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru.shtml)

imediatismo e da improvisação da formação a distância recaem somente sobre a escola.

### **1.3 As tecnologias na escola a serviço da indústria de aparatos tecnológicos**

Outro dispositivo que atravessa o discurso sobre as tecnologias no PNE 2014-2024 e o da própria escola é a indústria de equipamentos de informática e *softwares* educativos. Para este setor da economia, a escola pode ser compreendida como um forte mercado consumidor de seus produtos. Levantando a bandeira da necessidade de ampliação da oferta de ensino e de elevação da qualidade da educação, as políticas públicas convocam as empresas privadas de tecnologias a entrar no contexto educacional. Ao tratar as tecnologias como solução para diversos problemas da educação, o PNE 2014-2024 abre as portas da escola para a entrada desse mercado de forma bastante relevante.

O interesse da indústria de tecnologias em estar nos processos educacionais traz algumas consequências bastante significativas. A principal delas pode ser o afastamento da comunidade na apropriação das tecnologias, encarando-as como meio de participar da sociedade através de suas linguagens. A escola tende a se tornar mera receptora ou consumidora de *softwares* educativos produzidos pelas indústrias de materiais tecnológicos educacionais que, atendendo a um processo de homogeneização das práticas educativas, não considera as particularidades e características das comunidades escolares. A forma como ocorre a incorporação desses produtos tecnológicos não envolve a participação de docentes, de coordenadores pedagógicos ou diretores, nem de alunos, que passam a ser meros reprodutores de conhecimentos institucionalizados e difundidos pelos aparatos produzidos por essa indústria.

Exemplos dessas práticas são as teleaulas e os programas governamentais de aceleração da aprendizagem através de cursos semipresenciais ou a distância. Atribui-se, então, ao professor a função de animador ou monitor de aparatos tecnológicos e aulas que já vêm prontas, retirando da função docente o desenvolvimento de senso crítico, da negociação de sentidos, da elaboração de

seus próprios materiais, baseada em suas escolhas. Isso tem gerado um desconforto entre os docentes que, quase sempre, ao recusarem tal função de meros monitores da aprendizagem através das TIC, são vistos como resistentes às tecnologias, recaindo sobre seus ombros a responsabilidade pelo caráter supostamente obsoleto que pode ser atribuído à escola que não incorpora as TIC em suas práticas.

Não é difícil encontrar publicações que considerem o professor resistente às tecnologias e que considerem a incorporação das TIC nos processos educacionais algo inevitável, um determinismo, favorecendo a indústria desses equipamentos:

[...] a necessidade de estudar informática exigirá que os professores avancem além dos limites da sua área de conhecimento, o que não constitui tarefa fácil, principalmente ao se considerarem as especificidades das formações docentes. [...] O professor precisa romper as amarras do comodismo, da espera interminável pelas decisões administrativas e políticas, e avançar em seus propósitos de construção e fazeres em nome da educação escolar. O professor precisa ousar. (COX, 2008, p. 113-114).

A demanda por formação para o mercado de trabalho, a interferência dos organismos multilaterais e o atendimento aos interesses da indústria de aparatos tecnológicos têm provocado um verdadeiro modismo relacionado às tecnologias nas políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, nas escolas. Pode-se dizer que, justificando a necessidade de inserir a educação na sociedade do conhecimento, a escola precisa estar devidamente equipada com laboratórios de informática, salas de vídeo e projetores.

Essa combinação de um discurso que aborda as tecnologias de informação e comunicação como a solução para diversos problemas educacionais brasileiros, sem estabelecer minimamente os critérios para que as TIC sejam abarcadas pelas práticas educativas, com a forma avassaladora como as tecnologias chegam às escolas, sem prévia formação e observação de suas capacidades e limitações, desenha um cenário que poderia ser de democratização do acesso, da permanência e da qualidade na educação, mas que, na verdade, vem reproduzindo as mesmas práticas hegemônicas, a mesma exclusão da comunidade escolar na tomada de decisões sobre o uso das tecnologias e o mesmo atendimento aos interesses de grupos exteriores à escola. As TIC não são vislumbradas como espaços de formação, mas como um elo que liga a escola aos interesses de grupos economicamente dominantes.

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 E NA ESCOLA

### 2.1 O discurso sobre as tecnologias como prática social

O discurso como objeto coloca, no centro da reflexão, tanto o sujeito da linguagem, como também o contexto social, entendendo a linguagem como lugar de conflito onde se estabelece a relação entre sujeito e sociedade. (GUIMARÃES, 2010, p. 17).

Uma vez que esta pesquisa pretende analisar discursos para incorporação das tecnologias de informação e comunicação às práticas educativas, presentes no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024 e na escola, é relevante delimitar a concepção de discurso abordada neste estudo. Para isto, são de suma importância as contribuições de Norman Fairclough, professor de Linguística e um dos fundadores da Análise Crítica do Discurso (ACD).

A necessidade de abertura de um campo de estudos que analisa o discurso vem, especialmente, da ampliação e dos avanços nas tecnologias de informação e das transformações políticas, econômicas e culturais, a partir da década de 70. Esses avanços elevaram os estudos da linguagem a um patamar de relevância, visto que o discurso exerce papel crucial nas transformações da sociedade. Isso significa que houve um entendimento de que tais transformações sociais podem ser configuradas pelo discurso e também configurá-lo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2005).

Para Fairclough (2001), o discurso é uma prática social. Está, portanto, atravessado pelo que caracteriza a estrutura social em que ocorre e pelos papéis sociais desempenhados pelos participantes. Segundo o autor, o discurso representa uma relação dialética entre o modo de agir do indivíduo em relação ao mundo e deste em relação ao indivíduo.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: as suas

próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Ainda segundo o autor, o discurso não é a reprodução de um conjunto de “ideias na cabeça das pessoas”, mas pode determinar e ser determinado por todas as práticas sociais concretas, fator explicado principalmente pelas relações sociais que não necessariamente dependem da linguagem.

Bakhtin (2009), filósofo russo e estudioso da linguagem, considera que toda prática discursiva humana é dotada de parcialidade e ideologia, determinadas por seu contexto de produção e determinando o mesmo. Isso significa que os enunciados refletem tanto a condição social do sujeito enunciatador quanto o contexto em que a interação com seu interlocutor ocorre:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos confrontos fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. [...] As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. (BAKHTIN, 2009, p. 42 – 43).

A ACD, então, dedica-se à análise de eventos discursivos, focalizando tanto o discurso em si, quanto as práticas sociais. Desta forma, a análise crítica do discurso “é orientada linguística e socialmente”. (RAMOS, 2012, p. 27). Por se tratar de um estudo que considera como unidade de análise um documento oficial para a educação, neste caso, o PNE 2014-2024, e os discursos acerca das tecnologias na escola, esta concepção de discurso parece ser a mais apropriada. Por considerar o discurso uma forma de materialização de ideologias, este conceito contribui para a compreensão das disputas hegemônicas e dos conjuntos de forças presentes no texto do Plano Nacional de Educação para este decênio e na escola.

Esta concepção de discurso como prática social dos sujeitos participantes e como espaço de disputa e de representação de ideologias vai de encontro à escolha pela abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD) para responder às questões desta pesquisa e cumprir seu objetivo. Esta escolha está pautada em suas contribuições para melhor compreensão dos fatores que influenciam os discursos das políticas públicas para a educação, refletidos nas escolhas de recursos

linguísticos na elaboração destes documentos, e para a compreensão do discurso hegemônico das políticas públicas, não apenas (re)produzido no espaço escolar, mas numa relação dialética com ele. “O que pode ser depreendido do cruzamento desses discursos? [...] É importante ressaltar que a dialética macro/micro é fundamental para a compreensão do discurso na sua relação com a estrutura social.” (BORBOREMA, 2013, p.30, 50).

Embora Fairclough (2012) considere a Análise Crítica do Discurso mais como uma teoria que como um método, a ACD pode ser considerada tanto um referencial teórico, já que contempla, através de sua concepção de linguagem, a crítica social e o entendimento de contextos sócio-históricos, quanto metodologia, uma vez que disponibiliza modelos de análise linguística e semiótica.

A ACD pode ser definida como a análise das relações de poder estabelecidas entre os participantes do discurso, bem como as ideologias e relações de poder presentes na elaboração dos enunciados. Portanto, a ACD compreende a linguagem como prática social. Esta abordagem teórico-metodológica transita entre o texto e seu contexto social, considerando sujeitos participantes, condições de produção do discurso e recursos discursivos.

A Análise Crítica do Discurso enfoca a desigualdade social e as formas pelas quais textos são usados para denotar poder e ideologia. [...] seu objetivo não é apenas analisar textos, para investigar relações de poder, mas encontrar formas de retrabalhar as desigualdades. (TÍLIO, 2010, p. 87).

Os principais teóricos que, com seus estudos, trazem contribuições para esta corrente da análise do discurso são, além do filósofo russo Mikhail Bakhtin, os filósofos franceses Louis Althusser e Michel Pêcheux. Para Pêcheux, a Análise Crítica do Discurso “tenta combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual, trabalhando principalmente com o discurso político” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51). Louis Althusser contribui para a ACD afirmando que as ideologias das classes economicamente dominantes interferem diretamente na elaboração de discursos de políticas públicas, que por sua vez, interferem em organizações sociais e instituições, tais como a família e a escola.

No campo da Análise Crítica do Discurso, a materialização do discurso sobre as tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e no espaço escolar, através do texto, pode ser compreendida pela linguística (ou gramática) sistêmico-

funcional, proposta por Halliday em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, publicada em 1985, revisitada em 1994 e abarcada por Fairclough em seus estudos. Para Halliday (1994, apud SILVA, 2006), a linguagem está vinculada ao contexto social, construindo-o e por ele sendo construída. Assim, a forma como os participantes do discurso produzem o texto, com suas escolhas lexicais e gramaticais, reflete a maneira como os sujeitos agem no mundo e como o contexto da produção do discurso age sobre os sujeitos.

Estas escolhas léxico-gramaticais atribuem ao discurso três metafunções. A primeira delas é a ideacional, que diz respeito à circunstância, à natureza do contexto de produção do discurso. A segunda é a interpessoal, que diz respeito aos papéis sociais dos participantes do discurso. A terceira metafunção é a textual, que representa a produção do texto dentro de um contexto social, ou seja, o papel desempenhado pela linguagem em um contexto de comunicação. Com isso, a linguística sistêmico-funcional traz importantes contribuições para uma pesquisa cujo referencial teórico-metodológico seja a Análise Crítica de Discurso. Para Fairclough (2012), esta abordagem de Halliday é uma das bases da ACD, uma vez que apresenta aspectos relevantes da língua para a análise de práticas sociais.

Assim, se o que se pretende é compreender e refletir sobre a forma como as tecnologias de informação e comunicação são apresentadas no discurso do PNE 2014-2024 e na escola, e os conjuntos de forças, exteriores à escola, que influenciam na elaboração deste documento, determinando o lugar que devem ocupar as TIC, e o discurso sobre as tecnologias no contexto escolar, pode-se dizer que a Análise Crítica do Discurso é uma abordagem teórico-metodológica apropriada.

A obra *Discurso e Mudança Social*, de Norman Fairclough, é de grande importância para um quadro teórico-metodológico baseado na Análise Crítica do Discurso. Fairclough contribui para este trabalho apresentando a tecnologização e a comodificação do discurso. Isto significa que, analisando a presença da tecnologização e da comodificação no discurso do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola, é possível compreender como o discurso hegemônico acerca das tecnologias de informação e comunicação se (re)constrói, na política pública e se (re)produz no contexto escolar.



No discurso de incorporação das tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação 2014-2024, as TIC estão presentes como fator de elevação da escolaridade, de redução da defasagem entre idade e série escolar e de ampliação da oferta de formação, através da educação a distância. Pressupõe-se, aqui, que as tecnologias estejam comodificadas, ou seja, são um produto, uma *commodity* que, supostamente, contribui para a democratização da formação. É possível fazer tal afirmação porque há, no discurso, um atendimento às demandas das camadas populares ou das classes trabalhadoras por ampliação no acesso à educação. Se as TIC são abarcadas no texto do PNE 2014-2024 como sujeitos capazes de resolver questões educacionais, então atribui-se a elas um caráter democratizador, redutor das assimetrias e desigualdades no acesso à formação, posicionando-as como um produto que deve ser consumido.

A comodificação do discurso sobre as tecnologias no PNE 2014-2024 permite que toda a educação seja subserviente a elas, em nome da “máxima eficiência na forma de organizar e educar pessoas”. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2005, p. 12).

Isso pode ser o reflexo de um dos conjuntos de forças que influenciam a elaboração das políticas públicas para a educação. Se há necessidade de atendimento às demandas do mercado de trabalho por formação de mão de obra capacitada para lidar com setores informatizados e a escola é compreendida por este mercado como espaço de formação desta mão de obra, é pertinente que o discurso do PNE 2014-2024 apresente a democratização do acesso à formação através das tecnologias: amplia-se a oferta de ensino e aprende-se a utilizar os aparatos tecnológicos: “a simples presença física de um computador é tida como garantia de uma educação comprometida com experiências qualitativamente diferentes que, por sua vez, resultarão em alunos com facilidade de inserção no mercado de trabalho.” (Barreto, 2002, p. 81). Como afirmado, esse discurso promove a necessidade de se consumir tecnologias.

A tecnologização do discurso é definida por Fairclough como a manipulação intencional de elementos sintáticos, gramaticais, léxicos e semânticos do discurso, com o intuito de provocar efeitos previamente determinados em seus participantes. Embora este recurso seja bastante aplicado em determinados gêneros como a entrevista e a publicidade, por haver manipulação intencional do texto com a

finalidade de se produzir efeitos nos interlocutores, pode ser aplicado também nos discursos de políticas públicas educacionais e naqueles circulantes no espaço escolar.

Sendo espaços de disputas hegemônicas, as políticas educacionais representam ideologias e relações de poder entre os participantes da elaboração de seus discursos que, cuidadosamente, fazem escolhas linguísticas que reflitam suas próprias demandas:

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre a linguagem e discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros [...]. Elas produzem mudanças discursivas mediante um planejamento consciente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 265).

No que tange às tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação 2014-2024, pode-se considerar um processo de tecnologização do discurso a repetição de determinados termos como “estimular a participação” (meta 3), “expansão da oferta” (meta 11) e “expandir a oferta” (meta 14). A escolha por estes termos é bastante significativa, pois o leitor é, intencionalmente, levado a acreditar que as TIC são capazes de elevar o número de formados na educação brasileira e de reduzir as desigualdades:

3.14) Estimular a participação dos adolescentes nos cursos nas áreas tecnológicas e científicas. (BRASIL, 2014, p. 18).

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 52).

No caso das TIC, no PNE 2014-2024, é possível afirmar que os recursos de tecnologização buscam promover a democratização da formação. Ou seja, a criteriosa escolha lexical simula a redução de assimetrias no acesso à educação, já que provoca no leitor a crença de que as tecnologias serão capazes de reduzir as desigualdades nos processos educacionais:

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, assegurando o padrão de qualidade. (BRASIL, 2014, p. 43).

A tecnologização do discurso, que posiciona as tecnologias de informação e comunicação como responsáveis pela ampliação da oferta de ensino, atende a outro conjunto de forças: a indústria de aparatos tecnológicos. Se as TIC são essenciais na elevação da escolaridade no Brasil, então o PNE, através de seu discurso, abre as portas da escola para este mercado. A escola, como apontado anteriormente, é vista pela indústria de tecnologias como forte consumidora de seus produtos. Sendo as TIC apresentadas no texto do PNE 2014-2024 como *commodity* para ampliação da oferta de educação superior, através da modalidade a distância, a educação é mercado consumidor de computadores e *softwares* para este fim.

A comodificação, como mencionado, é um recurso que visa transformar o objeto do discurso em mercadoria a ser consumida. Pode-se dizer que o processo anterior, de tecnologização, culmina na comodificação do objeto do discurso, pois torna-o facilmente aceito através da manipulação de recursos léxicos para provocar efeitos previamente desejados. Desta forma, a abordagem das tecnologias de informação e comunicação, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, está comodificada: torna-se mercadoria a ser “consumida” pelas comunidades escolares.

Neste sentido, para Fairclough, os alunos de uma comunidade escolar podem assumir um papel contraditório. Se, por um lado, eles são vistos como mercado consumidor de aparatos tecnológicos, portanto desempenham papel crucial nas políticas públicas educacionais de implementação de tecnologias, por outro, são vistos como receptores passivos que, com restrição às críticas ou questionamentos, veem sua vida escolar invadida pelos equipamentos tecnológicos:

Em consequência, os aprendizes são construídos contraditoriamente. De um lado, são construídos no papel ativo de clientes ou consumidores conscientes de suas ‘necessidades’ [...] Por outro lado, são construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos no processo de produção que sejam alvos para treinar ‘habilidades’ ou ‘competências’ requeridas [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256, grifos do autor).

Através do processo de comodificação do discurso acerca das tecnologias no PNE 2014-2024, é possível observar, mais uma vez, o contexto social que faz das tecnologias sujeitos na educação. Visando atender às demandas do mercado de trabalho por formação de mão de obra qualificada para o mercado informatizado, à necessidade de ampliação da oferta de ensino através da educação a distância e às

demandas da indústria de informática, o discurso sobre as TIC no PNE 2014-2024 é uma mercadoria a ser consumida pelas práticas educacionais.

Já as contribuições da linguística sistêmico-funcional apuram o olhar para a construção dos textos e a hegemonia de sentidos que esta construção pode trazer. Dentre os elementos da linguística sistêmico funcional que colaboram com esta pesquisa estão a nominalização, a transitividade e a identificação do tema. A nominalização pode ser definida, segundo Fairclough (2001), como a atribuição de caráter de estados ou objetos a processos e ações. A função da nominalização é, quase sempre, a de omitir o agente. “A nominalização é a conversão de processos em nomes, que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano – o tempo e a modalidade não são indicados – além de usualmente não especificar os participantes.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 223). A transitividade é a escolha por certa organização gramatical para obter determinado efeito. A própria nominalização pode ser considerada um exemplo de transitividade.

O tema é, possivelmente, o elemento que traz maior contribuição para a análise do discurso sobre as tecnologias materializado no PNE 2014-2024. O tema é o ponto de partida do autor do texto, também considerado como informação dada, aquela que faz parte do senso comum. “Examinar o que tende a ser selecionado como tema em diferentes tipos de texto pode jogar luz sobre os pressupostos de senso comum a respeito da ordem social e das estratégias retóricas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 228).

Para exemplificar a identificação da nominalização, da transitividade e do tema, no discurso sobre as tecnologias no PNE 2014-2024, vale observar a meta 3, que trata da universalização do acesso à educação pra jovens entre 15 e 17 anos e elevação da taxa de matrícula no Ensino médio, em seu subitem 3.1:

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. (BRASIL, 2014, p. 5).

Nesta meta, a nominalização cumpre sua função de omitir os participantes (quem institucionaliza? Quem incentiva práticas pedagógicas? Quem garante a aquisição de equipamentos?).

A transitividade, que explica escolhas de organização textual baseadas na forma como o autor representa a realidade (Silva, 2006), pode ser observada na opção pela própria nominalização dos processos: institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio, incentivo às práticas pedagógicas e aquisição de equipamentos e laboratórios, onde os agentes são omitidos, promovendo a dúvida quanto a quem seria responsável por tais ações: o MEC? Os governos estaduais e municipais? A escola? O tema, por sua vez, está em “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio”, É possível afirmar que, por se tratar de uma política pública para a educação, esta escolha por este tema está baseada no efeito positivo que provoca no leitor, pois é parte do senso comum o desejo de renovação desta etapa do ensino.

Nas respostas de professores e alunos participantes desta pesquisa, também podem ser observados o tema, a nominalização e a transitividade, como no exemplo a seguir. Perguntado(a) sobre sua opinião acerca da forma como professores e alunos vêm incorporando as TIC em suas práticas educativas, um(a) professor(a) de História, do Ensino Médio, respondeu da seguinte maneira:

A falta de capacitação dos profissionais da educação potencializada pela ausência de uma infraestrutura escolar, bem como a escassez de tempo para o planejamento de atividades que usem esse recurso. Já o alunado costuma responder positivamente às aulas (...).

Ao iniciar seu discurso com “a falta de capacitação”, o(a) professor(a) determina como tema o pressuposto de que os professores precisam ser habilitados ou são incapazes de incorporar as tecnologias, o que pode ser considerado uma incoerência com o fato de que os professores desta comunidade escolar já estão bastante familiarizados com as TIC em seu cotidiano.

Já a nominalização, assim como ocorre nas metas do PNE 2014-2024, está evidenciada na omissão dos agentes: “a falta de capacitação dos profissionais da educação potencializada pela ausência de uma infraestrutura (...)”. O que ou quem é responsável pela falta de capacitação e de infraestrutura? A escola, o Estado ou o próprio professor?

Sendo a transitividade a forma como o autor organiza o texto segundo seus padrões ideológicos e sua visão de mundo, o(a) professor(a) deixa claro que sua experiência com as TIC na escola é marcada pela ausência, observada no uso de palavras que remetem a ela: “falta de capacitação”, “ausência de uma infraestrutura”, “escassez de tempo”. Isto também evidencia uma responsabilização da própria comunidade escolar ou do professor pelo não uso das tecnologias disponíveis.

Também na entrevista semi-estruturada, é possível identificar nominalização, transitividade e tema nas respostas das professoras participantes. Perguntada sobre o discurso que posiciona as tecnologias, no PNE 2014-2024, como solução para problemas educacionais, uma das professoras participantes respondeu da seguinte maneira:

Não é solução nada. Mentira. A gente não tem investimento, não tem capacitação, não tem material. Como que é solução? E por não termos capacitação, não temos como orientar os alunos. O uso tem que ser direcionado. Como eu vou fazer um trabalho com meus alunos com tecnologias se eu não sei, não oferecem um curso? Você não tem nem um *wi-fi* na sala dos professores para preparar as aulas.

A nominalização está na omissão do agente que, segundo a professora, deveria investir, capacitar e oferecer um curso. A transitividade, por outro lado, pode ser observada na escolha pela primeira pessoa do singular (“Como eu vou fazer um trabalho com meus alunos com tecnologias se eu não sei...”), promovendo sua responsabilização pela não incorporação das tecnologias às práticas educativas. O tema – “não é solução nada” – determina que as tecnologias, de forma alguma, podem ser solução para problemas educacionais. Vale observar, entretanto, a contradição no discurso da professora, uma vez que, segundo a mesma, as TIC seriam, sim, solução, se pudessem ser usadas, se os professores fossem capacitados e se os equipamentos estivessem em condições de uso.

Apropriando-se dos conceitos da linguística sistêmico-funcional e dos processos de tecnologização e comodificação das tecnologias no discurso do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024 e na escola, é possível compreendê-las, sob o olhar da Análise Crítica do Discurso, como mercadoria perfeita no atendimento aos interesses dos grupos hegemônicos: a escola forma a mão de obra necessária para esses grupos, a indústria de tecnologias tem um forte

mercado consumidor nas escolas e a ausência de um direcionamento para uso pedagógico das TIC mantém a escola como reprodutora de conhecimentos institucionalizados pelos grupos que a disputam como espaço de manutenção da hegemonia ou a responsabiliza pelo fracasso na aplicação das TIC.

## 2.2 Análise crítica do discurso sobre as tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nas vozes da escola

[...] cabe o registro de que, se o discurso pedagógico contemporâneo tende a ser singularmente marcado pela referência às TIC, o questionamento dos seus pressupostos permite verificar que os sentidos a ela atribuídos variam em função das assimetrias entre países, instituições, pessoas, etc., em uma espécie de cascata de desigualdades que vai do contexto mais macro e mais micro. (BARRETO, 2011, p. 352).

A relevância da Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough, para este estudo está no fato de oferecer modelos para análise textual, que podem contribuir para a compreensão do discurso das políticas educacionais e de professores e alunos, identificando problemas e obstáculos sociais, além de interesses em não resolvê-los, indo de encontro à tecnologização e comodificação do discurso descritas acima. A obra *Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*, de Chouliaraki & Fairclough (1999), propõe o modelo a seguir para a ACD que pode ser aplicado nesta pesquisa, pois permite analisar o discurso do macrocontexto do PNE 2014-2024 e do microcontexto da comunidade escolar:

- 1- Dar ênfase a um problema social que tenha um aspecto semiótico;
- 2- Identificar obstáculos que pode impedir que esse problema seja resolvido;
- 3- Considerar se a ordem social em algum sentido é um problema ou não;
- 4- Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
- 5- Refletir criticamente sobre a análise.

Fairclough (2012) explica que este primeiro estágio é próprio da Análise Crítica do Discurso, pois sendo uma ciência social crítica, busca identificar, dentro da estrutura social, os processos de exclusão, a opressão e as desigualdades. “A ACD estará inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema.” (FAIRCLOUGH,

2012, p. 312). Neste estágio, o analista deve sair do texto para analisar o contexto, a estrutura social em que ocorre o discurso.

O segundo estágio questiona que obstáculos na estrutura social podem impedir que o problema seja solucionado. Vale salientar que a própria estrutura social pode moldar os obstáculos de modo a impedir sua superação. O discurso, em si, pode ser um obstáculo e Fairclough (2012) exemplifica com a colonização dos discursos educacionais pelos discursos de administração de empresas, trazendo para a educação aspectos mercadológicos. Neste segundo estágio da análise, é possível aplicar o conceito de intertextualidade, proposto por Fairclough (2001), com base na transdiscursividade de Bakhtin:

[...] todos os enunciados, tanto na forma oral quanto na escrita, do mais breve turno numa conversa a um artigo científico ou romance [...] são orientados retrospectivamente para enunciados de falantes anteriores [...] e prospectivamente para enunciados de falantes seguintes. Desse modo, cada enunciado “é um elo na cadeia da comunicação”.(FAIRCLOUGH, 2001, p. 134, grifos do autor).

No terceiro estágio busca-se identificar as ideologias ou hegemonias de sentido no discurso que possam fazer a manutenção das relações de poder e a manutenção da estrutura social. Já a função do quarto estágio, também uma característica da Análise Crítica do Discurso, “[...] é identificar possibilidades de superação dos obstáculos. Não basta ter consciência de sua existência, é preciso lutar para vencê-los e atuar na transformação social.” (TÍLIO, 2010).

O último estágio da análise é o questionamento sobre sua própria contribuição para a emancipação social. Busca-se, neste estágio, a reflexão do analista sobre seu posicionamento quanto ao problema e quanto à sua própria análise.

É possível analisar a questão das tecnologias de informação e comunicação no PNE 2014-2024 segundo este modelo de ACD. Para o primeiro estágio – dar ênfase a um problema social que tenha um aspecto semiótico – no qual o analista deve sair do texto, a interferência do mercado de trabalho e da indústria de aparatos tecnológicos para a educação pode ser considerada o problema social. Como explicitado na introdução deste estudo, a interferência destes conjuntos de forças pode levar o PNE 2014-2024 a meramente informatizar espaços escolares. Como



exemplo, pode ser citada a meta 7, que deseja elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em seu item 7.20:

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para 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. (BRASIL, 2014, p. 33).

No que tange às tecnologias no PNE 2014-2024, o obstáculo identificado para resolver o problema da interferência do mercado de trabalho e da indústria de tecnologias, que compreende a escola como mercado consumidor, é a atribuição do papel de sujeitos capazes de solucionar os problemas de oferta de ensino e capacitação nas metas apresentadas no documento. Atribuir às TIC as funções de ampliar o número de formados em educação superior através da educação a distância, de reduzir a defasagem entre idade/série escolar e de universalizar o acesso à educação é um obstáculo à superação do problema da interferência dessas forças exteriores ao PNE 2014-2024. A intertextualidade está, exatamente, na relação do discurso sobre as TIC no Plano Nacional de Educação com o discurso da necessidade de rápida formação de sujeitos para o mercado de trabalho. Isso está evidenciado na meta 11, que deseja triplicar as matrículas em Ensino Médio na modalidade profissionalizante e, para isto, convoca a educação a distância:

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 a educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade. (BRASIL, 2014, p. 43).

A manutenção do problema de ordem social e dos obstáculos que podem impedir sua solução está no próprio texto do PNE 2014-2024. Através dos processos de tecnologização do discurso descritos anteriormente, as metas do documento, que trazem as tecnologias como solução para problemas na educação, apresentam a repetição de determinados termos que carregam ideologia ou hegemonia de sentido. A repetição de palavras como “ampliar”, “ampliação”, “oferta” e “expandir” podem provocar efeitos positivos no interlocutor, fazendo com que o discurso acerca das tecnologias no PNE 2014-2024 seja bem recebido pelo leitor, promovendo, então, a manutenção das interferências descritas acima.

Os interesses de ordem social em não resolver o problema podem ser identificados no PNE 2014-2024 através da ausência de direcionamento pedagógico para as tecnologias, limitando a aplicação das TIC ao maciço envio de aparatos tecnológicos às escolas. Um exemplo que ilustra tal afirmação é a meta 14, que trata da elevação do número de matrículas em cursos de pós-graduação, em seu subitem 14.4: “expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto-sensu, utilizando, inclusive, metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2014, p. 52). Aqui, tanto é possível observar a tecnologização do discurso, através da expressão “expandir a oferta”, que provoca efeito positivo no interlocutor, quanto a ausência de direcionamento pedagógico para incorporação das TIC à formação em nível de pós-graduação, limitando-se o PNE 2014-2024 a informatizar este espaço formativo.

Para o quarto estágio da análise – identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos – a aplicação criteriosa das tecnologias, observando seus limites e possibilidades, considerando as particularidades de cada comunidade escolar e seus interesses, pode ser uma proposta para superação do obstáculo. Outra forma de superação pode ser retirar das TIC o papel de sujeitos na solução de problemas educacionais, exatamente através de uma aplicação crítica, função que deve ser atribuída aos sujeitos das comunidades escolares.

Finalmente, a identificação do problema, dos obstáculos a serem superados, a identificação dos interesses exteriores à escola em mantê-la como consumidora de tecnologias e, assim, poder atribuir às tecnologias o papel de espaço de formação, de construção e de negociação de sentidos fazem parte da reflexão crítica sobre a análise. Aliado a isto, está o interesse deste analista em devolver os resultados da análise aos sujeitos participantes da pesquisa da Escola ABC, no intuito de levar esta pesquisa para além do universo acadêmico na busca pela transformação social.

Este mesmo modelo de análise pode ser aplicado às respostas dadas aos questionários respondidos por professores e alunos da Escola ABC, reforçando que o discurso hegemônico sobre as tecnologias ocorre também nos espaços escolares.

Primeiramente, vale salientar o processo de participação de professores e alunos nesta pesquisa. Foram distribuídos sessenta questionários para professores dos três turnos de funcionamento da escola (vinte questionários para cada turno). Vinte e dois professores, de turnos diferentes, responderam voluntariamente o

questionário. A intenção, ao aplicar esta ferramenta de pesquisa em turnos diferentes, era verificar se as respostas variariam de acordo com o turno em que atua o professor, o que não ocorreu. Algo semelhante aconteceu com os alunos: foram distribuídos trezentos questionários (cem para cada turno) e oitenta e sete alunos responderam voluntariamente, não havendo variação significativa nas respostas de alunos de turnos distintos.

Alunos e professores foram perguntados também sobre sua idade, novamente, com o intuito de verificar se haveria respostas diferentes de acordo com a faixa etária, o que, também, não aconteceu. O mesmo cenário de respostas semelhantes foi observado quanto à disciplina lecionada pelos professores e quanto à série escolar dos alunos. Isto atribuiu à escola um caráter unitário enquanto comunidade escolar e campo de pesquisa, o que facilitou este estudo.

Nas vozes de vinte e dois professores e oitenta e sete alunos voluntários participantes desta pesquisa, o que pode ser considerado como primeiro estágio da análise – o problema social que tenha um aspecto semiótico – é a não incorporação das tecnologias disponibilizadas na escola às práticas educativas, especialmente o laboratório de informática, o que demonstra que esta escola passou por mero processo de informatização de seus espaços. As tabelas a seguir podem ilustrar esta questão:

Tabela 1 – Utilização do Laboratório de Informática por Professores

<b>Disciplina</b>	<b>Número de professores participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Número de professores que utilizam o laboratório de informática</b>
Línguas	6	20 a 40 anos	2
Exatas	8	20 a 50 anos	0
Biológicas	3	31 a 50 anos	0
Humanas	1	20 a 30 anos	0
Ed. Física	1	31 a 40 anos	0
Integradas	1	41 a 50 anos	0
Não informaram	2	31 a 50 anos	0

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 2 – Utilização do Laboratório de Informática por Alunos

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Número de alunos participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Número de alunos que utilizam o laboratório de informática</b>
Fundamental I	9	9 a 11 anos	0
Fundamental II	38	12 a 19 anos	1
Médio	40	15 a 21 anos	0

Fonte: dados da pesquisa

Já o segundo estágio – o obstáculo social para o problema – pode ser identificado na dificuldade encontrada por professores e alunos em acessar o laboratório de informática e, assim, incorporá-lo às suas práticas, como espaço de formação. Esta dificuldade perpassa pelo número insuficiente de equipamentos, equipamentos sem condições de uso, ausência de profissional de apoio (a função de Orientador Tecnológico, profissional que prestava assistência a professores e alunos nos laboratórios de informática, fora recentemente extinta pela Secretaria de Estado de Educação, como explicado anteriormente), pela plataforma operacional Linux Educacional (que, embora tenha a vantagem de ser gratuita, é considerada incompatível com as atividades elaboradas por professores) e pela falta de interesse na aplicação das atividades já disponibilizadas nos computadores.

Abaixo, algumas respostas que identificam os obstáculos para incorporação do laboratório de informática como espaço de formação. Estas respostas foram dadas às questões 13, na qual foi perguntado para os professores o motivo de não se utilizar o laboratório de informática, e 11, em que foi perguntada aos alunos sua opinião geral sobre as TIC em sua escola:

Porque a plataforma é Linux e, por isso, não atende às necessidades dos programas/sites que eu gostaria de utilizar. (Professor[a] de Matemática, turno da manhã)

Não há divulgação e pela informação obtida, não posso levar a turma toda. Se eu levar metade, o que faço com o restante que ficará sozinho? (Professor[a] de Português, turno da manhã)

Porque nunca fui convidada e nem sabia que podia. (Professor[a] de Inglês, turno da tarde)

Sempre que a gente quer usar, não tem ninguém responsável lá. (Aluno[a] do 1º Ano do Ensino Médio, turno da tarde)

Eu poderia dizer algo sobre os equipamentos se eu tivesse visto algum.  
(Aluno[a] do 1º Ano do Ensino Médio, turno da manhã)

Assim como ocorre no discurso sobre as tecnologias no PNE 2014-2024, na Escola ABC, as vozes de professores e alunos demonstram que o problema e seus obstáculos estão relacionados à mera informatização dos espaços da escola, já que não há observação dos interesses da comunidade escolar referentes às tecnologias.

Além disso, o discurso de professores e alunos acerca das TIC apresenta certa responsabilização desses sujeitos em não incorporar as tecnologias em suas práticas. Nota-se em suas respostas que é sua obrigação utilizar o laboratório de informática, mas professores e alunos não se sentem aptos a isso. Ao fazerem afirmações como “gostaria de utilizar” [porém o sistema é Linux], “nunca fui convidada”, “não há divulgação”, é possível observar que professores e alunos buscam justificativas para não incorporar as TIC, como se fosse sua obrigação fazê-lo, já que as tecnologias são, pelo discurso hegemônico, sujeitos de processos educacionais.

Para Barreto (2009), professores e alunos atribuem à carência de materiais tecnológicos e à dificuldade em utilizá-los a falta de qualidade no ensino, “um ensino atrasado, que traz como consequências: o desinteresse, a falta de curiosidade e o baixo desempenho dos alunos [...]” (p. 140).

A identificação do discurso hegemônico sobre as tecnologias – terceiro estágio da análise – está também evidenciada nas falas de professores e alunos participantes da pesquisa ao considerarem que os aparatos tecnológicos são fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem. Estas falas, assim como as metas do PNE 2014-2024, atribuem às TIC o papel de sujeitos na educação. Tanto no discurso do PNE 2014-2024, quanto nas respostas de professores e alunos, as TIC são consideradas *commodity* – mercadorias que precisam ser consumidas para elevação da qualidade na educação. Perguntados sobre a forma como professores e alunos vêm inserindo as TIC às suas práticas educativas (questão 19), alguns professores deixam clara essa função das TIC:

Eu não me vejo sem o computador, sem a internet em minhas práticas educacionais. Isso porque é prático, rápido, consigo o que preciso imediatamente e com requinte de recursos. (Professor[a] de Português, turno da manhã).

Pelos alunos a utilização da internet em pesquisas e pelos professores, novas formas de dar aulas (Professor[a] de Educação Física, turno da noite)

Na minha opinião, acho que alguns professores conseguem bons resultados com o uso da tecnologia. (Professor[a] de Química, turno da tarde)

Nestas respostas, está evidenciado o pressuposto de que as tecnologias fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos e, portanto, devem ser parte integrante dos processos educacionais. No imaginário de professores e alunos, a presença das TIC na escola pode resultar em melhorias significativas nos processos de ensino e aprendizagem (BARRETO, 2009).

Nas respostas dos professores, é possível identificar também interesses de ordem social em não resolver o problema. Como a escola é contemplada pelo PROINFO, o Núcleo de Tecnologia Educacional do município de São Gonçalo deveria atuar junto aos professores na elaboração de propostas para uso pedagógico das tecnologias. Entretanto, dentre os vinte e dois professores participantes da pesquisa, nenhum teve contato com o NTE de São Gonçalo. Quatro professores afirmaram saber da existência do Núcleo, mas nunca fizeram os cursos oferecidos.

Não é difícil compreender os motivos para isso. Além da ausência de divulgação dos cursos do NTE<sup>3</sup>, os mesmos focam no mero treinamento de habilidades que não estão diretamente relacionadas à incorporação pedagógica das tecnologias: edição de textos, planilhas e vídeos, construção de *blogs*, uso de *softwares* de apresentação, tais como *Google Docs* e *Microsoft Power Point*. Dentre os cursos oferecidos, destacam-se *Introdução à educação digital*, cujo objetivo é “familiarizar o professor com a utilização de recursos básicos de computadores, Internet e outros recursos de Tecnologia Educacional” (NÚCLEO MUNICIPALIZADO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 2015) e *Uso do OpenOffice Impress como ferramenta pedagógica*, que pretende “tornar o cursista apto a reconhecer e utilizar o potencial do *software OpenOffice Impress*, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (NÚCLEO MUNICIPALIZADO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 2015).

---

<sup>3</sup> A Lista com os cursos oferecidos no momento da elaboração deste texto está disponível em: <[http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/cursos\\_miranteac.asp?idvercursos=sim&idcodnte=rj01](http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/cursos_miranteac.asp?idvercursos=sim&idcodnte=rj01)>

É relevante considerar, entretanto, o discurso na página do NTE, que, além de atribuir ao professor o papel de animador de ambientes escolares informatizados, reduzindo seu trabalho docente a um papel secundário, especialmente nos laboratórios de informática das escolas, chamados pelo Núcleo de laboratórios de tecnologia educacional (LTE), foca na relevância da parceria entre o NTE e as escolas. No caso da Escola ABC, os professores deixam claro em suas respostas que esta parceria não acontece.

O professor, peça fundamental neste processo, é o auxiliador que, a partir de ambientes de aprendizagem diversificados e motivadores orienta as ações do aluno com uso da tecnologia, tendo em vista a construção de conhecimento e formação do pensamento crítico. Assim, a instalação de um LTE numa escola não representa simplesmente investimento em máquinas, mas o início de um processo que envolve formação continuada de professores, oferta de recursos para os alunos na ação pedagógica, inclusão digital e social do pessoal da escola e também das pessoas da comunidade. Um LTE numa escola pública abre um leque de possibilidades pedagógicas e sociais e a CdTE trabalha no sentido de otimizar o aproveitamento destas possibilidades. (Disponível em: <<http://htmsg.webnode.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2013.).

Como as tecnologias de informação e comunicação chegam às escolas sem o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões sobre as melhores formas de incorporá-las às práticas educativas, o quarto estágio da análise – a proposta para superação do problema identificado – pode estar nas próprias vozes de professores e alunos participantes. As respostas dadas aos questionários sobre o uso da sala de vídeo da escola, que é equipada com TV, DVD, projetor multimídia, computador, tela para projeção e amplificadores, além de capacidade para sessenta pessoas, demonstram que este espaço tem sido mais incorporado às práticas pedagógicas e, em sua maioria, os professores participantes afirmam que os alunos respondem positivamente às atividades desenvolvidas com estes recursos.

Tabela 3 – Utilização da Sala de Vídeo por Professores

<b>Disciplina</b>	<b>Número de professores participantes</b>	<b>Número de professores que utilizam a sala de vídeo</b>
Línguas	6	5
Exatas	8	3

Biológicas	3	2
Humanas	1	1
Ed. Física	1	1
Integradas	1	1
Não informaram	2	2

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tabela 4 – Utilização da Sala de Vídeo por Alunos

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Número de alunos participantes</b>	<b>Número de alunos que utilizam a sala de vídeo</b>
Fundamental I	9	0
Fundamental II	38	31
Médio	40	30

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pelas respostas aos questionários, ainda é possível observar que mesmo neste espaço mais incorporado às práticas nesta escola, as atividades desenvolvidas não fazem, necessariamente, das tecnologias disponíveis espaços de formação, de desenvolvimento de novas cognições e de negociação de sentidos. Os equipamentos têm sido incorporados com substituição dos livros didáticos, através de aulas em *slides* e vídeo-aulas, seguidas de debates ou produção textual.

Perguntados sobre as atividades desenvolvidas por seus professores, os alunos responderam que a sala de vídeo é usada para exibição de filmes e documentários relacionados aos conteúdos ensinados em sala de aula, para exibição de aulas disponibilizadas no *YouTube* e para apresentação de seus próprios trabalhos (seminários e exposições), além de palestras com visitantes. Sobre a importância destas atividades, muitos alunos participantes responderam que a simples mudança da sala de aula para a sala de vídeo contribui para sua aprendizagem, pois o contato com a linguagem visual proporcionado pela sala de vídeo amplia seu interesse no conteúdo.

As respostas dos professores sobre as atividades desenvolvidas na sala de vídeo da escola não diferem muito das respostas dos alunos. Dentre os quinze professores que afirmam utilizar a sala de vídeo, apenas um informou que as turmas



não respondem positivamente às atividades neste espaço, por atos de indisciplina. Os demais professores também consideram a linguagem visual um elemento facilitador da aprendizagem.

Os discursos de professores e alunos sobre a sala de vídeo reforçam alguns aspectos até aqui apresentados. As atividades desenvolvidas neste espaço não atribuem, necessariamente, um papel de espaço de formação e de negociação de sentidos às tecnologias disponibilizadas, mas sim, como dito anteriormente, um papel de substitutos da sala de aula convencional e dos livros didáticos. O Núcleo de Tecnologia Educacional do município, por sua vez, não observa que este espaço, nesta escola, é mais aproveitado que o laboratório de informática, logo, poderia estabelecer parcerias com os professores para elaboração de propostas pedagógicas para a sala de vídeo.

Como apresentado na introdução deste estudo, além dos questionários, os professores que responderam os mesmos foram convidados para uma entrevista, com intuito de fazer maior aproximação entre os discursos sobre as tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola. Vale ressaltar as condições para realização desta etapa da pesquisa. Durante o exame de qualificação deste estudo, foi apontada pela banca examinadora a necessidade de levar o PNE 2014-2024 à escola, já que dentre as questões de estudo está a identificação da (re)produção do discurso hegemônico sobre as TIC no macro contexto da política pública educacional e no micro contexto da escola. Essa aproximação entre o PNE 2014-2024 e a comunidade escolar, até então, não havia acontecido.

Pode-se dizer que a pesquisadora teve bastante receptividade da comunidade escolar para que professores e alunos respondessem os questionários, mas o mesmo não ocorreu em relação à entrevista. Embora várias conversas informais sobre as tecnologias, naquela escola, tenham ocorrido ao longo desta pesquisa, especialmente nos intervalos na sala dos professores, a formalização de uma entrevista acaba por atribuir papéis diferentes à pesquisadora – que passa a não ser mais apenas uma colega de trabalho – e aos professores, que passam a ser sujeitos em uma pesquisa acadêmica. Além disso, a indisponibilidade de tempo, alegada pelos professores, impossibilitou o desejo de encaminhar a entrevista semi-estruturada para um amplo debate sobre os discursos acerca das TIC no PNE 2014-2024, em função do pequeno número de professores participantes. Apenas quatro,

dos vinte e dois professores, que responderam o questionário, colocaram-se à disposição da pesquisadora em dia e horário previamente agendados, e apenas três compareceram: uma professora de Educação Física, uma professora de Língua Inglesa e uma coordenadora pedagógica e professora de Língua Portuguesa. O quarto professor, de Sociologia, ofereceu-se para responder as perguntas através de troca de mensagens em uma rede social – *Facebook* – mas isso mudaria o formato do instrumento de pesquisa, o que foi, portanto, descartado.

A entrevista foi realizada com todos os sujeitos participantes juntos, na sala do Departamento Pessoal da escola, visto que este era um ambiente silencioso o bastante para que pudesse ser gravada. A pesquisadora e as professoras participantes sentaram-se em um semicírculo.

As professoras foram questionadas sobre a relevância dos Planos Decenais de Educação, sobre seu nível de conhecimento ou leitura do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, a relevância do PNE 2014-2024 para seu trabalho docente, sobre sua visão acerca da atribuição de papel de sujeitos da educação às tecnologias (no PNE 2014-2024), sobre a relação estabelecida pelo PNE 2014-2024 entre elevação da qualidade da educação e tecnologias e sobre sua opinião acerca da formação a distância.

Mesmo com número bastante reduzido de sujeitos participantes, é possível também, aplicar os cinco estágios de análise sugeridos por Chouliaraki & Fairclough (2005) nesta etapa da pesquisa: identificação de um problema; obstáculos à solução do problema; verificar se a ordem social é um problema ou não; possíveis soluções e refletir criticamente sobre análise.

Para o primeiro estágio da análise, que é a identificação de um problema, pode-se afirmar que há pistas importantes sobre o discurso hegemônico das tecnologias no PNE 2014-2024: as professoras participantes afirmam desconhecer o documento, alegam não ter acesso a ele e, portanto, não consideram que seu trabalho docente possa sofrer, de alguma forma, a influência dos discursos acerca das tecnologias no Plano. Entretanto, tais afirmações caminham em sentido oposto ao que dizem mais adiante. Ao serem questionadas sobre a atribuição de papel de sujeitos de processos educacionais às TIC, as professoras respondem que, diante da realidade daquela escola, as TIC não podem ser a solução para problemas na educação, pois não podem ser usadas. A identificação do problema, então, é a

(re)produção do discurso hegemônico de que as tecnologias são, sim, sujeitos de processos educacionais, quando há possibilidade de incorporação das mesmas às práticas escolares. Uma das participantes deixa clara sua crença no poder miraculoso das tecnologias:

As tecnologias ajudam desde que sejam usadas [...] Possam ser usadas. A escola tá (sic) cheia de incrementos tecnológicos, os alunos e os professores gostariam de usar esses incrementos [...] O computador, o *datashow*. Mas não conseguem [...] Se eu tiver acesso a tudo isso, com certeza meu trabalho vai ser mais rico, né? (sic) (Professora de Educação Física)

O segundo estágio da análise – a identificação de obstáculos que impedem que o problema seja solucionado – pode estar na responsabilização ou culpabilização do professor, que não incorpora as TIC às suas práticas, impedindo, portanto, que as tecnologias desempenhem seu “papel de sujeito” na educação. Isto está evidenciado na voz da professora de Língua Inglesa, ao ser questionada sobre esse papel das TIC no PNE 2014-2024:

[...] E por não termos capacitação, não temos como orientar os alunos. O uso tem que ser direcionado. Como eu vou fazer um trabalho com meus alunos com tecnologias, se eu não sei, não oferecem um curso?

A professora de Educação Física, reforça esse discurso de que os integrados na sociedade contemporânea são somente aqueles que conseguem incorporar novos padrões de comportamento (SANTOS, 2001 apud RAMOS, 2012), portanto, conseguem aplicar as tecnologias às suas práticas:

Eu, por exemplo, tô (sic) com um projeto pra (sic) trabalhar com as tecnologias, que tá (sic) na gaveta. [...] Eu não tenho como trabalhar com ele. [...] Eu gosto de trabalhar com as tecnologias. O problema está na infraestrutura. Se a gente tem tecnologia insuficiente, como ela vai elevar a qualidade?

Já no terceiro estágio da análise – se a ordem social é um problema ou não – é notório que há, nesta ordem social, o desejo de se fazer a manutenção do discurso hegemônico que posiciona as tecnologias como solução para problemas educacionais. Nas respostas das participantes, verifica-se “uma forma indireta de ligar as coisas como realmente são com o que elas devem ser” (FAIRCLOUGH,

2012, p. 313), (re)produzindo a hegemonia de sentido atribuída às TIC, como no PNE 2014-2024:

Como a tecnologia vai ser solução pra quem trabalha LÁ no interior do Brasil? Se a gente, aqui, já tem dificuldade de acesso por conta da falta de Internet, porque a Internet deveria ser pra (sic) todos e não é, imagine LÁ no interior do Brasil. Nem todo mundo tem acesso. Como ela vai ser solução? (Coordenadora pedagógica e professora de Língua Portuguesa)

Para o quarto estágio da análise – possíveis soluções para superação dos obstáculos – assim como ocorreu nos questionários, que apontaram a vontade da comunidade escolar em incorporar a sala de vídeo da escola às suas práticas, como espaço de formação, de acesso a diferentes linguagens e negociação de sentidos, na entrevista, apesar da (re)produção do discurso hegemônico, presente no PNE 2014-2024, pode ser observado o desejo de uma aplicação mais crítica das tecnologias na educação. Ao discutirem o incentivo à educação mediada pelas TIC nas metas 11 e 14 – a educação a distância – as professoras participantes consideraram questionável a qualidade desta formação e mostraram-se cientes de que o mero acesso ao computador para elevação no número de formados não se converte necessariamente em educação de qualidade:

[...] você barateia os custos para o governo, forma um número enorme de pessoas com um número mínimo de professores tutores. (Pesquisadora)

E você aumenta todos os índices [...] Eu já fiz cursos a distância, mas só pra (sic) complementar. Não como formação inicial. E, nesses cursos, eu via alunos que não faziam as atividades [...] Não faziam atividade alguma e foram aprovados no final. Ou seja, formados só no papel. (Coordenadora pedagógica e professora de Língua Portuguesa)

Aliada a esta visão crítica das próprias professoras entrevistadas sobre a educação mediada pelas TIC como solução para democratização do acesso, outro fator que pode colaborar para a superação dos obstáculos, impostos pela hegemonia de sentidos atribuída às tecnologias, é a devolução desta pesquisa à comunidade escolar participante. Assim, cooperando para melhor compreensão da escola como consumidora de aparatos tecnológicos e reprodutora dos discursos que atribuem às TIC a função de solucionar problemas educacionais, talvez seja possível uma aplicação mais criteriosa das tecnologias às práticas na Escola ABC, reduzindo

a culpabilização do professor e devolvendo a professores e alunos o papel de sujeitos na tomada de decisões sobre melhor forma de incorporação das TIC.

No quinto estágio – a reflexão sobre a própria análise da entrevista – alguns fatores precisam ser levados em consideração. Alguns pressupostos da própria pesquisadora, tais como a afirmação da importância dos Planos Decenais de Educação e a atribuição às TIC do papel de sujeitos de processos educacionais podem ter direcionado fortemente as respostas das professoras entrevistadas, visto que o discurso hegemônico sobre as TIC atravessa a própria entrevistadora. Além disso, é importante lembrar que, no contexto da entrevista semi-estruturada, novos papéis ou *ethos* são assumidos pelos participantes, diferentes daqueles de sua atuação profissional. Para Fairclough (2001), o *ethos* é composto não apenas do discurso, mas do lugar e do tempo em que ocorre uma interação, além das ligações intertextuais que vão compor o “eu”.

Retomando o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024 e seu apagamento de direcionamento pedagógico, evidenciando um uso meramente instrumental das tecnologias, limitando-se ao envio de equipamentos para escolas e atribuindo às TIC a função de solucionar problemas educacionais de democratização do acesso, ampliação do número de formados e elevação da qualidade, e observando a experiência do PROINFO na Escola ABC, é possível afirmar que o discurso hegemônico sobre as tecnologias transita entre o macrocontexto das políticas públicas para educação e no microcontexto da unidade escolar.

É possível afirmar, então, que o PNE 2014-2024, como política pública para aplicação nos próximos anos, vem a fazer a manutenção das causas e consequências do discurso hegemônico sobre as tecnologias: atendimento às demandas do mercado de trabalho por mão de obra capacitada para lidar com o computador como processador de informações, o atendimento às demandas da indústria de aparatos tecnológicos, que posiciona a escola como grande consumidora de seus produtos, afastamento da escola na tomada de decisões segundo seus interesses e particularidades, ao mesmo tempo em que evidencia a ausência de propostas para aplicação pedagógica das tecnologias nos espaços escolares e responsabilização de professores pela não utilização das TIC, além da substituição desses profissionais pelas tecnologias, como ocorre na educação a distância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não tem a pretensão de usar o termo “conclusão” para esta etapa final de sua elaboração. “Concluir” parece uma ação em descompasso com um trabalho cujo desejo é contribuir com significações para o trabalho com as tecnologias de informação e comunicação presentes nos espaços escolares. Para não “concluir”, vale retomar, aqui, as questões que nortearam este estudo, possíveis respostas obtidas e caminhos a percorrer. Que discursos podem revelar interesses sociais, políticos e econômicos no que tange às tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024? Como tais discursos promovem o uso instrumental das TIC, como ocorre na Escola ABC, uma vez que seja (re)produzido no micro contexto da escola o discurso hegemônico sobre as tecnologias como solução e sujeitos de processos educacionais?

Primeiramente, a transformação social, vislumbrada pela Análise Crítica do Discurso, logo, por essa pesquisa, ainda precisa ser buscada. Entretanto, a ACD leva a compreender a gama de interesses que elevam as tecnologias a um patamar, nos discursos das políticas educacionais e na escola, que vai além do caráter de ferramenta pedagógica – forma como as TIC têm sido tratadas, na prática, nos espaços escolares. Há, portanto, uma grande contradição: como, ao mesmo tempo, os interesses de cunho social ou econômico, que levam a escola a ser mera consumidora passiva de aparatos tecnológicos, atribuem às tecnologias papel crucial na formação de sujeitos, através da democratização do acesso e elevação da qualidade na educação?

Se, para Fairclough, a ordem social pode ser um obstáculo para a solução de um problema, então é possível afirmar que a ACD apura o olhar do interlocutor dos discursos acerca das tecnologias na educação, paramentando-o com o senso crítico necessário à compreensão dessa gama de interesses na manutenção do problema. É através do entendimento de que os discursos são a materialização da ordem social e servem, portanto, à manutenção desta ordem, que novas práticas que incorporem as TIC serão possíveis.

Isto significa que, devolvendo este estudo para a Escola ABC, os sujeitos desta pesquisa – tanto os professores e alunos que responderam o questionário,

quanto as professoras que participaram da entrevista – podem tomar ciência dos processos e efeitos impostos pela hegemonia de sentidos das TIC nas escolas e buscar a aplicação mais crítica das mesmas, abandonando o determinismo e a crença no poder miraculoso delas (FELINTO, 2005).

Quanto à segunda questão, a (re)produção dos discursos hegemônicos sobre as tecnologias na Escola ABC, é possível observar que caminha paralela ao Plano Nacional de Educação 2014-2024. Se, no PNE 2014-2024, há total apagamento de propostas para inserção pedagógica das tecnologias na escola, materializando através de seu texto que as TIC devem assumir, às vezes, o papel do Estado, às vezes o do professor, na oferta de formação – o que culmina com a precária informatização de espaços escolares – na Escola ABC, seus sujeitos reafirmam a ausência de propostas pedagógicas para aplicação das tecnologias como espaços de formação, ao mesmo tempo em que creditam às TIC a possibilidade de um trabalho docente de qualidade, desde que os professores tenham acesso a elas.

É possível observar, então, que a hegemonia de sentido, que atrela o uso das tecnologias à elevação da qualidade das práticas escolares, transita tanto no macro contexto da política pública para a educação, neste caso, no PNE 2014-2024, quanto no micro contexto da escola. Mas, longe de serem compreendidas como espaços de formação, de negociação de sentidos e de desenvolvimento de senso crítico – funções que poderiam, talvez, relacionar as TIC à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem – as tecnologias de informação e comunicação não desempenham outro papel senão de ferramentas pedagógicas, aplicadas de forma muito bem sucedida, pode-se dizer, segundo aquelas vozes exteriores à escola: a necessidade de formação para o trabalho, limitada ao treinamento de habilidades, e os anseios de grupos economicamente dominantes, que vislumbram a escola como um espaço para manutenção de seus interesses – padronização de processos de ensino e aprendizagem, treinamento de habilidades para o trabalho, ampliação quantitativa de mão de obra para mercados informatizados e consumo de aparatos tecnológicos, apresentados como cruciais para inserir a escola no cenário de desenvolvimento econômico.

Vale salientar, ainda, que há pontos de contradição e de resistência no percurso desta pesquisa. Por vezes, a própria pesquisadora eleva as TIC ao patamar de sujeitos de ações educacionais, afirmando que as tecnologias, como

meio de acesso às artes, ao entretenimento e à formação, devem fazer parte da rotina escolar. Além disso, o próprio disparador desta pesquisa – a inoperância do PROINFO no município de São Gonçalo – reforça a hegemonia de sentido das tecnologias na educação.

Como pontos de resistência, especialmente nas vozes de professores e alunos, vê-se a disputa entre a escola e as TIC como lócus privilegiado na oferta de formação. Para os professores, as tecnologias não podem ser sujeitos da educação ou solução para os problemas educacionais, visto que a realidade dos espaços informatizados da escola não condiz com esses papéis.

Esta pesquisa espera contribuir com outros estudos que tenham como recorte o recém-sancionado Plano Nacional de Educação 2014-2024 que, neste trabalho, apresenta-se paralelo à escola na (re)produção dos discursos hegemônicos sobre as TIC. Com outras pesquisas sobre as tecnologias em andamento, novos olhares sobre os atravessamentos dos discursos desta política pública educacional na escola poderão vir à tona, a partir da efetiva entrada do PNE 2014-2024 nas práticas educativas.

E a transformação social atrelada à aplicação crítica das TIC na escola deseja seguir em frente...



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel G. *Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. et al. As tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_; LEHER, Roberto. Do Discurso e das Condicionais do Banco Mundial a Educação Superior “Emerge” Terciária. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009

\_\_\_\_\_. Que Pobreza?! Educação e Tecnologias: Leituras. *Revista Contrapontos*, v. 11, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2011.

BONAMIGO, Carlos A. et al. História da Educação Básica Brasileira: Uma avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010. *Anais da IX ANPEd Sul*. 2012.

Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, Nelson. *Políticas Brasileiras de Educação e Informática*. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BORBOREMA, Caroline. *Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Lei 13.005/2014 Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=497E814AC60549ABE46BF682CDD36DF4.proposicoesWeb2?codteor=1259764&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=497E814AC60549ABE46BF682CDD36DF4.proposicoesWeb2?codteor=1259764&filename=Tramitacao-PL+8035/2010)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 8.035/2010 Plano Nacional de Educação. Disponível em:

,[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. 2010a. Disponível em:  
<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RAMOS, Elisa. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*. v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COX, Kenia C. *Informática na Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília; Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica. *Linha d'Água*, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o Imaginário da Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FRANCO, Monique; LEAL, Rita. Currículo Imaterial & Capitalismo Cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 218-231, jan./jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Maria Manuela A. Políticas Educacionais Contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p.445-455, set./dez. 2010.

GOMES, N. L. A Conae, a Diversidade e o Novo PNE. In: RONCA, A.; RAMOS, M. (Orgs.). *Da CONAE ao PNE 2011-2020: Contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Moderna, 2010.

GUIMARÃES, A.; MONTE, E.; SANTIAGO, S. Expansão e Financiamento da Educação Superior Pública Brasileira: perspectivas para o Novo PNE (2011-2020). *Universidade e Sociedade*. Brasília, ano XXI, n. 48, jul. 2011.

GUIMARÃES, Glaucia C. *TV e Educação na Sociedade Midiática – o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

NÚCLEO MUNICIPALIZADO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://ntmsg.webnode.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

OLIVEIRA, D. *et al.* Por um Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) como Política de Estado. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio/ago. 2011.

RAMOS, Bruna Sola S. “O que significa isso”? Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Luzia. Discurso e Identidades de Gênero. In: 33rd International Systemic Functional Congress. 2006. São Paulo, p.989-1006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/49id\\_silva\\_989a1006.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/49id_silva_989a1006.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

TAVARES, Neide R. *História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos*. Disponível em: <[www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/neide.pdf](http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/neide.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2013.

TÍLIO, Rogério. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico metodológico. *E-escrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, v. I, n. 2, mai/ago. 2010.

ZUIN, Antônio. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES  
SOCIAIS

ALUNA: Cíntia Velasco Santos

Este questionário é parte de minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e na escola*. Sua colaboração é de grande importância na compreensão da apropriação das tecnologias por professores e alunos de escolas da rede pública. Não é necessário se identificar. Peço, gentilmente, que devolva o questionário respondido para o mesmo envelope ou envie suas respostas para meu e-mail: [cintiavelasco@terra.com.br](mailto:cintiavelasco@terra.com.br). Obrigada.

- 1) Qual é a sua idade?  
 de 20 a 30     de 31 a 40     de 41 a 50     acima de 50
- 2) Há quanto tempo trabalha na Escola ABC?  
 Há menos de um ano.     De um a cinco anos.  
 De seis a dez anos.     Há mais de dez anos.
- 3) Qual é seu turno de atuação?  
 Manhã     Tarde     Noite     Trabalho em mais de um turno.
- 4) Qual/Quais disciplina(s) você leciona? \_\_\_\_\_
- 5) Em qual nível você trabalha?  
 Fundamental I     Fundamental II     Médio  
 Nova EJA     Trabalho em mais de um nível.
- 6) Você utiliza o laboratório de informática da escola durante suas aulas?  
 Sim     Não

**Em caso de resposta negativa, passe à questão 13.**

- 7) Com que frequência, aproximadamente, você utiliza o laboratório em suas aulas?  
 Uma vez por semana.     Duas vezes por mês.  
 Uma vez por mês.     Algumas vezes por bimestre.  
 Algumas vezes por semestre.     Algumas vezes por ano.
- 8) Para as atividades que vocês faz no laboratório com seus alunos, você acessa a Internet?  
 Sim     Não

**Em caso de resposta negativa, passe à questão 10.**

9) Que tipos de *sites* você costuma acessar e que tipos de atividades costuma fazer com seus alunos no laboratório?

---

---

10) Você utiliza os programas educacionais instalados nos computadores do laboratório?

Sim                       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

11) Seus alunos costumam responder positivamente às atividades no laboratório de informática?

Sim                       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

12) Você conhece o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de São Gonçalo?

Não conheço.               Conheço, mas nunca fiz os cursos.

Conheço e já fiz cursos oferecidos.

Caso já tenha feito algum curso oferecido pelo NTE, descreva brevemente essa experiência e se contribuiu para que você melhor utilizasse o laboratório de informática da escola:

---

---

**Passa à questão 14.**

13) Por qual/quais motivo(s) você não utiliza o laboratório de informática da escola?

---

---

14) Você utiliza os equipamentos de áudio e vídeo da escola (TV, DVD, CD player, projetor)?

Sim                       Não

Com que frequência? \_\_\_\_\_

**Em caso de resposta negativa, passe à questão 17.**

15) Que tipos de atividades você costuma fazer com esses equipamentos?

---

---

16) Seus alunos costumam responder positivamente a essas atividades?

Sim                       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

17) Por qual/quais motivo(s) você não utiliza os equipamentos de áudio e vídeo da escola?

---

---

18) De modo geral, como você avalia a presença das tecnologias da informação e comunicação nesta escola?

Não utilizo.                       É positiva.                       Gostaria de aplicá-las com mais frequência.

Gostaria de receber capacitação para utilizá-las.

19) Dê sua opinião sobre a forma como professores e alunos vêm inserindo as tecnologias de que dispõe esta escola em suas práticas educativas:

---

---

---

Obrigada.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES  
SOCIAIS

ALUNA: Cíntia Velasco Santos

Caro aluno, este questionário é parte de minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e na escola*. Sua colaboração será de grande importância. Não é necessário se identificar. Por favor, devolva o questionário preenchido ao/a seu/sua professor(a). Use o verso da folha, se precisar. Obrigada.

1) Qual é sua idade? \_\_\_\_\_ 2) Em que série você está? \_\_\_\_\_

2) Em que turno você estuda? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

3) Você costuma usar o laboratório de informática de sua escola? Por quê?

\_\_\_\_\_

4) Seus professores costumam levar sua turma ao laboratório de informática?  
( ) Sim ( ) Não

**Caso sua resposta seja NÃO, passe para a questão 7.**

5) Que atividades seus professores fazem com a turma no laboratório de informática?

\_\_\_\_\_

6) Você considera tais atividades importantes? Por quê?

\_\_\_\_\_

7) Seus professores costumam levar sua turma à sala de vídeo?  
( ) Sim ( ) Não

**Caso sua resposta seja NÃO, passe para a questão 10.**

8) Que atividades seus professores fazem com a turma na sala de vídeo?

\_\_\_\_\_

9) Você considera tais atividades importantes? Por quê?

\_\_\_\_\_

- 10) De modo geral, o que você pensa do uso dos computadores e da sala de vídeo **de sua escola**? Você pode marcar mais de uma resposta.
- ( ) Não são utilizados.                      ( ) Poderiam ser mais e melhor utilizados.
- ( ) São bem utilizados por professores e alunos.
- ( ) São desnecessários.                      ( ) São parte importante da minha formação como aluno.

- 11) Deixe aqui seus comentários sobre os equipamentos tecnológicos de sua escola:

---

---

Obrigada!



## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

P – Pesquisadora

P1 – Professora de Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio

P2 – Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio

C – Coordenadora Pedagógica e Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio

P: Qual é a importância dos Planos Decenais de Educação?

P1: Então... Você pode me explicar isso?

(risos)

((ruídos))

P: Sim. Sem problema. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 30, que o governo vem elaborando Planos Decenais de Educação, com metas a serem cumpridas. Quando os Pioneiros fizeram esse primeiro Manifesto, ele foi feito por pessoas diretamente ligadas à educação: Anísio Teixeira, Roquette Pinto... Só que o cenário político se apropriou do Manifesto e essa tradição vem se mantendo. Os Planos são elaborados por pessoas ligadas à educação como projetos de lei e, ao serem enviados para votação, sofrem emendas e outras alterações para que atendam às demandas de vários setores. Isso acontece até hoje... Por exemplo, vocês devem conhecer a Conferência Nacional de Educação, a CONAE?

P2: Sim. Sim.

P: Então... A CONAE escreveu o que deveria ser o Plano Nacional de Educação sancionado pela Dilma em junho. Só que ele foi sancionado muito diferente do que tinha sido escrito na Conferência. Então... Qual vocês consideram que seja a importância desses Planos Decenais de Educação?

P1: Eu acho que tem importância sim... A gente tem que conhecer melhor as metas. Esses Planos não são divulgados como deveriam... A gente deveria ter acesso à informação pra GENTE discutir mais... A GENTE, o corpo interessado.

P2: Eu não sei até que ponto eles são relevantes já que existe essa alteração pro (sic) cumprimento de um objetivo político, né (sic)? Até que ponto ele é interessante pra escola, né (sic): E quando ele chega dentro da escola?

P1: Exatamente isso.

P2: Você vê que já estamos no final de 2014 e a gente nem conhece... Aí, você vê que ele não faz diferença. Ele não faz diferença nenhuma.

C: Pra (sic) questões políticas, de repente...

P: A gente só não pode esquecer que é o PNE que determina a que é destinada a verba pra (sic) educação. Por exemplo, agora, a briga pelos 10% do PIB para educação... Já há uma demanda do FIES e do PROUNI pra que boa parte desse dinheiro vá para esses setores, então não virá pra (sic) escola.

P2: Não chega aqui na escola. Então... Se a gente for responder sua pergunta, “qual é a importância?” Nenhuma!

P1: Nenhuma.

P2: Nessa visão, nenhuma.

P1: A proposta do Plano é pra ser importante, mas não chega à escola, então não tem importância nenhuma.

P2: É só pra (sic) inglês ver!

(risos)

P1: O Plano não funciona, como não funciona um monte de outras coisas, principalmente, na educação.

P2: O Plano é bonito, né (sic)?

(risos)

C: O PNE tem relevância enquanto instrumento da lei. Como fica? É uma lei que não é cumprida?

P2: A mesma coisa que acontece com a lei de cotas. Tudo chega distorcido na educação, na prática. É... Acho que ele serve pra algum respaldo. Se eu precisar de um respaldo na lei, vou recorrer ao Plano. Sobre a escola, sobre o aluno... Você tem um embasamento no papel.

P: Bem, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz, como outras políticas educacionais, as tecnologias de informação e comunicação como solução para diversos problemas, como o acesso à formação, à capacitação, elevação da qualidade... O que vocês pensam disso?

P2: É...

P1: O quê?

P: Preste atenção à entrevista!

(risos)

P1: Repete (sic) a pergunta, por favor?

P: O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz as tecnologias como solução para problemas educacionais, tais como a elevação da qualidade, o acesso, a formação e a capacitação... O que você pensa sobre isso? Por exemplo, no Documento Final da CONAE, que deveria ser o PNE, as tecnologias são tratadas como ferramentas pedagógicas, usadas para auxiliar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. No PNE, as tecnologias trazem soluções para os problemas da educação.

P1: Acabei de falar isso aqui com a Silvana... As tecnologias ajudam desde que sejam usadas. Possam ser usadas.

C: Possam ser usadas.

P1: E de forma adequada. A escola tá (sic) cheia de incrementos tecnológicos, os alunos e os professores gostariam de usar esses incrementos... O computador, o datashow. Mas não conseguem... Agora, como solução... Não sei... Acho que como ferramenta sim, mas não pra substituir o trabalho do professor. Se eu tiver acesso a tudo isso, com certeza meu trabalho vai ser mais rico, né (sic)? A tecnologia é boa... Ela não é ruim. Só precisa ter um formato de uso diferenciado.

P2: A pergunta foi “o que você acha?”

P: Sim. O que você pensa sobre o papel das tecnologias, no texto do PNE, onde são tratadas como solução para problemas educacionais?

P2: Acho errado. Acho errado.

P1: Solução não.

C: Pra ajudar...

((ruídos))

P2: Elas são um fator acessório.

C: Como a tecnologia vai ser solução pra quem trabalha LÁ no interior do Brasil? Se a gente, aqui, já tem dificuldade de acesso por conta da falta de Internet, porque a Internet deveria ser pra todos e não é, imagine LÁ no interior do Brasil. Nem todo mundo tem acesso. Como ela vai ser solução?

P2: Não é solução nada. Mentira. A gente não tem investimento, não tem capacitação, não tem material. Como que é solução? E por não termos capacitação, não temos como orientar os alunos. O uso tem que ser direcionado. Como eu vou fazer um trabalho com meus alunos com tecnologias se eu não sei, não oferecem um curso. Você não tem nem um *wi-fi* na sala dos professores pra preparar as aulas.

P1: Eu, por exemplo, tô (sic) com um projeto pra (sic) trabalhar com as tecnologias, que tá (sic) na gaveta... Eu não tenho como trabalhar com ele.

C: Tem dinheiro, tem os computadores... Os computadores chegam à escola, mas não são usados. Sem falar das coisas que chegaram e foram tiradas da escola. Como o Estado explica isso? E ainda tem o que é roubado.

P2: Ué (sic)... Aqui tem quase três mil alunos e oito computadores com acesso à internet. Já começa assim.

P1: Aplicar as tecnologias como solução é utópico... É mentira.

((ruídos))

C: Em que escola foi implementado um modelo em que as tecnologias sejam solução? Só vejo chegar carregamento de computadores na escola... Fica tudo encaixotado até alguém roubar!

(risos)

P: Sendo assim, vocês concordam que existe um afastamento da comunidade escolar das tomadas de decisões sobre melhor uso das tecnologias? Já que no PNE já está determinado que elas sejam solução para os problemas?

P2: Não sei se você pode considerar um afastamento essa falta de permissão da escola, o medo... Alguns diretores não deixam você usar. Agora, não sei até que ponto o diretor tem autonomia pra isso.

P1: Como é? Se eu acho que existe um afastamento da comunidade escolar?

P: É... se você acha que as pessoas da escola - professores, alunos - não participam das decisões sobre o uso das tecnologias.

C: Você se afastando dessas decisões você não tem compromisso... Você não é cobrado. Eu não sei usar, então fica por isso mesmo. A pessoa se afasta.

P1: Também acho.

P2: Agora, o professor se afasta porque ele não sabe ou porque...

C: Por comodismo?

P2: Não. Porque falta oportunidade. Não viabilizam.

C: O pessoal tem medo da tecnologia... Não se explica o motivo de usar a tecnologia.

P: Não creio que seja medo... A gente usa as tecnologias o tempo todo.

P2: É... eu fiz uma oficina sobre o uso do celular em sala de aula e achei fantástico. Muito legal! Você sabia que alguns modelos de celular tem um roteador, então eu posso conectar na Internet e compartilhar minha conexão?

P: Não. Não sabia.

P1: Nem eu!

P2: Você pode usar isso como uma ferramenta atrativa na sua aula. Se a professora não falasse, eu nunca iria saber.

((ruídos))

C: Gente, tem professor que não tem nem *e-mail*. Quando eu preciso mandar e-mail pro professor, não tenho como! Não tem *E-MAIL*!

P1: Então... é isso que eu falo. A tecnologia é boa ferramenta... Mas não é solução.

C: Até que ponto esse afastamento é medo, é comodismo, é não saber aplicar...

P: Voltando, então, para as tecnologias no PNE.

((ruídos))

P: A meta 7 do PNE, que trata da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, em um de seus subitens, traz as tecnologias como um fator facilitador da elevação desse índice, ou seja, atrela as tecnologias à elevação da qualidade da educação. Vocês acham que existe uma relação entre as tecnologias e a qualidade da educação?

P1: Apenas para ajudar. Eu gosto de trabalhar com as tecnologias. O problema está na infraestrutura. Se a gente tem tecnologia insuficiente, como ela vai elevar a qualidade?

P: Vejo isso como um determinismo... Há professores que fazem trabalhos maravilhosos sem uso de tecnologias de informação e comunicação.

C: Isso é culpar o professor que não usa tecnologia se seu trabalho não for bem sucedido.

P: Se você não usa, é obsoleto, é resistente... Para finalizar, as metas 11 e 14 falam da ampliação do número de formados e usa (sic) a educação a distância como meio para a consecução dessas metas, seja na formação inicial ou continuada... Pós-graduação lato e strictu sensu. Eu gostaria de saber o que vocês pensam sobre essa formação mediada pelas tecnologias, incentivada pelo Plano Nacional de Educação.

**Neste momento, a participante P2 precisou se ausentar da sala para levar ao hospital uma funcionária que estava passando mal.**

P1: Eu tenho dificuldade. Pra mim... eu não faria.

C: Tem que ver se a pessoa é realmente capaz de fazer um curso a distância, de caminhar... Presencial já é complicado. Se não acontecerem encontros, você tá formando a pessoa só no papel.

P1: Exatamente, mas aí a gente volta...

C: Tem que ter horários, compromisso...

P1: O que a gente percebe com essa lei é só estatística.

P: Saiu uma reportagem no site da BBC Brasil falando que os cursos a distância tem formado “uma geração do diploma”.

P1: Eu posso testemunhar isso porque eu tentei...

P: Não existe nenhum controle sobre a qualidade desses cursos... Então, você barateia os custos para o governo, forma um número enorme de pessoas com um número mínimo de professores tutores.

C: E você aumenta todos os índices.

P: Isso! Se você tem que ampliar em 30% o número de formados em Pedagogia, por exemplo, você faz isso através da educação a distância. Barateia pro (sic) o governo e cumpre a meta. Atinge o índice.

P1: O que me preocupa é exatamente isso... Ficar só na meta. Só no número. O cara (sic) quer número e pronto.

C: Essa educação teria que ter um olhar diferenciado... uma análise de quem está se formando pra ver se não está formado só no papel. Já temos médicos mal formados num curso presencial, imagine se fizessem a distância.

P1: Eu me matriculei num curso de primeiros socorros e não consegui fazer. Tive uns problemas pessoais... Mas eu custo a acreditar que eu teria feito um bom curso, pois não tinha UM encontro presencial.

((ruídos))

P1: Mesmo na formação continuada, eu teria dificuldade.

C: Eu já fiz cursos a distância, mas só pra (sic) complementar. Não como formação inicial. E, nesses cursos, eu via alunos que não faziam as atividades... Não faziam atividade alguma e foram aprovados no final. Ou seja... Formados só no papel.

P: Podemos encerrar, então?

P1: Sim, senhora!

(risos)

P: Alguma pergunta ou comentário final?... Obrigada.

## **ANEXO – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.  
O CONGRESSO NACIONAL decreta:

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.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, de junho de 2014.

HENRIQUE EDUARDO ALVES  
Presidente

## 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(as) 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 (dezesete) 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 bienalmente 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	438	455	473

matemática, leitura e ciências			
--------------------------------	--	--	--

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 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(as) 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 partícipes;

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-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.