

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**VERÔNICA VENTORINI FERREIRA**

**ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O FENÔMENO  
DA REGULAÇÃO NO TEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 –  
2024**

**São Leopoldo  
2023**

VERÔNICA VENTORINI FERREIRA

ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O FENÔMENO  
DA REGULAÇÃO NO TEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – 2024

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias Da Silva

São Leopoldo

2023

F383e Ferreira, Verônica Ventorini.

Entre as políticas públicas e a experiência escolar : o fenômeno da regulação no texto do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 / Verônica Ventorini Ferreira. – 2023.  
173 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.  
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias Da Silva.”

1. Hermenêutica filosófica. 2. Fatores estruturantes da experiência escolar. 3. Regulação. 4. Plano Nacional de Educação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

VERÔNICA VENTORINI FERREIRA

ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O FENÔMENO  
DA REGULAÇÃO NO TEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – 2024

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 31 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Altair Alberto Fávero – Universidade de Passo Fundo – UPF

---

Dra. Hildegard Susana Jung – Universidade La Salle - UNILASALLE

---

Dr. Luiz Rohden – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

---

Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À querida Cecília, que com mãos tão pequenas  
me segura no lado certo da vida!

## AGRADECIMENTOS

Há quinze anos iniciava minha trajetória acadêmica nesta instituição, por ocasião agradeço aos meus pais, que são parceiros nesta jornada, e possibilitaram meu primeiro acesso ao mundo universitário. Agradeço ao pai, a seriedade com a atribuição de sentido às coisas da vida, e à mãe a perseverança e a independência. Minha Irmã, obrigada por me ensinar a alegria da divergência e me dar um cunhado digno do título de Irmão. Às crianças Cecília e Hélen, pela paciência.

Ao Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Chagas agradeço duplamente, concederam a mim a formação profissional e hoje um lugar todo especial de atuação. Agradeço com muito carinho ao Professor Ernani, diretor, que confiou no meu trabalho e apoiou minha formação no doutorado. Igualmente agradeço ao Professor Marcos Ibanez, pela confiança, escuta atenta e conselhos sábios. À Professora Patrícia de Freitas Alves, vice-diretora, com quem tenho a alegria de dividir as tardes e aprender todos os dias um pouquinho sobre as artes de solucionar problemas sem reclamações, de ser acolhedora, contudo, sem perder a autoridade e seriedade no tratamento das coisas sérias. Minhas colegas supervisoras, Professora Alice, com quem aprendi a observar mais e falar menos, Professora Márcia Vieira, companheira de outras jornadas a quem tenho a alegria de reencontrar nessa estrada. Aos demais colegas também agradeço imensamente, o sorriso de cada um sempre é motivo de alegria e motivação.

À Escola O Acadêmico, agradeço à Dona Ana e ao Professor Glauber, por confiar no meu trabalho. Às colegas Adriana, Manuela e Thaíse pela parceria de todos os dias. Agradeço por ter reencontrado a Dona Carmem, pessoa muito querida, prestativa e paciente.

Agradeço a essas pessoas, não apenas por estarem comigo todos os dias, mas porque me incentivam a continuar acreditando no trabalho próprio da educação. Agradeço ainda porque nesses lugares tenho disponível uma infinita fonte para refletir, certamente não teria desenvolvido a tese sem ter, para observar cotidianamente, as instituições escolares.

Sim... o campus que frequento há quinze anos; foram muitas as pessoas que atravessaram minha caminhada e a todos agradeço. Ao Professor Solon Viola, pelo incentivo; aos colegas dos grupos de pesquisa pelas trocas de ideias e conversas no café.

Especialmente agradeço a Professora Berenice Corsetti, por quem reservo profundo carinho e respeito, profissional exemplar e pessoa fantástica, faltam as palavras para descrever a importância que ela tem na minha história.

Ao Professor Luiz Rohden, com quem aprendi Filosofia Antiga e outras disciplinas do curso de Filosofia; também me deu o presente de conhecer a hermenêutica filosófica, pensamento que conseguiu prender minha atenção por alguns anos – coisa difícil de acontecer.

Ao Professor Rodrigo Manoel Dias da Silva, meu orientador, agradeço a recepção das minhas ideias para a tese, tão distantes de seus trabalhos de pesquisa, mas sempre valorizadas. Conheci mais de perto o pensamento sociológico, aprendi a ver o mundo com olhos mais generosos, também.

Quero agradecer de forma especial aos amigos Márcia Ecoten e Henrique de Souza, com quem não me encontro sempre, mas que ocupam um lugar todo especial na minha história acadêmica e pessoal.

À amiga-irmã Maria Cristina Pereira, muito obrigada por acreditar em mim, quando eu mesma deixei de acreditar.

Às professoras Hildegard Susana Jung e Rosângela Fritsch e aos professores Altair Fávero e Luiz Rohden, obrigada pela generosidade acadêmica, pelo tempo dispensado a analisar meu trabalho e pelas contribuições. Ao professor Altair Fávero agradeço pelas contribuições da qualificação.

A quem possa ter faltado o nome não falta, por certo, a minha gratidão. A conclusão desse trabalho só foi possível pois todo ser envolvido contribuiu, cada um à sua forma, para realizar esta etapa.



## RESUMO

A tese desenvolvida está alicerçada em reflexões que coadunam o campo filosófico e pedagógico, ao abordar a dimensão da regulação presente no efeito das políticas públicas para a educação. Parte da apresentação de conceitos estratégicos para substanciar o raciocínio que se desenvolve ao longo do texto. A aproximação com a Hermenêutica Filosófica se dá a partir da reflexão sobre as dinâmicas do jogo, do círculo e do diálogo hermenêutico e a sua presença no campo da educação. A partir da noção de estrutura prévia de compreensão, abstraída do círculo hermenêutico, aparece a questão pelos fatores que antecedem a educação escolar, isto é, o que é previamente dado ao processo educativo e que, no entanto, é determinante para a aquisição do conhecimento. Dessa reflexão dois aspectos se apresentam de forma clara: o primeiro relacionado com dimensões particulares do humano e o segundo com referência a fatores próprios das circunstâncias escolares. O segundo aspecto fornece três fatores determinantes à experiência escolar: os fatores conjunturais; os fatores estruturais e os fatores humanos. Cada um desses fatores sofre a ação do fenômeno regulatório desencadeado pelas políticas públicas para a educação, impactando diretamente à experiência escolar e, por consequência, à aquisição do conhecimento. A proposta teórica desenvolvida foi aplicada sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, possibilitando evidenciar a presença dos fatores determinantes para a experiência escolar no documento. Assim como deixa evidente a trama de discursos convergentes e divergentes que apresentam, através do escrito, a movimentação das ideias políticas vigentes. Por fim, desdobram-se caminhos possíveis para a continuidade do estudo.

**Palavras-chave:** Hermenêutica Filosófica; fatores estruturantes da experiência escolar; regulação; Plano Nacional De Educação.

## ABSTRACT

The thesis is based on reflections that combine the philosophical and pedagogical field when addressing the dimension of regulation present in the effect of public policies for education. It starts with the presentation of strategic concepts to substantiate the reasoning developed throughout the text. The approach to Philosophical Hermeneutics is based on reflection on the dynamics of the game, the circle and the hermeneutic dialogue and their presence in the field of education. From the notion of a previous structure of understanding, abstracted from the hermeneutic circle, the question arises about the factors that precede school education, what is previously given to the educational process and which, however, is crucial for the acquisition of knowledge. From this idea, two aspects are clearly presented: the first related to human dimensions and the second related to specific factors particular to school environment. The second aspect provides three determinant factors to the school experience: conjunctural factors; structural factors and human factors. Each of these factors is affected by the regulatory phenomenon triggered by public policies for education, directly impacting the school experience and, consequently, the knowledge acquisition. The theoretical proposal developed was applied to the National Education Plan 2014-2024, making it possible to highlight the presence of determining factors for the school experience in the document as well as making evident the web of convergent and divergent discourses that present, through writing, the movement of prevailing political ideas. Finally, possible ways to continue the study are shown.

**Keywords:** Philosophical Hermeneutics; structural factors of the school experience; regulation; National Education Plan.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos conceitos de regulação.....	22
Quadro 2 – Sistematização dos conceitos de políticas públicas .....	26
Quadro 3 – Fatores Conjunturais .....	59
Quadro 4 – Fatores Estruturais .....	60
Quadro 5 – Fatores Humanos .....	61

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 LÉXICO: CONHECIMENTO, REGULAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E DOCUMENTO.....	18
2.1 Conhecimento .....	18
2.2 Regulação .....	21
2.3 Políticas Públicas para a educação .....	25
2.4 Documentos .....	28
3 DA PRÉ-ESTRUTURA DE COMPREENSÃO AOS DOCUMENTOS: TEORIA E MÉTODO.....	30
3.1 A Hermenêutica Filosófica .....	30
3.1.1 O Jogo.....	32
3.1.2 O Círculo Hermenêutico .....	34
3.1.3 O Diálogo Hermenêutico .....	36
3.2 Do não-dito à palavra: Fatores estruturantes da experiência escolar.....	39
3.2.1 Fatores Conjunturais .....	40
3.2.1.1 Fator conjuntural de tempo.....	40
3.2.1.2 Fator conjuntural de espaço .....	44
3.2.2 Fatores Estruturais .....	46
3.2.2.1 Fatores Estruturais Materiais.....	47
3.2.2.2 Fatores Estruturais Imateriais.....	51
3.2.3 Fatores Humanos.....	53
3.3 Sobre a relevância dos fatores estruturantes da experiência escolar para a pesquisa em educação .....	57
4 DA APLICAÇÃO TEÓRICA: A PRESENÇA DOS FATORES ESTRUTURANTES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO PNE E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	62
4.1 O Plano Nacional de Educação .....	62
4.2 Plano Nacional de Educação 2014-2024: formulação e documento .....	70
4.3 FATORES ESTRUTURANTES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NAS METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE 2014 – 2024 .....	74
4.3.1 META 1 – Educação Infantil: Expansão do acesso e foco na assistência .....	74

4.3.2 META 2 – Ensino Fundamental: Garantia do acesso com foco no conhecimento objetivo .....	75
4.3.3 META 3 – Ensino Médio: Instrução geral para o trabalho .....	77
4.3.4 META 4 – Educação Especial: diagnóstico e instrução docente .....	79
4.3.5 META 5 – Alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental: avaliação e formação docente .....	80
4.3.6 META 6 – Tempo Integral: permanência qualificada na escola .....	81
4.3.7 META 7 – Qualidade da Educação Básica: avaliação e ação .....	82
4.3.8 META 8 – Elevação da escolaridade: saber objetivo e preparação para o trabalho .....	83
4.3.9 META 9 – Elevação da alfabetização dos jovens e adultos: reconhecimento e objetivismo .....	83
4.3.10 META 10 – Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: instrução para o trabalho .....	85
4.3.11 META 11 – Expansão da oferta na educação profissional técnica de nível médio: formação para o mundo do trabalho .....	85
4.3.12 META 12 – Educação Superior: repensar o acesso e o conhecimento no ensino superior .....	86
4.3.13 META 13 – Qualidade da Educação Superior: avaliação e competitividade ..	87
4.3.14 META 14 – Elevação das matrículas na pós-graduação <i>strictu sensu</i> : desenvolvimento e tecnologia para qual sociedade? .....	88
4.3.15 META 15 – Política Nacional de Formação de Professores: insuficiência e performance didática .....	89
4.3.16 META 16 – Formação, em nível de pós-graduação, para 50% dos professores da educação básica: sair da escola para (re)pensar a escola .....	89
4.3.17 META 17 – Equiparação salarial: professores ou profissionais .....	90
4.3.18 META 18 – Plano de carreira: a personificação da docência .....	91
4.3.19 META 19 – Gestão Democrática: experiência democrática e prestação de serviços .....	91
4.3.20 META 20 – Ampliação do investimento público em educação pública: justiça social e ampliação da experiência escolar .....	92
4.4 Considerações sobre a análise das estratégias .....	93
5 Tipos de Regulação: das partes ao todo .....	95
5.1 Regulação oriunda do fator conjuntural de tempo .....	95

5.2 Regulação oriunda do fator conjuntural de espaço .....	101
5.3 Regulação oriunda do fator estrutural imaterial.....	106
5.4 Regulação oriunda do fator estrutural material.....	109
5.5 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola assistência .....	115
5.6 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola do conhecimento objetivo ....	118
5.7 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola do reconhecimento .....	121
5.8 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola da convergência de saberes	126
5.9 Considerações sobre a síntese .....	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
7 REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A PARTIR DA PRÉ- ESTRUTURA DE COMPREENSÃO .....	143
APÊNDICE B – QUANTIFICAÇÃO .....	168
APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE .....	171

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado pela necessidade de entender o que está em jogo quando, apesar da presença na escola, a experiência da escolarização não garante aos discentes a efetiva apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Trata-se de um questionamento amplo por envolver dois quadros fenomênicos distintos: a experiência individual de aquisição do conhecimento e o estabelecimento das condições que viabilizam a aquisição do conhecimento. Evidentemente, a “apropriação do conhecimento” é dependente dos indivíduos, então a “viabilidade para a aquisição do conhecimento” se mostra passível de ser questionada e sobre ela que podemos, de fato, propor qualquer questionamento.

Logo, não podemos analisar objetivamente cada sujeito escolar e sua experiência, mas podemos entrever o que está disposto na experiência escolar. A partir dessa consideração pudemos observar, na escola<sup>1</sup>, o que se mostra como condição fundante da experiência escolar e que não depende da subjetividade. Trata-se de um exercício analítico que antecede a escrita de proposta da tese, um questionamento com quê de indignação: “Mas afinal, o que há de errado com a escola?”. Foi necessária alguma apropriação teórica e muito “ruminar” de pensamentos para chegar ao óbvio, ao que é dado a qualquer um que observa a escola e ao que está escrito no cotidiano. Olhando, agora, de longe: um exercício de tradução, isto é, trazer à consciência e nomear o que há tempos nos desacomodava.

A partir dos questionamentos definimos o objetivo geral desta tese, qual seja: compreender como os fatores que condicionam as experiências escolares atuam na regulação do acesso ao conhecimento a partir do texto das políticas públicas para a educação. Para fins de delimitação o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 foi definido, na banca de qualificação, como o texto de referência para aplicação da pré-estrutura de compreensão.

Por necessidade de definição do horizonte metodológico esclarecemos que nos situamos no grande campo das Ciências Humanas:

---

<sup>1</sup> Esta que escreve iniciou sua prática docente na juventude, soma dezenove anos de experiência na profissão, atuou na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Coordenadoria Estadual de Educação, no Curso Normal e atualmente em Coordenação e Supervisão Pedagógicas. Dito isso, é importante ressaltar que não pode dissociar sua própria experiência, nem mesmo anular a inquietude que se apresenta em termos teóricos nesta tese, assim como no desassossego de sua trajetória.

Pois bem, o encontro com as formas da cultura humana, com as questões da religião, do direito, dos hábitos, do agir, um encontro que tem lugar na ciência, não é igual à própria decisão do agente na concreção de sua situação de vida. **E, no entanto, exatamente esse é o elemento particular que as assim chamadas ciências humanas trazem para o interior do todo de nosso fazer científico, o fato de todos os seus encontros de todos os seus assim chamados “objetos” não serem submetidos a uma ciência esclarecedora**, tal como essa ciência nos deixa de resto perseguir as ordens da natureza enquanto a meta suprema do conhecimento e reconhecer tudo como casos de leis. As ciências humanas pertencem muito mais a ordens que se formam e se transformam constantemente junto a elas por meio de nossa própria participação concreta e que contribuem, com isso, para o nosso saber sobre as possibilidades humanas e sobre os pontos normativos comum que dizem respeito a nós mesmos (GADAMER, 2012, p. 236 – grifos nossos).

Isso significa que lançamos mão do que nos acomete e posteriormente a definição de um caminho, vemos acometer pelo cotidiano escolar a regulação do acesso ao conhecimento, o caminho metodológico viável é o qualitativo. Pela natureza do fenômeno se estabelece a condição para a caminhada analítica, o que denominamos de “método qualitativo” se trata da busca rigorosa pelo pensar e interpretar o que chega até nós e ser capaz de recriar teoricamente este caminho. Além disso, significa que este caminho não pode ser reaplicado sem adaptações, daí a pertinência da hermenêutica para nossos estudos:

A virada hermenêutica estende-se assim, para além dos limites da ciência moderna que é dominada pelo ideal do método. Desse modo, **ela descortina o lado inverso da cultura científica que domina nossa civilização e entra em cena como a cultura das “humanidades”**, que também são denominadas ciências humanas ou ciências da cultura, ao lado das ciências da natureza, abarcando em verdade a totalidade de nossa configuração humana da vida. Ela serve a uma tarefa que é colocada a nós todos, a saber, encontrar **o equilíbrio correto entre o poder do saber dominante e a sabedoria socrática do não-saber** em torno do bem (GADAMER, 2012, p. 120 – grifos nossos).

Logo, não há nenhuma assepsia cientificista em nosso trabalho, mas o pensamento rigoroso que pensa os fenômenos escolares: a partir da escola, da vida vivida e refletida, das experiências formativas desta que escreve e por sua tradução no mundo acadêmico.

De qualquer forma, poder observar durante o mestrado a pressão dos organismos internacionais e do campo econômico como motor das políticas públicas para a educação e o quanto isso é capaz de descaracterizar nosso contexto social em nome da promoção de avanços importados, foi causa de profundo mal-estar. Pudemos tratar, na ocasião, sobre a racionalidade neoliberal que ampara as pressões exercidas pelos organismos neoliberais:



Tanto a OCDE quanto o Banco Mundial apelam para pessoas, no governo, ou fora dele, dispostas a reformar os serviços públicos a fim de que abracem um modo de ofertá-los que estabeleça objetivos de desempenho eficaz e se coloca como parceiros nessa tarefa. [...] O conceito próprio de governança que anima tais organismos se refere à capacidade do Estado de pôr em ação as políticas públicas orientadas por parcerias entre o setor público e privado (CURY, 2017, p. 18).

Nesse sentido afirmamos que o Estado se coloca enquanto entidade de regulação social, prevenindo as manifestações da classe popular enquanto viabiliza o avanço do neoliberalismo (FERREIRA, 2019, p.38). Para além da dimensão econômica, há uma racionalidade neoliberal que se expressa nas várias dimensões da vida humana:

[...] **a ética docente acaba sendo percebida como um fator condicionado pelas exigências do ideário que permeia as políticas públicas**, daí a importância de observar que **a educação é um campo complexo**, isto é, formado por saberes de áreas diferentes do conhecimento. Tal fato inviabiliza que a educação possa ser pensada unicamente pelo viés econômico, ou político, ou científico, ou técnico, ou artístico etc. **Sua complexidade** exige cercar as observações sobre a educação de dados mais consistentes do que casos de sucesso e ranqueamento das melhores escolas. É preciso **compreender a estrutura prévia que abriga a escola – como a escola acolhe o indivíduo, promove o conhecimento objetivo, congrega saberes** – de tal modo que é possível dizer por que escolas em regiões muito parecidas, no nosso país, possuem índices tão diferentes de proficiência (FERREIRA, 2019, p. 122).

Ainda no mesmo período, olhar para o repugnante discurso de uma organização social que usa da defesa da juventude para desqualificar a profissão docente foi causa de profundo mal-estar, de uma vez que havia algo de absurdo na justificativa de que a existência desse tipo de organização é fruto do ideário democrático e se estabelece em um Estado de direito.

Desta forma o horizonte compreensivo, fundamentado na Hermenêutica Filosófica, nos trouxe o peculiar elemento da “estrutura prévia de compreensão”, vinculado ao Círculo Hermenêutico. A obra de Gadamer desnudava o elemento fundante do que viemos a elaborar e tratar como a Pré-estrutura de Compreensão para o Fenômeno da Regulação do Acesso ao Conhecimento. Esta pré-estrutura é composta por fatores que estão diretamente relacionados com a experiência escolar, abordando a conjuntura, a estrutura e as relações humanas, esses fatores mais abrangentes podem ser divididos em categorias mais específicas, respectivamente, em tempo e espaço; imaterialidade e materialidade; assistência, conhecimento objetivo, reconhecimento e convergência de saberes.

Os fatores de conjuntura e estrutura logo pareceram claros e denominá-los não foi um grande problema, mas os fatores humanos precisaram de maior atenção, quem ler integralmente e com alguma atenção o trabalho perceberá que apenas ao final pudemos estabelecer termos mais corretos para os fatores humanos. Esses fatores estão relacionados com a representação que temos da função da escola, então cada um traz em si uma bagagem do imaginário coletivo, uma representação social.

A representação da escola enquanto assistência é uma forma de nos relacionarmos com a escola, nem sempre consciente, mas amplia as funções da escola e tratar dessa representação poderia nos fazer recair em preconceitos, então entendemos que é uma representação delicada. A representação da escola enquanto lugar do conhecimento objetivo traduz o preceito de que a escola é o lugar da transmissão de conhecimentos, nega-se à existência da instituição qualquer relação que ultrapasse o impessoal, outra relação delicada, pois qualquer professor reconhece essa representação como necessária e legítima.

Temos a representação da escola do reconhecimento, a conquista do lugar escolar como meio para e, também, como expressão do reconhecimento dos sujeitos escolares enquanto sujeitos de direito: direito de ser, de estar e de existir ativamente na vida da escola. A representação da escola enquanto convergência de saberes foi a última a ser devidamente nomeada, o entendimento de que a escola pode chegar a contribuir para que os conhecimentos prático e teórico se unam é claro. Entretanto, termos como “congregar” e “comungar” usados para traduzi-lo eram incômodos, passamos a utilizar “consubstanciar” e “convergir” por entendê-los como termos mais adequados.

Tendo em vista nosso objetivo geral<sup>2</sup>, houve a necessidade de deslocarmos o eixo do debate sobre regulação, recorrentemente situado na formulação das políticas, para situá-lo nos efeitos das políticas. Isto é, a temática do acesso ao conhecimento estará pautada na percepção de que o acesso é efeito de um processo regulatório, que por sua vez é estabelecido pelas políticas públicas para a educação.

---

<sup>2</sup> A proposta apresentada no projeto de tese era um recorte vinculado ao período pós-reforma gerencial de 1995, havia a pretensão de trazer a nova gestão pública como marco temporal. Entretanto, tratava-se de um quadro extenso de políticas para proceder a análise, então optamos pela aplicação apenas no PNE, conforme orientação da banca de qualificação. Entretanto, tal marco temporal não é irrelevante, mas se trata de pano de fundo contundente para a compreensão do ideário que permeia as políticas e reformas educacionais de nosso tempo.

A dimensão teórica do nosso trabalho está ancorada na hermenêutica filosófica, a partir da qual desenvolvemos o aparato metodológico. Isto é, não aplicamos a hermenêutica filosófica enquanto teoria, mas fundamentamos nossa estrutura compreensiva a partir dela. Então, é a partir de nossa elaboração teórica que empreendemos a análise do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Estimamos que a regulação do conhecimento, desencadeada pelas políticas públicas para educação, é um fenômeno possível de ser apreendido nas experiências escolares, mas seus fundamentos se encontram nos documentos das políticas públicas para a educação. Nesse sentido, nossa proposta afirma que as experiências escolares possuem fatores de naturezas distintas, porém, passíveis de identificação e sistematização nos próprios documentos das políticas públicas para a educação. Consideramos, portanto, que a relevância desses fatores é determinante para a consolidação do acesso ao conhecimento pela via da escolarização.

Tendo em vista que nossa proposta apresenta termos controversos, como conhecimento, e outros consolidados, como regulação, dedicaremos o segundo capítulo à definição do sentido dado aos principais termos utilizados ao longo deste trabalho. Buscamos, com esse desenvolvimento, estabelecer um acordo de sentido no uso dos termos, pois entendemos que outros campos da grande área das humanidades poderiam ler tais termos a partir da especificidade de seu próprio campo. Assim como, trata-se de uma oportunidade de visitar e refinar nossa própria concepção de cada um dos termos relevantes para a expressão da tese.

No terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento da tese, isto é, a apropriação da hermenêutica filosófica, o estabelecimento de nossa própria ideia para a leitura das políticas públicas para educação e, por fim, a contribuição que podemos legar ao campo. Esse capítulo é composto por três subcapítulos, o primeiro é dedicado à dimensão teórico-metodológica da tese, apresentando a hermenêutica filosófica e seus modelos estruturais. No segundo subcapítulo fundamentamos os fatores estruturantes da experiência escolar: fatores conjunturais, fatores humanos e fatores estruturais. O último subcapítulo versa sobre a relevância destes para a pesquisa em educação.

O capítulo quatro possui dimensão analítica, abordando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Partimos da significação do plano nacional de educação, isto é, qual sua relevância histórica e política para a formação dos cidadãos, desenvolvimento social e a formulação do sistema nacional de educação.

Compreendendo a dimensão de uma política estruturante, como é um plano de educação, passamos a considerar seu desenvolvimento no contexto brasileiro. As análises partem de uma primeira aproximação com o documento do PNE 2014-2024, em que as metas são consideradas a partir de suas estratégias. Reincide sobre as estratégias a sistematização a partir dos fatores estruturantes da experiência escolar.

O quinto capítulo está dedicado a análise síntese, apresentando o desdobramento do perfil regulatório presente no PNE a partir de cada um dos fatores. Apresentamos, por fim, as considerações acerca do trabalho desenvolvido.

## 2 LÉXICO: CONHECIMENTO, REGULAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E DOCUMENTO.<sup>3</sup>

Com o desenvolvimento deste capítulo buscamos apresentar de forma clara e sistemática as definições acerca dos principais termos envolvidos no desenvolvimento desta tese, facilitando, assim, a apropriação da mesma pelo leitor e servindo de baliza para a escrita. Os conceitos serão trabalhados por ordem de abstração, tal como aparecem no título.

### 2.1 Conhecimento

O termo mais abrangente, cuja definição se faz necessária, é “conhecimento”, haja vista que seu significado é menos evidente do que podemos supor. As diversas questões suscitadas pelo fenômeno do conhecer, sua essência e possibilidade, podem ser situadas na disciplina filosófica de teoria do conhecimento (ZILLES, 2005 p. 31), portanto, não se trata de justificar qual é o conhecimento verdadeiro, “[...] mas de como originariamente chegamos a estruturas e sistemas de conhecimento” (ZILLES, 2005 p. 37).

As estruturas de conhecimento podem ser remontadas a partir de seus aspectos históricos, isto é, como em cada tempo e espaço as condições materiais e sociais da existência humana possibilitaram o surgimento de explicações para os fenômenos assistidos por nós, humanos.

Poderíamos sistematizar os tipos de conhecimento: senso comum, mítico, teológico, filosófico, científico, técnico e artístico, ressaltando suas diferenças e presenças no mundo contemporâneo. Por fim, seria ainda possível distinguir entre os caminhos para o conhecimento: místico, dedutivo, indutivo, dialético etc.

Essas possibilidades conjugadas nos fariam degradingolar para uma descrição cansativa ao leitor e pouco profícua para o entendimento desta proposta. De tal forma que dois pontos aparecem como fundamentais para que fique entendido o que estamos chamando de conhecimento: o primeiro é a aprendizagem para além do currículo formal; o segundo é a relação experiência-consciência e sua atualidade para pensarmos o ambiente escolar.

---

<sup>3</sup> O presente capítulo foi pensado a partir das indicações da professora Flávia Werle, que apontou, na banca de qualificação, a necessidade de definição conceitual no projeto de tese.

Assim, situamos o debate sobre o conhecimento no âmbito da instituição escolar, sem, no entanto, limitarmos o desenvolvimento do conhecimento ao currículo. Consideramos que o currículo não traduz todo o conhecimento que se desenvolve na experiência da escolarização<sup>4</sup>, mas direciona o que é comum, oficial e válido na determinação do conhecimento escolar. Reconhecemos que o estabelecimento do currículo é parte importante para a promoção do acesso ao conhecimento, entretanto, nosso foco está nas estruturas que permitem ao currículo ganhar significação e ser traduzido para os sujeitos escolares enquanto conhecimento.

Tangenciando o currículo afirmamos, com Saviani (2011, p. 17), que a escola não é apenas o lugar do conhecimento sistematizado (o currículo), mas o lugar que viabiliza a transmissão e assimilação deste currículo enquanto sistematização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Entendemos, contudo, que não basta o empenho de transmissão e assimilação, há outras dimensões que permeiam a escolarização, dimensões que estão fora do domínio próprio dos sujeitos, porém influenciando diretamente no processo de mediação do conhecimento historicamente acumulado. Isto é, a viabilidade para todo o processo de aquisição do conhecimento depende de outros fatores envolvidos na experiência dos sujeitos.

Nesse sentido, consideramos o conhecimento enquanto síntese entre experiência e reflexão, de tal forma, o conhecimento é desenvolvido a partir da estrutura de experiência e da capacidade reflexiva daquele que conhece.

A experiência é dependente, portanto, de nossa estrutura interna e externa:

Não vemos o 'espaço' do mundo, vivemos nosso campo visual; não vemos as 'cores' do mundo, vivemos nosso espaço cromático. Sem dúvida nenhuma [...] estamos num mundo. No entanto, quando examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo, descobriremos sempre que não podemos separar nossa história das ações – biológicas e sociais – a partir das quais ele aparece para nós. O mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber (MATURANA; VARELA, 2001 p. 28).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Evidentemente, não nos referimos ao currículo oculto, pensado como um currículo não oficial no âmbito da formação para o ajuste moral dos estudantes à estrutura e aos valores capitalistas (SILVA, 2017 p. 78 - 81).

<sup>5</sup> Optamos por trabalhar a relação experiência-consciência a partir de Maturana e Varela (2001), por considerarmos a confluência de suas conclusões com a perspectiva compreensiva que adotamos para este estudo: "O caráter de linguagem em que se dá nossa experiência de mundo precede a tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente. *A relação fundamental de linguagem e mundo não significa, portanto, que o mundo se torne objeto da linguagem.* Antes, aquilo que é objeto do

Alinhado a esta concepção está o fenômeno da linguagem, que nos permite experienciar, refletir e traduzir, individualmente e coletivamente, essa síntese entre experiência e reflexão, de modo que o conhecimento só é reconhecido enquanto tal quando traduzido em palavras passíveis de compreensão por outrem. O processo de transmissão e assimilação de conhecimento é dependente desta linguagem que nos integra.

Os autores pormenorizam o processo de desenvolvimento da linguagem no humano a partir da analogia com o processo de trofolaxe<sup>6</sup> nos insetos, explicam que nossa consciência e experiência mental são possíveis por vivermos na linguagem, pela linguagem:

[...] o aparecimento da linguagem no homem, e também no contexto social em que ela surge, gera o fenômeno inédito – até onde sabemos – do mental e da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano. Sem o desenvolvimento histórico das estruturas adequadas, não é possível entrar no domínio humano. [...] a consciência e o mental pertencem ao domínio de acoplamento social, e é nele que ocorre a sua dinâmica (MATURANA; VARELA, 2001 p. 256).

Nesse sentido a linguagem nos permite a experiência de si, isto é, a experiência de consciência. Conduzindo, portanto, nossa possibilidade de independência existencial em relação ao social, no entanto, sem a existência do outro a linguagem, a consciência e as escolhas independentes não permitiriam a rede de interações, comprometendo o próprio processo de linguagem. Em suma, para que possa haver o eu, há a necessidade do outro, nesse sentido “[...] é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir um mundo. Percebemo-nos num mútuo acoplamento linguístico [...] porque somos na linguagem” (MATURANA; VARELA, 2001 p. 257).

Então, se o conhecimento necessita da experiência e da consciência dos sujeitos, que acontece nas relações eu-outro, para que possa ser assimilado como tal, logo, as possibilidades de experiências configuram o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, também, no ambiente escolar. Não intencionamos de forma alguma (biológica ou psíquica) adentrar à estrutura interior de sujeitos escolares; centramos o foco do nosso trabalho nas condições da experiência escolar,

---

conhecimento e do enunciado já se encontra sempre contido no horizonte global da linguagem” (GADAMER, 2013, p. 581).

<sup>6</sup> Comunicação química que acontece entre os insetos.

isto é, no ambiente escolar e nas possibilidades de experiências disponíveis aos sujeitos escolares.

De tal forma, nosso interesse não é o conhecimento válido, mas a garantia de condições para acessar os conhecimentos já desenvolvidos e desenvolver conhecimentos. O que situa o problema do acesso ao conhecimento no âmbito das políticas públicas para a educação.

Se o ambiente escolar é um espaço de experiências que pretende garantir o acesso ao conhecimento, como esse espaço é regulado? O próximo item não responde esta questão, mas define o conceito de regulação no contexto deste trabalho.

## 2.2 Regulação

Acerca do termo “regulação” não aderimos a uma perspectiva específica, compreendemos a regulação como fenômeno no mundo vivido, de tal forma que sua manifestação não se dá nas determinações, mas na experiência do mundo sobre o qual as políticas públicas têm influência. Temos em vista, portanto, um movimento de regulação que acontece pelas políticas públicas para educação, o que nos distancia dos movimentos de regulação das políticas públicas para educação. De tal forma que, o que está em questão não é o âmbito de formulação políticas públicas, mas o efeito regulador ocasionado pelas estruturas fornecidas pelas políticas educacionais no contexto escolar. Nesse sentido importa compreender que o fenômeno da regulação pode ser observado a partir de perspectivas diversas: econômica, jurídica, biológica, social, entre outras.

Quando nos propomos a pensar o fenômeno da regulação na perspectiva da educação observamos que há uma diversidade de significados e arranjos a partir do termo: regulação burocrática, regulação pós-burocrática, regulação comunitária, multirregulação etc. Assim, se faz necessário distinguir entre os tipos de regulação que são apresentadas no campo da educação, observando em qual instância do processo de escolarização elas aparecem, a fim de distinguir o momento do fenômeno regulatório ao qual nos referimos. Isto é, distinguimos a regulação do acesso ao conhecimento, não por uma natureza diversa do fenômeno regulatório, mas pela instância em que o observamos.



Para tal explanação partimos dos escritos de João Barroso cujos escritos aparecem nos estudos sobre regulação aplicada diretamente ao campo da educação<sup>7</sup>, sua recorrência não desabilita outros pensadores, no entanto, sua presença significativa evidencia uma tendência de pensamento sobre a regulação no campo da educação.

Ao retomar o aparecimento do termo e do fenômeno da regulação no campo da educação, Barroso (2005a), Barroso (2005b) e Reis (2013) nos apresentam um panorama sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Sistematização dos conceitos de regulação

Referência para conceituar “regulação”	Concepção de regulação
<b>Dicionário</b>	“modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas.
<b>Teoria dos sistemas</b>	“função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema [...] identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005a).
Teoria dos sistemas “Diebolt (2001) que, baseado na classificação hierárquica de níveis de regulação estabelecida por Piaget (1977, pp. I-XIII)” (BARROSO, 2005-a, p.64)	<b>Regulações conservadoras</b> “elas têm, por única função, assegurar a coerência, o equilíbrio e a reprodução idêntica do sistema (p. 9)” (BARROSO, 2005a, p. 65). <b>Regulações transformadoras</b> “desempenham tripla função: compreender como um sistema dá lugar a novas formas de organização; de que modo um processo de regulação dá origem ao seu sucessor; que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação” (BARROSO, 2005a, p. 65). “[...] o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Nesse sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e

<sup>7</sup> Observamos a recorrência de seus escritos durante a revisão de literatura no momento do projeto de tese, os escritos de João Barroso aparecem entre os trabalhos escritos por: MARCHAND (2012); SOUZA (2015); CARDOSO (2015); HIGUERAS (2014); AUGUST (2012); MAUÉS (2011); CARVALHO, (2005); MADEIRA, DUARTE (2018).

	coerência” (DIEBOLT, 2001, p. 10, <i>Apud</i> . BARROSO, 2005a, p. 65).
Teoria dos sistemas <b>Lucien Mehel</b> “aplica a teoria dos sistemas à ‘análise científica dos fenómenos administrativo e educativo’. Para este autor, nos sistemas complexos finalizados verifica-se uma tripla regulação” (BARROSO, 2005a, p. 65)	<b>Pré-regulação</b> “[...] os regimes burocráticos correspondem a uma hipertrofia da pré-regulação” (MEHEL, 1974, p. 36 <i>apud</i> BARROSO, 2005a, p. 65). <b>Co-regulação</b> Desenvolvida a partir da “desconcentração” e “descentralização” <b>Pós-regulação</b> “[...] mecanismos ilustrados por medidas conjunturais como a adaptação do plano em curso de execução, a função jurisdicional, etc” (MEHEL, 1974, p. 36 <i>apud</i> BARROSO, 2005a, p. 65).
Reconsideração das leis da cibernética sobre os sistemas sociais: <b>Crozier; Friedberg</b> (1977)	“Não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos” (CROZIER; FRIEDBERG, 1977, p. 244 <i>apud</i> BARROSO, 2005a, p. 66).
<b>Bauby</b> (2002) defende posição semelhante a Crozier e Friedberg (1977)	“Modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis” (BAUBY, 2002, p. 15 <i>apud</i> BARROSO, BARROSO, 2005a, p. 66). “A regulação de um grupo social corresponde, assim, às interacções entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo” (BAUBY, 2002, p. 15 <i>apud</i> BARROSO, BARROSO, 2005a, p. 66).
<b>Maroy; Dupriez</b> (2000) regulação dos sistemas escolares	“A regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de ‘regras de jogo’ permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação” (MAROY; DUPRIEZ 2000 <i>apud</i> BARROSO, 2005a, p. 66)
<b>Reynaud</b> (1997 e 2003): “três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais” (BARROSO, 2005-b, p. 731)	<b>Regulação institucional, normativa e de controlo:</b> “[...] o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, <i>apud</i> BARROSO, 2005b, p. 731). <b>Regulação situacional, activa e autónoma:</b> “[...] processo activo de produção de “regras de jogo” (REYNAUD, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005b, p. 731). <b>“regulação conjunta”:</b> interacção entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista

	a produção de regras comuns (REYNAUD, 2003 <i>apud</i> BARROSO, 2005b, p. 731).
<b>Dubet</b>	<p>“<b>regulação normativa</b>’ (produção de normas pelo Estado, tendo em vista mudanças voluntárias através da interiorização e socialização dessas mesmas normas pelos indivíduos)” (BARROSO, 2005b, p. 731).</p> <p>“<b>regulação sistémica</b>’ (processo pelo qual o sistema social se reproduz e transforma, através de efeitos não necessariamente intencionais, como por exemplo efeitos de composição)” (BARROSO, 2005b, p. 731).</p>
<p>“Barroso (2003, 2005), Barroso, Afonso, Bajomi, Berkovits, Imre e Eross (2002) e Maroy (2004) entendem a regulação do sistema educativo como um sistema de regulações que designam por multirregulação.” (REIS, 2013 p. 112)</p>	<p>“A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados” (BARROSO, 2005b, p. 734).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que alguns dos referidos autores considerem a diversidade de fatores envolvidos na dinâmica da regulação e os observem na instância intraescolar essas dinâmicas acabam referindo-se à regulação das políticas, isto é, as políticas estão a ser reguladas, constantemente, por esses fatores e dinâmicas. Sejam eles operados no momento de formulação ou de significação das políticas públicas para educação. Como podemos observar no escrito abaixo:

Quanto ao conceito de “regulação”, apesar de ser passível de diferentes significados, conforme o quadro teórico, disciplinar, linguístico em que se insere, ele é utilizado, neste contexto para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006 p. 12).

Nosso trabalho desloca o momento do aparecer da regulação, que se coloca sobre as políticas públicas, para seu momento regulatório desencadeado pelas políticas públicas. Ao observarmos a política não estamos a ponderar sobre sua

formulação, mas sobre sua repercussão na existência das pessoas, dos sujeitos escolares.

As políticas públicas para a educação criam condições, contextos, viabilizam experiências escolares, no momento da promoção da escolarização o processo regulatório é instaurado. Entendemos que a intencionalidade da política pública é, por excelência a regulação, entretanto, a regulação que se apresenta nem sempre é aquela prevista pelas políticas. Por exemplo, ao expandir a oferta da educação pública sem restrições por testes de admissão não estava previsto que o desempenho escolar médio da população entraria em decadência.

A regulação efetuada pelas políticas públicas no campo da experiência existencial do sujeito não é clara, nem se mostra objetivamente. Nesse sentido podemos afirmar que observamos a regulação enquanto fenômeno que habita os contextos educativos viabilizados pelas políticas públicas para educação, assim como sua ação reguladora sobre as oportunidades de experiências capazes de promover ou inviabilizar o acesso ao conhecimento.

Se não podem prever com clareza a regulação que irão desencadear, as políticas públicas ao serem publicizadas, deixam nas entrelinhas, no não-dito da oficialidade, suas intenções. Nosso trabalho hermenêutico, nesta proposta, é trazer ao dito o fenômeno da regulação que se expressa através do texto da política.

Por tratarmos das políticas públicas para educação, assim como, por nosso trabalho, neste momento, não promover uma aplicação em contexto escolar específico há que se fazer a devida distinção acerca do que estamos denominando de políticas públicas para a educação e documentos, o próximo item trata das políticas.

### 2.3 Políticas Públicas para a educação

Para situarmos melhor nossa proposta sistematizaremos, primeiramente, o estudo de revisão de literatura de Celina Souza (2016); o referido resume concepções clássicas do que é possível compreender pelo termo “políticas públicas”. Após essa sistematização apresentaremos o que de fato compreendemos com o termo em questão.

A área das políticas públicas aparece, na Europa, atrelada às teorias sobre o papel do Estado e do governo, enquanto nos Estados Unidos da América (EUA) a

área se desenvolveu a partir de estudos acadêmicos que visavam as ações do governo, e não sua origem nas teorias sobre o Estado (SOUZA, 2006, p. 22).

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2006, p. 22).

A área das políticas públicas é marcada, em seu início, pela busca de definição sobre a função do Estado e do governo e pela definição de um objeto de análise específico, qual seja as ações do governo. Resultando em uma área ampla, cuja delimitação depende de um foco, como é o caso da educação, assim quando nos referimos ao estudo das ações do governo (políticas públicas) situamos as mesmas em uma área de atuação específica (educação).

Passamos a apresentação das contribuições clássicas para posterior consideração sobre o conceito de política pública para educação:

Quadro 2 – Sistematização dos conceitos de políticas públicas

Referência para definição	Contribuição
Robert McNamara	Introdução da lógica tecnocrática no governo estadunidense, fundador da RAND Corporation (organização não-governamental financiada por recursos públicos). A ação do governo deveria ser elaborada a partir da aplicação racional de análises técnicas.
Laswell (1936)	Introdução do termo policy analysis (análise de política pública). Previa a necessidade de estabelecimento do diálogo entre “cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2006, p. 23). Parsons (2013, p. 312) destaca o fundamento crítico na perspectiva de Laswell.
Simon (1957)	Simon destaca a irracionalidade humana como aspecto influente no processo decisório, trazendo para o debate o conceito de racionalidade limitada <sup>8</sup> . Tal limitação seria superada pela criação de estruturas com potencialidade para moldar o comportamento dos sujeitos.

<sup>8</sup> Los límites de la racionalidad institucional están enmarcados por la capacidad de concentración de los seres humanos, la existencia de múltiples valores y el alto grado de incertidumbre que enfrentan los tomadores de decisiones. Sin embargo, aunque reconoce los problemas reales que entraña la racionalidad (al igual que Sutherland, ya mencionado), al final Simón expresa su convicción de que es posible hacer algo al respecto. Algunos arreglos son “mejores” que otros porque propician un proceso más racional de toma de decisiones (PARSONS, 2013 p. 309).

Lindblom (1959;1979)	“Incorporou outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio” (SOUZA, 2006, p. 24).
Easton (1965)	Política pública como uma “relação entre formulação, resultados e o ambiente” (SOUZA, 2006, p. 24).
Mead (1995)	Política pública é um campo, dentro da política, que se dedica ao estudo dos governos considerando as grandes questões públicas.
Lynn (1980)	As políticas públicas são conjuntos de ações governamentais que produzem efeitos específicos.
Peters(1986)	As políticas públicas são conjuntos de delegações que repercutem sobre a vida dos cidadãos.
Dye (1984)	Políticas públicas são aquilo que “os governos escolhem fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24).

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda, segundo Souza (2006), as definições de políticas públicas focam nos governos, no lugar em que os embates acontecem, assim como, consideram que o todo é mais importante que as partes. Nesse sentido, nos distanciamos das perspectivas clássicas de políticas públicas, para recuperar o sentido ativo de política, isto é, que a política é ação.

Em vista disso, consideramos a política aquilo que fazemos com as orientações que os documentos expressam, efetivar uma política pública significa colocar em movimento o que subjaz em um documento. Partimos do pressuposto que política é o encontro entre cidadãos no espaço público em função do bem comum, logo, a política é essencialmente ação cidadã. Tal encontro é mediado por um arcabouço de normativas que insere o sujeito no papel de cidadão, a fim de compor o jogo político com os pares e denominamos isso de igualdade política, garantida pela submissão voluntária dos sujeitos a um conjunto de regras morais universalmente válidas. Portanto, a política em si é o momento de interação do sujeito no espaço público.

As políticas públicas, definidas enquanto um arranjo com a finalidade de suprir uma lacuna no provimento dos direitos básicos, não garantem sua existência no momento do registro em documento oficial (legalização), mas apenas em decorrência de sua incorporação no mundo da ação (legitimação). Logo, a política pública pode ser entendida a partir de três momentos principais: a formulação (seu emanar no espaço público), a legalização (quando passa a ser reconhecida como política oficial)

e a legitimação (quando está em movimento incorporada nas ações dos cidadãos). Entretanto, seu pressuposto de ser política apenas é efetivado no terceiro momento, quando os sujeitos vivem a política pública.

Esta compreensão – evidentemente óbvia – ancora as políticas no terreno do vivido, não se confundindo com os documentos das políticas, nos permitindo afirmar que as políticas públicas são propriamente ações efetivadas por pessoas, enquanto os documentos são balizas e reflexos das políticas públicas.

Considerando essa estrutura geral, entre aparecimento da necessidade e efetivação da política pública, podemos afirmar que nosso trabalho situa seu escopo de pesquisa em um quarto momento, isto é, o momento em que a política pública se propõe a configurar o espaço da existência, de tal forma que observamos as possibilidades criadas a partir da legalização. Estas configuram um pequeno espaço de observação entre o que se pretende (objetivo da política pública expresso pelos documentos) e o que pode vir a ser e/ou é legitimado pelos sujeitos.<sup>9</sup>

#### 2.4 Documentos

A necessidade de definir o que chamamos de documentos surge da confusão que se pode fazer entre esse e a política. O documento é a materialidade formal de qualquer ação, é o lugar do escrito, da consolidação da palavra falada, da concretude do pensamento, é, portanto, o jazigo de qualquer ideia. Trabalhar com documento, independentemente de sua natureza (artística, científica, jurídica, técnica etc.) significa saber que ele em si mesmo não promove ações, que em si mesmo pode ser apenas um objeto esquecido, logo, significa o esforço por deixar falar através do sujeito a ideia que o documento carrega. Nesse sentido, há que se fazer um trabalho digno de Hermes, mediar o que se apresenta no registrado, no documento.

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente, pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. (CELLARD, 2012 p. 296).

---

<sup>9</sup> Ainda que nossa proposta traga uma possibilidade de aplicação em contexto escolar real não desenvolveremos essa aplicação, então reduzimos, de antemão, esse aspecto na definição.

Concordamos quanto ao fato de que tudo o que carrega uma mensagem pode ser convertido em documento, mas importa ressaltar que, no contexto deste trabalho, o documento não é a política, mas sua orientação de sentido. É sobre o sentido que se quer para a política educacional que nos debruçamos no primeiro momento.



### 3 DA PRÉ-ESTRUTURA DE COMPREENSÃO AOS DOCUMENTOS: TEORIA E MÉTODO.

O objetivo geral<sup>10</sup> está inscrito primeiramente no campo hermenêutico, pois é a partir deste que podemos refletir sobre os caminhos para a compreensão. O fato de adotarmos essa perspectiva em um trabalho sobre políticas educacionais, cujo foco são movimentos de regulação, pode gerar algum “mal-estar”, entretanto não queremos evidenciar que a regulação existe, isto diversos trabalhos estão nos mostrando, queremos compreender o próprio fenômeno da regulação que acontece no momento em que a política pública é vivida.

Para tanto devemos acolher diferentes perspectivas teóricas que podem auxiliar-nos com cada uma das etapas que irão compor o processo de compreensão. Isso significa que para compreender os aspectos particulares da regulação (fenômeno) será necessária a presença de outros referenciais que irão se colocando como parceiros do diálogo investigativo mediado pelo querer compreender. Logo, não partimos de um pressuposto teórico que conceitua a regulação como uma das fases da administração pública ou como um efeito dos jogos de poder; para nós a regulação é um fenômeno que está suspenso, mas se mostrando em diferentes aspectos das realidades educacionais. Assim, cada aspecto merece ser considerado com suas especificidades e estas serão buscadas a partir de subsídios conceituais que devem auxiliar no estabelecimento de relações adequadas entre as diferentes formas de aparecer da regulação.

Para este momento se faz necessário expor de modo claro o que é a hermenêutica filosófica e sua potência para compreender a regulação do acesso ao conhecimento.

#### 3.1 A Hermenêutica Filosófica

A hermenêutica filosófica é desenvolvida por Hans-Georg Gadamer, em sua obra *Verdade e Método*, organizada em dois volumes: o primeiro enquanto apresentação dos fundamentos de sua teoria e o segundo como complementos. De

---

<sup>10</sup> Compreender como os fatores que condicionam as experiências escolares atuam na regulação do acesso ao conhecimento a partir do texto das políticas públicas para a educação.

acordo com Palmer (2014, p. 167) a hermenêutica filosófica se apresenta como uma crítica à estética e à consciência histórica modernas, bem como, orienta-se por uma perspectiva heideggeriana, para uma ontologia da linguagem. Logo, a hermenêutica filosófica não se pretende enquanto método, mas sim enquanto uma compreensão do próprio ato de compreender. Refere-se Gadamer sobre sua obra:

Se das investigações apresentadas aqui surgir alguma consequência prática, isso certamente não ocorre para um “engajamento” não científico, mas em vista da proibição “científica” de reconhecer o engajamento que atua em todo compreender. Minha verdadeira intenção, porém, foi e continua sendo uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e do nosso fazer (GADAMER, 2013, p. 14).

É preciso reconhecer, no dito de Gadamer, que estamos inseridos em um tempo e lugar que se coloca como cenário dos acontecimentos, assim, não é nossa vontade que faz surgir o fenômeno da regulação do acesso ao conhecimento. O fenômeno está aí, acontecendo em nosso contexto e na existência finita e temporal que somos, a complexidade reside em tornar visível o fenômeno.

Para tanto não serve um método objetivo que fará saltar dos objetos de análise o espírito do fenômeno, mas o reconhecimento de que é preciso voltar-se para as pistas que temos da ocorrência do fenômeno, buscando compreender como é que vieram a ser do modo como são e o que podem nos dizer de si. Assim, reconhecemos que, tal como o âmbito da obra de arte, da filosofia e da história, há nos contextos sociais “modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência” (GADAMER, 2013, p. 30). E por considerarmos os contextos sociais como a encarnação de verdades artísticas, filosóficas e históricas é que recorreremos às pistas oriundas desses âmbitos para nosso processo de compreensão.

De acordo com Rohden (2005, p. 181), a hermenêutica filosófica apresenta três modelos estruturais: o jogo, o círculo e o diálogo, que correspondem às três partes do volume I da obra *Verdade e Método*. Passaremos a considerar como esses três modelos estruturais complementares se configuram e poderão abrir caminho para a compreensão.

### 3.1.1 O Jogo

O jogo, no contexto da hermenêutica filosófica, fundamenta-se a partir das considerações de Gadamer sobre a experiência da obra de arte. Tais considerações circundam o caráter ontológico da obra de arte, que nos arrebatam do mundo habitual, causando estranhamento sobre este, e nos interpela a experimentar outras possibilidades de ser. Assim, instaurando um sentido que não advém da subjetividade observadora da obra de arte, mas da obra mesma. É nesse debate, entre Gadamer e a tradição estética, que os traços gerais do jogo hermenêutico apareceram como dinâmica da experiência da obra de arte desvinculada da consciência estética.

A singela escrita que seguirá não pretende abarcar a totalidade do jogo hermenêutico, mas destacar os aspectos principais e as possibilidades para pensarmos o tema de nossa própria pesquisa. Os aspectos a serem considerados são: o jogo é o sujeito; o jogador abandona a si mesmo para entregar-se à dinâmica do jogo; o jogador aceita os riscos de dissolução das expectativas.

O primeiro aspecto ressalta a existência do jogo como o ser que permanece inalterado após a experiência, de tal forma que é o jogador aquele que se modifica para atender as demandas do jogo. Afinal, não se alteram as regras do jogo conforme as condições do jogador, é este que deve melhorar suas condições e habilidades para entrar no jogo. Fica evidente que o jogo não é objeto, mas um ser com existência própria e identidade permanente, sendo reconhecido tão logo se pronuncie seu nome. Assim, quando se fala no sorriso de Monalisa, não podemos ser tomados por uma aura de horror; quando a palavra futebol é dita, logo pensamos no evento que é ver o futebol acontecendo no campo; é possível pensar que alguém ao se entregar à leitura da Ode Triunfal, de Fernando Pessoa, não seja arrebatado pela euforia bela e mundana dos grandes centros industriais? Ainda, como não perceber a imersão de uma criança que assiste seu desenho animado?

O que os exemplos, em sua banalidade cotidiana, possuem em comum é que existem e se colocam como os sujeitos atuantes, assim, não é a Monalisa que se altera com nosso sorriso, ou o desenho que se faz alegre com a risada da criança, mas o justo contrário.

O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo,

pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam. O jogo encontra-se também lá, sim, propriamente lá, onde nenhum ser-para-si da subjetividade limita o horizonte temático e onde não existem sujeitos que se comportam ludicamente (GADAMER, 2013, p. 155).

Participar do jogo nem sempre é algo consciente, como se percebe no exemplo da criança, ela não consegue descrever a dinâmica que acontece quando é arrebatada pelo enredo do desenho animado. Para explicitar essa condição de que o jogo nem sempre é evidente, Gadamer recorre ao exemplo do jogo cúltilo, presente nos estudos antropológicos de Johan Huizinga.

Em nossa concepção do jogo, desaparece a distinção entre a crença e o "faz de conta". A noção de jogo associa-se naturalmente à de sagrado. Qualquer prelúdio de Bach, um verso de qualquer tragédia é prova disso. Decidindo considerar toda a esfera da chamada cultura primitiva como um domínio lúdico, abrimos caminho para uma compreensão mais direta e mais geral de sua natureza, de maneira mais eficaz do que se recorrêssemos a uma metódica análise psicológica ou sociológica. O jogo sagrado, pelo fato de ser indispensável ao bem-estar da comunidade e um germe de intuição cósmica e de desenvolvimento social, não deixa de ser um jogo que, como dizia Platão, se processa fora e acima das austeras necessidades da vida quotidiana. É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum (HUIZINGA, 2000, p. 22).

O caráter ontológico do jogo está, portanto, fundamentado no fato de que não é uma representação ou uma dimensão patológica que acontece ali, mas a presença do jogo por sua capacidade de se apoderar dos jogadores. Passamos, com essa consideração, ao segundo aspecto, o abandono de si.

Abandonar a si significa deixar a personalidade própria para assumir-se enquanto jogador, isto é, enquanto participante de uma lógica que se impõe sobre nós. Aquele que não se submete às demandas do jogo "estraga o jogo". Um exemplo banal é o dito "gol de mão", que ao fugir das regras básicas do futebol é um não-gol. No exemplo dos jogos sagrados, reconhecer que há uma dinâmica de jogo em nada inviabiliza a seriedade e a dimensão do sagrado, pois o que se exige é um comportamento do jogador adequado ao jogo. Assim, mesmo quando a regra é soltar a tensão, descontrair, há uma chamada para o comportar-se, isto é, um condicionamento do comportamento (GADAMER, 2013, p. 161).

A disposição para abandonar a si no jogo não necessariamente resulta no ganho ou no sucesso, mas é um risco para as expectativas do jogador. É no risco que reside o encantamento que o jogo exerce sobre o jogador e assumir o risco significa reconhecer que o acaso ou o estranho pode vir a se colocar contra nossas pretensões.

“Todo jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...] É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém nele” (GADAMER, 2013, p. 160).

A dinâmica do jogo nos instiga a pensar o jogo da formação escolar, como se processaria o descolamento do olhar analítico objetivo sobre a escola e a instauração da compreensão pautada por consideração com os encontros significativos entre os seres escolares. Por outro lado, podemos pensar a escolarização como um processo em que os participantes do jogo escolar são alterados, sofrem a experiência da escolarização, e por fim, quem permanece praticamente inalterada em seu ser é a escola.

Tais reflexões são insuficientes para sustentar a dimensão da regulação, entretanto, abrem um horizonte de compreensão deslocando o sentido regulatório para as interações que envolvem a instituição escolar. Tais interações envolvem sujeitos, espaços, temporalidades etc., portanto, um número considerável de fatores que interferem na dinâmica do jogo escolar, através do qual alguns experienciam o acolhimento, o reconhecimento e o acesso ao que chamamos de conhecimento, enquanto outros experienciam a exclusão, a invisibilidade e a manutenção da ignorância.

Se a perspectiva do jogo nos faz ver, a partir da experiência da obra de arte, que há uma totalidade ontológica que opera e direciona, também deixa claro que não há jogo que se realize sem ao menos um jogador. Assim, nos direciona para a consideração da relação entre “o todo e as partes”, isto é, para o círculo hermenêutico.

### 3.1.2 O Círculo Hermenêutico

O círculo hermenêutico se refere à relação entre o todo e as partes e nessa relação não se pretende compreender o que o autor (totalidade) gostaria de dizer com o que escreveu (partes), mas o sentido que o escrito, de forma autônoma, adquire a partir de sua historicidade na historicidade do leitor. A dimensão histórica é entendida como um acontecimento, uma experiência em que a subjetividade se depara com sua condição finita diante da tradição que se mostra, ainda viva e atuante, pelo escrito.

Nessa perspectiva Gadamer (2011, p. 79) faz oposição ao distanciamento temporal, tal como pretende o historicismo, que converte a tradição em objeto. Para o

filósofo, o distanciamento histórico não anula as possibilidades de sentido que vinculam o leitor ao texto, de tal forma que nada possa haver de novidade para o leitor. Entretanto, nos permite perceber as conexões entre o eu (parte, subjetividade) e a tradição histórica (totalidade não-objetificada, mas viva e atuante). Por exemplo, essa experiência é o que faz um professor em formação sentir que é contemporâneo de Rousseau. Não é o autor, mas o escrito, fruto de uma tradição que pensou a formação humana, que se aproxima de nós a partir de uma questão que o atravessara e nos atravessa. Isto é, o escrito ganha sentido no contemporâneo pelo fato de que a questão abordada ainda se encontra em aberto para nós. Por outro lado, essa mesma experiência pode nos fazer sentir distantes da arte contemporânea.

Esse movimento circular segue no tempo, ampliando os sentidos do escrito que sempre se apresenta em algum aspecto novidadeiro aos olhos do leitor. Este é o exemplo da autoridade que reconhecemos na tradição, qual seja, que atravessou o tempo e ainda tem algo para nos dizer, isto é, ainda nos possibilita a formulação e revisão de juízos. Nesse sentido, os juízos que temos estão inscritos na totalidade histórica, termos consciência de nossa própria historicidade é pressuposto para uma consciência hermenêutica (GADAMER, 2011, p. 80).

Os preconceitos, que são nossos juízos inquestionados, se apresentam quando são “incitados”, isto é, quando, por exemplo, ao contemplar uma obra de arte ou ler um texto, algo me desacomoda, se mostra como uma questão ou fica em suspenso. Então, o processo hermenêutico inicia com esta necessidade de buscar o entendimento, possui, portanto, “a estrutura da pergunta” (GADAMER, 2011, p. 81), cuja essência é manter-se aberta.

De tal forma o círculo hermenêutico rompe com o objetivismo histórico, logo, esta subjetividade que sou carrega em si uma historicidade, tal como carrega o escrito sua própria historicidade. A compreensão se dá na “fusão de horizontes”, isto é, o momento em que não o meu horizonte, não o horizonte do outro, mas um horizonte comum se apresenta. Assim, não há objetividade histórica condicionante ou estática, nem mesmo indivíduo observador, mas o movimento da subjetividade na história e a movimentação da história pela subjetividade. Isto é, nos situamos historicamente e, ao estabelecer processos compreensivos acerca do que nos acomete, somos capazes de erigir alternativas para o que parece inevitável.

Se a relação entre o todo e as partes não é objetiva ou mesmo a expressão soberana da subjetividade, então é dialética, pois se realiza na lógica de perguntas e

respostas. Assim como, é dialógica, pois não subsiste apenas o sistema fechado, mas a possibilidade de alargamento dos horizontes e ampliação dos círculos de compreensão.

Antes de introduzir o diálogo hermenêutico, é necessário ressaltar que um escrito é a representação por caracteres, isto é, uma marca deixada pela materialização das ideias. Assim, tal qual o texto é escrito no papel, as casas o são na camada superficial da Terra, ambos possuem estruturas e detalhes precisos, e enquanto coisas criadas pela humanidade possuem um sentido que a hermenêutica deve descobrir (GADAMER, 2011 p. 135).

Tendo esclarecido que o escrito é uma marca deixada na totalidade, a forma pela qual o escrito se apresenta é a linguagem e o modo de interação com o escrito, ao menos dentro desta perspectiva hermenêutica, é o diálogo.

### 3.1.3 O Diálogo Hermenêutico

Um diálogo nasce de uma pergunta cujo sentido é o querer saber, ele deixa em nós uma marca, escreve Gadamer (2011, p. 247). Isso significa que onde um diálogo aconteceu nossos conceitos prévios foram desestabilizados, nosso modo de ver o mundo circundante se modificou. Encontramos no outro algo que nossas experiências não puderam nos dar, portanto, não é algo novo que chega até nós, mas algo diferente.

Essa aparente redundância merece algum esclarecimento, o diferente que chega até nós pelo diálogo não significa algo novo, pois já é conhecido para alguém. Assim, um diálogo pressupõe que nossa finitude não nos permite experimentar tudo o que há, nem saber tudo, mas a abertura para o diálogo possibilita sempre conhecer um pouco mais, admite que algo seja (re)escrito em nossa existência com um tom novidadeiro, sem que no horizonte da totalidade isso possa ser uma experiência humana nova, apenas é diferente.

Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo em nós e para nós que nos transformou (GADAMER, 2011, p. 217).

Gadamer aponta o diálogo pedagógico como uma das experiências mais primitivas de diálogo, exercidas por Buda, Confúcio, Sócrates e Jesus, no entanto, o

diálogo pedagógico sofre uma mudança significativa quando se enquadra no modelo monológico da ciência moderna. A figura do professor se apresenta como o repositório de todo saber e que se sente autorizado, pelo ambiente acadêmico, a falar por horas incessantes sobre todo seu conhecimento acumulado. Tal prática, tentadora para os professores, aniquila o movimento do diálogo, promovendo o monólogo acadêmico.

Na contemporaneidade buscamos a superação desse caráter monológico das salas de aula por uma série de vertentes pedagógicas, oriundas de ideais liberais ou progressistas, entretanto ainda encontram um entrave no número de participantes. Já sabemos que salas de aula com alto número de estudantes nos fornecem tempo reduzido para interações, podendo se converter em uma série de grupos paralelos dentro de um grande grupo, enquanto o professor tenta retomar o fio condutor. Em suma, uma tragédia pedagógica para quem não consegue compreender que um diálogo transformador é impossível entre muitos participantes, o que conduz ao processo de dispersão do grande grupo em grupos menores.

O diálogo de negociação se trata de uma práxis social mantida entre comerciantes e políticos, não há uma comunicação entre as pessoas, mas sim a busca por equilíbrio. Assim, como nos outros tipos de diálogo, há a necessidade de se ver o outro como outro, de considerar seus interesses que se contrapõe aos próprios e encontrar possibilidades de convergência. “O encontro com o outro eleva-se assim acima da própria limitação, mesmo onde o que está em questão são apenas dólares ou interesses de poder” (GADAMER, 2011, p. 249).

Ainda o diálogo terapêutico possui um traço que podemos considerar, qual seja, o reconhecimento da própria incapacidade para o diálogo, que nos isola de nossa comunidade de diálogo. A solidão insuportável encaminha o paciente para um profissional da área psíquica, o qual deve restaurar a capacidade para o diálogo enquanto “[...] força a abertura das regiões-tabu do inconsciente” (GADAMER, 2011, p. 250). Instigar este acesso e reinterpretação do inconsciente não é prática aceitável socialmente, pertencem ao âmbito terapêutico.

Os três modelos apontados trazem elementos teóricos importantes para pensarmos a relação com o outro, o que pressupõe seu reconhecimento e a abertura para a escuta do diferente. Também mostram o quão difícil é um diálogo, tendo em vista que na perspectiva pedagógica tende ao monólogo, na negociação à disputa, muito mais que ao consenso, e na perspectiva terapêutica depende de uma visão não objetificante do paciente.



Destarte, se converte em pressuposto, a partir da consideração com o diálogo, superar as dificuldades de reconhecimento do outro, Gadamer as aponta como a incapacidade para escutar e a escuta equivocada. Ele se refere ao sentido da audição, mas consideramos aqui que somos enganados por todos os sentidos quando estamos completamente absorvidos por nossos impulsos individuais.

Só pode fazer ouvidos de mercador ou ouvir erroneamente quem está constantemente apenas ouvindo a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, que já não consegue ouvir o outro. Insisto que, em maior ou menor grau, esse é um traço essencial de todos nós. Apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade (GADAMER, 2011, p. 251).

Há um pressuposto ético na perspectiva do diálogo, que nos leva a considerar o outro como existência, tal como o eu, com suas experiências. Buscar um horizonte que possibilite uma linguagem comum se torna, para nossa perspectiva, um imperativo ético, pois a incapacidade para o diálogo é uma objeção do eu frente ao outro, não uma condição intransponível.

O papel que a linguagem desempenha é fundamental, é por ela que a coisa deve se mostrar, a compreensão e interpretação são possíveis apenas através de uma linguagem mediadora (GADAMER, 2013, p. 503). Assim, o que caracteriza o “objeto” hermenêutico é aquilo que nos é dito

[...] seja na forma da tradição oral imediata, onde vivem o mito, a lenda, os usos e costumes, seja na forma da tradição escrita, cujos signos de certo modo destinam-se diretamente a todo e qualquer leitor que esteja em condições de o ler (GADAMER, 2013, p. 504).

Tendo em vista que o fenômeno abordado – a regulação – está escrito no todo de uma instituição, a escola, nosso desafio inicial será estabelecer a linguagem capaz de permitir que ele apareça de forma compreensível a qualquer um que leia nosso estudo. Isso significa, em última instância, situar-se em uma linguagem que permita o aparecer desse fenômeno – que se mostra aí no mundo, de modo intuitivo e experiencial, para nós – de um modo inteligível para o leitor.

[...] a relação humana com o mundo tem o caráter de linguagem de modo absoluto, sendo, portanto, compreensível igualmente de modo absoluto. Nesse sentido, como vimos, a hermenêutica é um aspecto universal da filosofia e não somente a base metodológica das chamadas ciências do espírito (GADAMER, 2013, p. 613).

Nossas considerações teóricas se abrem para uma dimensão metodológica, na medida em que admitem os pressupostos da hermenêutica filosófica enquanto fio condutor para estabelecer caminhos possíveis para a compreensão.

### 3.2 Do não-dito à palavra: Fatores estruturantes da experiência escolar.

A pergunta pela experiência escolar foi determinante para nosso estudo, a partir dela pudemos pensar sobre o lugar e o tempo da escola, as relações que abriga e suas estruturas. A partir destes três eixos (tempo-espço, relações e estrutura) elaboramos uma estrutura prévia de compreensão que está diretamente relacionada com o projeto prévio de compreensão:

A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (GADAMER, 2013 p. 356).

A partir do escrito de Gadamer questionamos a possibilidade de ler a escola, intencionando interpretar suas relações e compreender o sentido de sua ação, a escolarização. A leitura que fazemos parte da vivência escolar de quem aqui escreve, situada na escola pública brasileira, vivência que observa cotidianamente as políticas educacionais acontecendo.

A vivência que nos permitiria apenas o tatear do mundo escolar, redundando em conhecimento tácito, para o qual as palavras somem no momento de expressar o que é percebido, é feito terreno sólido ao ser traduzido para uma perspectiva filosófica<sup>11</sup> da escola. Nesse sentido, reconhecemos alguns fatores que perfazem a experiência escolar como determinantes das vivências de escolarização que ao sofrerem um processo de evidenciação, sistematização e aplicação passam a compor uma estrutura que é prévia<sup>12</sup> para o estabelecimento da compreensão de um fenômeno que designamos por regulação do acesso ao conhecimento.

---

<sup>11</sup> Um olhar filosófico que persegue o que lhe causa estranhamento da superfície até sua raiz; encontrando a raiz intenta compreender a ideia que permitiu sua existência, isto é, questiona pela origem da semente e pela fertilidade do terreno que permitiu seu desenvolvimento. Ao retornar o olhar para a superfície já não está diante de uma rede de conexões confusas, entende-se em um mundo de fenômenos. Poderíamos retomar aqui a Alegoria da Caverna (PLATÃO, 2013 p. 284) ou mesmo o sentido da expressão “de volta às coisas mesmas” (HUSSERL, 2008 p. 43).

<sup>12</sup> Esta estrutura prévia é reflexo de um aparato teórico-metodológico, isto é, pode ser entendida como um produto da aplicação da hermenêutica filosófica, entretanto ela mesma não é o referencial teórico-

Remontar em termos o abrigo desse fenômeno significa ver a estrutura, nesse sentido situamos os “fatores estruturantes” enquanto existentes em si e sustentadores da “experiência escolar”. Esta, por sua vez, diz respeito ao que se coloca como externo ao sujeito, não se pode, evidentemente, traduzir a experiência individual dos sujeitos escolares, mas apenas visualizar as experiências possíveis através da configuração de um estado de coisas. Consideramos, portanto, “fatores estruturantes da experiência escolar” aspectos que determinam a experiência: o tempo e o espaço, as perspectivas sobre a escola e sua própria estrutura. Cada um desses fatores possui suas peculiaridades e os próximos itens são dedicados a significação e explanação desses fatores.

### 3.2.1 Fatores Conjunturais

O termo conjuntura é o que melhor traduz a inserção de qualquer ser em um espaço-tempo; compreender a conjuntura nos permite visualizar o que está disponível, assim como, antecipar as possíveis intercorrências de um percurso e saber quem somos<sup>13</sup>. No que se refere à instituição escolar a conjuntura é o que se coloca como fator que a situa em um tempo: o século XXI e um espaço: o sul global, lugar a partir do qual nos entendemos e vivenciamos a educação<sup>14</sup>.

Entendemos que esse tempo e espaço estão marcados por dinâmicas que se traduzem nos documentos das políticas públicas para a educação, assim caracterizar nossa conjuntura exige o empenho para tornar visível os aspectos particulares deste tempo-espaço que se sobrepõem à dinâmica da escolarização.

#### 3.2.1.1 Fator conjuntural de tempo

Caracteriza-se o tempo em que vivemos por uma certa imediaticidade, conexão instantânea com o mundo externo e mesmo longínquo. As tecnologias da informação garantem os meios para o estabelecimento de uma ordem global comum, vivenciada

---

metodológico desta pesquisa. Ainda que ao ser aplicada possa vir a se constituir, ela mesma, enquanto referencial.

<sup>13</sup> Entender quem somos a partir da conjuntura significa considerar que a formação não faz de nós alguém estranho ao espaço-tempo de pertencimento.

<sup>14</sup> Caso estivéssemos no contexto oriental, no norte global ou no país vizinho nossa conjuntura seria diferente, mesmo considerando os processos de globalização, já que em cada localidade os pressupostos globais são diferentemente processados.

sincronicamente por qualquer sujeito no planeta independente do lugar no qual esteja. A própria noção de espaço, enquanto limite de ação, parece dissolvida, já que a ação intelectual e expressão da palavra se mostra permitida a qualquer sujeito com acesso ao mundo virtual.

Nesse cenário, as informações que recebemos mudam constantemente, o que exige velocidade em seu agenciamento para geração de novos conhecimentos e ideias. Já não temos o tempo da contemplação, a exigência é o pensar ágil e a consequente ação imediata. Nesse sentido a “sociedade do conhecimento” centra seus esforços na produção de novos conhecimentos, o que muda radicalmente a forma como se organizam a economia, o mundo do trabalho e a educação.

A economia, cuja base se encontra na administração de recursos tangíveis, modifica-se para atender a administração dos intangíveis, ainda que este movimento não seja novo, assistimos seu acirramento cotidianamente. O sistema produtivo contemporâneo descarta, em função do avanço tecnológico, a força do trabalho humano, o valor antes agregado ao produto pela aplicação do saber fazer na linha de produção foi substituído pela capacidade humana de criar sobre o produto já existente um diferencial. A isso chamamos inovação.

[...] na sociedade do conhecimento, a informação, gerando ação (conhecimento), constitui o mais importante recurso de agregação de valor. Sua versatilidade permite atender às necessidades do consumidor de forma muito mais satisfatória. O conhecimento revoluciona o processo de produção, uma vez que ele torna economicamente viável a individualização e diversificação do produto (BORGES, 1995 p. 2).

Há que considerar o escrito do professor Achyles Barcelos da Costa (2006) que ressalta o pensamento do economista Joseph Alois Schumpeter acerca da adesão a inovação por parte dos consumidores. O economista destaca que são os produtores que apresentam a inovação, sendo esta assimilada pelos consumidores em função do hábito<sup>15</sup>, de forma que difusamente fomos e somos educados para consumir a

---

<sup>15</sup> . Quando aparecem mudanças espontâneas e descontínuas no gosto dos consumidores, trata-se de uma questão de súbita mudança dos dados, a qual o homem de negócios deve enfrentar, por isso é possivelmente um motivo ou uma oportunidade para adaptações de seu comportamento que não sejam graduais, mas não de um outro comportamento em si mesmo. Portanto esse caso não oferece nenhum outro problema além de uma mudança nos dados naturais, nem requer nenhum método novo de tratamento; **razão pela qual desprezaremos qualquer espontaneidade das necessidades dos consumidores que possa existir de fato**, e admitiremos que os gostos são “dados”. Isso nos é facilitado pelo fato de que a espontaneidade das necessidades é em geral pequena. **Certamente devemos sempre começar da satisfação das necessidades, uma vez que são o fim de toda produção**, e a situação econômica dada em qualquer momento deve ser entendida a partir desse

novidade. Logo, tendo suprido as necessidades básicas de subsistência, a produção do novo é a ação necessária para a sobrevivência do capitalismo em sua fase atual.

Nesse sentido a instituição moderna que historicamente insere o sujeito no mundo do trabalho experiencia o conhecimento técnico enquanto insuficiente para criar necessidades. Impulsionando a necessidade de investir na formação de sujeitos criativos e empreendedores, isto é, que saibam jogar com a técnica aprendida e com a vida vivida, desse ponto de vista nenhum outro padrão de aprendizagem parece mais atrativo e adequado que a “aprendizagem ao longo da vida” (DELORS, 1998, p. 20).

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1998, p. 94).

Adequar a escola ao mundo trabalho é a premissa primeira da escola moderna liberal ao lado do ideal democrático da formação do cidadão. A escola segue liberal e democrática, atendendo às necessidades da instrução para o trabalho e atendendo a todos. Mas segue de forma dual, atendendo a cada um conforme a necessidade de educação que seu lugar social exige. Nesse sentido, o professor Newton Duarte (2001) destaca o caráter acrítico das pedagogias do “aprender a aprender”, desvelando de forma objetiva o fundamento teórico-político liberal que caracteriza o ideário para a escolarização contemporânea:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação

---

aspecto. **No entanto** as inovações no sistema econômico não aparecem, via de regra, de tal maneira que primeiramente as novas necessidades surgem espontaneamente nos consumidores e então o aparato produtivo se modifica sob sua pressão. Não negamos a presença desse nexos. Entretanto, **é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar.** Portanto, apesar de ser permissível e até necessário considerar as necessidades dos consumidores como uma força independente e, de fato, fundamental na teoria do fluxo circular, devemos tomar uma atitude diferente quando analisamos a mudança (SCHUMPETER, 1999, p. 75-76).

social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 4).

Elevado ao nível de ideologia, o liberalismo que subsidia a sociedade do conhecimento desfoca o exercício do poder, permeando-o pelo agenciamento e movimentação de dados e informações para subsidiar as decisões. Diferente do ideal de um representante máximo do poder vemos surgir as classes gerenciais como produto da descentralização, garantindo a sensação de liberdade e igualdade nas relações entre os sujeitos. Perpassa ainda a consideração com os contextos que, longe de significar qualquer processo empático, significa a tradução do que é local em dados, com a contribuição da informatização podemos falar em “governo eletrônico”:

O governo eletrônico implica o desenvolvimento de uma estratégia para implementar formas mais eficazes, descentralizadas e transparentes de gerenciamento público, além de garantir a todos os benefícios da Sociedade da Informação dentro de uma perspectiva democrática e de coesão social (BESSA; NERY; TERCI, 2003 p. 6).

Nossa temporalidade, assim como as anteriores, impõe mudanças à escola, entre elas preparar os novos para um terreno de saberes instáveis, assim como para a superação das novas exclusões acarretadas pela “troca desigual”<sup>16</sup> dos conhecimentos e recursos oriundos do avanço técnico-científico.

A globalização marcada pela desigualdade na apropriação e aplicação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade não pode requerer uma escola promotora da superação dessa desigualdade, sob risco de aniquilar com o modelo econômico que subjaz a ela. A coesão social nestes termos só é possível se processada por uma educação acrítica, que promove a aparência da igualdade de oportunidades, mas segue treinando os sujeitos para aceitação dócil de seu lugar social.

As escolas terão que mudar mais do que fizeram desde a invenção da imprensa. A sociedade do conhecimento exige que as pessoas sejam capacitadas, não apenas em leitura, escrita e matemática, mas também computação e sistemas políticos, sociais e históricos. Enquanto não ocorrem essas mudanças, o aprendizado e o treinamento mais urgentes precisam

---

<sup>16</sup> A reiteração ao longo do tempo das trocas desiguais e dos conflitos a que dão origem define a hierarquia entre classes, grupos, interesses e instituições no interior dos processos de globalização. [...] Apesar do caráter labiríntico das hierarquias, é possível identificar duas delas que se me afiguram as mais importantes: a hierarquia entre centro, semiperiferia e periferia e a hierarquia entre o global e o local (SANTOS, 2002, p. 61).

chegar aos adultos, determinando às empresas a responsabilidade pela educação de seus empregados (BORGES, 1995, p. 3).

Logo, quando nos voltamos para a análise das políticas públicas para a educação buscamos os traços desse tempo, assim como os indícios de possibilidades para superação das novas desigualdades. Nesse sentido importa perceber que as práticas de cobrança por resultados e as adequações das experiências pedagógicas ganham outro significado. Isto é, o produto da escola é o estudante capaz de agenciar dados e produzir outros conhecimentos, ideia muito distante de uma escola que pretende o domínio do conhecimento curricular clássico.

### 3.2.1.2 Fator conjuntural de espaço

Nosso espaço de referência é o Brasil configurado pelas políticas elaboradas após a reforma do aparelho do Estado em 1995. Isso significa que o contexto é marcado por maior participação da sociedade civil na escola. Se a escola está aberta para a participação da sociedade civil isso significa primeiramente que o cenário de disputas sobre as funções da escola não é mais caso apenas para educadores, ou fazedores de políticas, ou pais de alunos etc., mas de todos estes. A reforma acaba sustentando uma relação entre Estado-gerente e cidadão-cliente, na medida em que o cidadão compreende que as instituições públicas, como a escola, possuem a finalidade de prestar um serviço para o cliente.

Nesta perspectiva a educação aparece como direito do cidadão, porém já não é totalmente dever do Estado, de uma vez que os princípios da reforma apontam para o repasse da educação às “[...] organizações sociais e entidades de direito privado, sem fins lucrativos” (PIMENTA, 1998, p. 187). Consideramos fundamental a percepção de Oliveira (2019, p. 296) acerca da minimização das políticas sociais, pela reforma de 1995, no campo da educação teremos em 1998 a Lei do Voluntariado e em 1999 a Lei do Terceiro Setor, viabilizando a concretização da reforma para a educação.

Se a Reforma Gerencial do Estado em 1995 direciona o Brasil no caminho do neoliberalismo o período que segue é caracterizado pelo neodesenvolvimentismo:

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital

internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (SAMPAIO JR., 2012, p. 679).

O Brasil segue, entre os anos de 2003 e 2016, sofrendo e comprometendo-se com as demandas do ideário neoliberal, ainda que busque atender as classes populares com a promoção de programas sociais de transferência de renda. De tal forma não há rompimento real com o projeto, previsto na reforma gerencial de 1995, de transformar os direitos básicos do cidadão em produtos e serviços fornecidos pelo setor público não-estatal<sup>17</sup>.

Podemos lembrar a instauração da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) nos hospitais universitários; quando do crescimento de empresas da construção civil, pressuposto para o programa Minha casa, minha vida; a expansão do ensino superior, que hoje demonstra sujeitos serem eternamente gratos a Lula, mas que o número crescente de alunos não ocorreu em uma relação direta de efetivação de professores suficientes para lidar com esse aumento, além de crescimento de instituições privadas na área da educação, com incentivos diretos do Programa Universidade para Todos (Prouni); o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, privilegia o investimento em universidades privadas por meio de crédito para custear a graduação, em detrimento do incentivo nas universidades públicas (OLIVEIRA, 2019, p. 274).

Após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o Brasil assiste ao recrudescimento da lógica neoliberal no campo das políticas públicas. Podemos considerar um marco deste processo a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro 2016, que institui o novo regime fiscal. No campo da educação, a Emenda significa o congelamento de investimentos para desenvolver as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Teremos ainda neste período a aprovação da Base Nacional Comum Curricular<sup>18</sup> e do parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

---

<sup>17</sup> Um outro processo que se insere no quadro mencionado acima é o movimento em direção ao setor público não-estatal, no sentido de responsabilizar-se pela execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de publicização. Por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal, o denominado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (CADERNOS, M. A. R. E, 1998, p.9).

<sup>18</sup> Para mais ver: FERREIRA, 2021.



As desigualdades sociais e educacionais foram abruptamente desveladas no período pandêmico, restando aos sujeitos das classes populares a promoção automática, isto é, a condenação à ignorância de uma vez que não há planejamento e investimento adequado para que os mesmos recuperem as infindáveis lacunas de aprendizagem deixadas pelo contexto da pandemia. Assim, não podemos simplesmente depositar no fenômeno pandêmico a marca deixada nesses estudantes, mas à ingerência do poder público movida pelo ideal vigente que vem solapando a construção de um verdadeiro sistema de educação pública de qualidade neste país.

O contexto educacional brasileiro deixa claro que a escola pública capaz de subsidiar educação de qualidade para todos ainda não foi implementada. Salvo os investimentos do período neodesenvolvimentista, não é possível observar empenho para a promoção de uma escola transformadora. O contexto brasileiro depõe contra a valorização humana no campo da educação enquanto reforça a origem burguesa da escolarização obrigatória, preparando na escola a mão-de-obra para a manutenção das desigualdades sociais.

Retornando ao contexto, isto é, a situação espaçotemporal, podemos perceber com clareza os encaminhamentos da escola brasileira para atender à instabilidade do cenário, abdicando do que é clássico no processo de escolarização para atender ao avanço rápido do desenvolvimento de informações e novas tecnologias. Considerando que nosso trabalho pensa o Plano Nacional de Educação 2014-2024, há que considerar os aspectos espaçotemporais no documento.

O fator conjuntural se apresenta enquanto momento de reflexão acerca do vivido, não cabendo a nós mais do que entender que a escola é parte de uma totalidade social e, portanto, não está além ou aquém de seu espaço e seu tempo.

### 3.2.2 Fatores Estruturais

Entendemos que além de um espaço-tempo que se impõe sobre todos os seres nele inseridos, a instituição escolar possui uma estrutura, isto é, itens mais ou menos organizados que conjugados compõem um ambiente educativo. Consideramos que tais elementos são de natureza material ou imaterial. Nesse sentido, entendemos por materialidade escolar tudo o que compõe o ambiente físico da instituição: prédio, salas, mesas, cadeiras, laboratórios, auditórios, refeitórios, bibliotecas, quadras de esporte, entre outros. Consideramos fatores estruturais imateriais os acordos e

predefinições que perfazem a experiência escolar: organização do tempo na escola, formação docente, disposição de profissionais para atuar junto aos estudantes, regras gerais da escola.

Nossa intenção com a distinção desses fatores é observar sua importância para a efetivação do acesso ao conhecimento, isto é, consideramos que esses são fatores relevantes para pensarmos a experiência capaz de promover a construção do conhecimento. Nesse sentido abordaremos a estrutura material e posteriormente a imaterial, buscando demonstrar, através de exemplos de outros estudos, a presença da regulação pelo provimento dos fatores estruturais.

### 3.2.2.1 Fatores Estruturais Materiais

Os fatores estruturais materiais podem ser traduzidos pelas condições objetivas da escola, suas dependências e recursos materiais. A naturalização do discurso da necessidade de investimentos em tecnologias para aprendizagem acaba encobrindo outra dimensão da estrutura material das escolas, qual seja, o ambiente de trabalho do professor.

Dispor de condições objetivas de trabalho, como número de alunos, recursos e salas adequadas às atividades é fundamental para estabelecer a prática pedagógica. A percepção dessa dimensão é, de fato, bem apreendida na tese de Gabriela Schneider, *As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social*, apresentada em 2014.

Mas, como justificar a defesa por questões materiais da escola quando a realidade educacional apresenta tantos problemas a resolver, quando professores lutam por melhores salários, por mais valorização, quando a violência, as drogas tomam conta do ambiente escolar e quando esse tema parece se tornar um problema menor? Nesse momento, recorro à discussão da justiça social, como o princípio balizador da efetivação do direito e em tal debate reforço meu entendimento da necessidade de redução das desigualdades conforme apregoado por Sen (2011) e da importância de valorizar o presente do aluno, ou seja, considerar o momento que ele vive e procurar fazer com que esse seja o melhor (WALZER, 2003), o que passa pela garantia de CME<sup>19</sup> melhores e mais justas (SCHNEIDER, 2014, p. 27).

Para justificar sua pesquisa a autora recorre a uma percepção muito próxima da nossa, ou seja, o momento da experiência no ambiente escolar. A situação limite

---

19 Condições Materiais da Escola.

que se coloca para a pesquisadora é a mesma que acomete qualquer ser que se preocupe com o campo da educação:

Lembro-me de uma escola que visitei em 2008, em uma cidade da Bahia. Tinha iniciado mestrado e enquanto fazia turismo passei por uma rua com vários prédios e, em um deles, na parte de baixo, havia um bar e ao lado deste uma pequena porta onde, para meu espanto, havia uma placa “Escola Municipal”. Intrigada com o que meus olhos viam, resolvi entrar na escola e pedir para conhecer. Logo na entrada percebia-se o desgaste da madeira e da tinta já desbotada. Ao subir para o segundo andar estavam as salas de aula, nas quais muitas carteiras estavam destruídas, o quadro verde já era preto e uma boa parte das janelas estava quebrada. A secretária me levou à brinquedoteca que, na verdade, era uma pequena salinha de, no máximo, 10 m quadrados onde havia uns brinquedos velhos e um grande buraco na parede impedindo que nos dias de chuva os alunos pudessem ficar ali. Esse era o espaço que as crianças tinham para brincar na hora do intervalo. E se não bastasse tudo isso, a música, tocada no bar, invadia todos os espaços da escola (SCHNEIDER, 2014, p. 28).

O caso específico causa a mesma perplexidade de tantos outros, tal perplexidade fundamenta a questão pelas condições objetivas, da aprendizagem e do trabalho docente, que aparecem no aparato legal e deveriam se traduzir nos espaços escolares. Assim, o caso apresentado traz em si o retrato das condições díspares para a educação escolar, bastando para tal constatação olhar para outra escola qualquer (uma comparação comum).

E, partindo do entendimento de que **para garantir igualdade não basta tratar os iguais como iguais, usa-se o conceito de equidade** para verificar se algumas políticas estão sendo capazes de fazerem-se mais presentes naquelas instituições que atendem os estudantes que mais necessitam, afinal toda a discussão de justiça social se dá para buscar uma igualdade de conhecimento, que pressupõem que: [...] quanto mais igualitário for um sistema de ensino, menos a pertença a uma escola deve determinar o desempenho dos alunos, e por conseguinte, mais reduzida é a parte da variância ligada à escola. [...] Em definitivo, um sistema de ensino eficaz leva a que maus e bons alunos obtenham um bom nível de leitura. (CRAHAY, 2000, p. 201-202). **Esse ideal de justiça, portanto, não pode aceitar condições materiais e infraestruturais das escolas tão díspares como as que são encontradas na realidade brasileira**, pois como já se demonstrado em outro trabalho (SCHNEIDER, 2010), esse modelo de instituição, além de não ter superado as desigualdades, ainda as reforça e mantém a ideia de escola rica para rico e escola pobre para pobre (SCHNEIDER, 2014, p. 60 - grifos nossos).

As políticas que a autora analisou pelo fio condutor da justiça social foram aquelas traduzidas em

[...] programas ligados às novas tecnologias da informação e da comunicação, os referentes aos espaços e estruturas da escola e os que têm

seu repasse feito por meio do programa dinheiro direto na escola demonstram formas diferentes de repasse de recurso (SCHNEIDER, 2014, p. 208).

Acerca do trabalho docente, podemos recorrer ao artigo de Nogueira (2012) elaborado a partir de documentos como A Recomendação Relativa à Condição Docente, elaborado pela Unesco-OIT, Relatório Delors, Parecer nº 9/2009 e Resolução nº 2/2009 do CNE. O artigo esclarece que há posicionamentos diferenciados sobre a relação entre as condições de trabalho docente e a qualidade da educação, bem como, que tais posicionamentos estão pautados em conjuntos de ideias diferenciados. Vejamos os posicionamentos destacados pela autora:

Uma posição que vincula qualidade de educação à formação e qualificação do professor, sem indicar a melhoria das condições de trabalho, reitera o argumento de culpabilização individual do professor, considerado mal preparado pelos sistemas de avaliação, calcado no discurso de que a qualidade de ensino depende quase que exclusivamente do processo de formação do profissional. Neste processo, a criação de condições de trabalho mais adequadas, entendidas aqui de modo mais amplo, sai do foco das preocupações e dos problemas a serem enfrentados pelos sistemas públicos de ensino (NOGUEIRA, 2012, p. 1249).

Assim, temos um posicionamento que desloca o olhar, inclusive da opinião pública, para o desempenho do professor ignorando as condições de trabalho que são, também, as condições materiais da aprendizagem.

O outro posicionamento da autora a remete ao pensamento de Dermeval Saviani (2009, p.153), para quem o trabalho docente pode ser neutralizado em função das condições de trabalho. Saviani aponta para o impacto sobre os cursos de formação de professores, entretanto, para nós importa visualizar impacto sobre a experiência escolar.

O estudo de psicologia escolar e educacional empreendido por Marques e Castanho, (2011) é dedicado a perceber os sentidos atribuídos à escola por alunos de escolas públicas. Na revisão de literatura, apresentada pelos autores, observamos a necessidade de aprofundar o olhar nos aspectos intraescolares:

No que tange especificamente à educação de crianças e jovens oriundos das classes populares, a revisão da literatura aponta um volume muito grande de contribuições acerca das relações entre pobreza e baixo rendimento escolar e da tendência equivocada de se considerar como natural o fracasso dessa população com base em considerações como marginalização, carência cultural, desestruturação das famílias, baixas habilidades cognitivas e despreparo social (BOURDIEU, 1999; BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1999; CAGLIARI, 1997; CAMPOS, 2003; LAHIRE, 1997; PATTO, 1981, 1984, 1990; SAWAIA, 2002). Os autores sugerem que o foco seja recolocado na análise

complexa da exclusão, que “no caso especial da educação envolve fortes aspectos simbólicos, incluindo o como é vivida e representada a experiência da exclusão” (Campos, 2003, p. 186), uma vez que o que está em jogo não é a pobreza, mas a permanência das condições de desigualdade no interior da escola (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1999; PATTO, 1990) (MARQUES; CASTANHO, 2011, p. 24)<sup>20</sup>.

O estudo empreendido organiza os conteúdos em oito quadros, nos interessa os quadro cinco e oito, que tratam sobre “O cotidiano da escola e das práticas pedagógicas” e “Condições sociais”. Para esta etapa destacamos as considerações do quadro oito:

Finalmente, o quadro 8 mostra os indicadores agrupados na categoria temática Visão das Condições Sociais, cujos núcleos de significação tangenciam as questões macroestruturais, éticas e sociais que permeiam a escola construídas pela análise, como descaso de autoridades e preconceito social. Dentre os indicadores, constata-se nove referências em relação à falta de equipamentos, desvio de verbas e descaso das autoridades políticas em relação à escola e três relacionadas ao preconceito que percebem haver entre as classes sociais, que separa ricos e pobres em escolas diferentes. Talvez esses dados possam ser referidos à população de que se trata, todos pertencentes a uma comunidade cujas lideranças vêm lutando, a partir dos anos 1990, por garantir educação de qualidade. Os alunos assinalam que não são iguais, não têm direitos iguais e tampouco são respeitados, e isso gera um sentimento de raiva daqueles com melhores condições sociais. Referem que os políticos deveriam oferecer condições adequadas, mas percebem que, em uma sociedade dividida em classes, só quem tem condições de pagar tem direito à educação de qualidade. Pelas falas, apreende-se o risco de uma autodepreciação como consequência da percepção de desigualdade de condições entre os que frequentam a escola pública e os que frequentam a escola particular (MARQUES; CASTANHO, 2011, p. 24).

Aqui podemos visualizar o impacto das condições estruturais da escola sobre a formação dos sujeitos, principalmente sobre a formação de sua percepção de si. Assim, o afunilamento das condições estruturais recai sobre os sujeitos como a sua condição objetiva de existência. Ao se reconhecer, no contraponto com outras realidades escolares, como desigual, apartado de condições materiais para elevar-se, experiencia a regulação de seu acesso ao conhecimento.

As dimensões dessa regulação pela materialidade escolar se fazem perceber desde as condições do trabalho docente até as condições dos prédios escolares, que demonstram maior ou menor investimento do poder público em um ambiente para experiências formativas. Assim, se de início apresentamos a dimensão da condição de trabalho do professor, observamos que essa desemboca na possibilidade de ser

---

20 Como os autores referidos, sim, observamos as desigualdades no interior da escola, mas nos ocuparemos com as dimensões capazes de condicionar o acontecimento destas desigualdades.

mais do estudante, bem como, nas possibilidades de aprimoramento do lugar ocupado pelo estudante.

A aparente futilidade de um assunto como condições materiais da escola pode ser sustentada pela consideração de que os lugares formativos foram consideravelmente ampliados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), entretanto, não vemos aqui senão mais uma série de recursos que deveriam compor os ambientes escolares de maneira efetiva, pois não concorrem com a escola, mas são ampliadores de suas possibilidades formativas<sup>21</sup>.

### 3.2.2.2 Fatores Estruturais Imateriais

Entre os vários fatores imateriais que compõe a experiência escolar, o tempo é o que compreendemos mais significativo a ser abordado neste momento do trabalho, tendo em vista que se mostra como o aspecto mais volátil e de difícil controle. Acerca da noção de tempo escolar nos servimos do estudo de Parente (2010, p. 136), que categoriza diferentes tipos de tempos escolares: “tempos de escolas, tempos de escolarização, tempos na escola”. Inserimos nosso debate, neste item, no âmbito denominado tempos na escola que se desdobra do entendimento da escola enquanto “[...] instituições sociais que possuem sua própria cultura [e] criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos” (PARENTE, 2010, p. 152).

Não é nossa intenção averiguar como o tempo na escola é utilizado, até porque os tempos na escola dependem do lugar em que a escola se situa e da própria cultura da escola. Nosso objetivo é elucidar a regulação do tempo na escola, pois não basta a consciência de que a manipulação do tempo na escola reincide no processo do conhecimento, é preciso, com o avanço do estudo, perceber onde as principais concepções sobre o uso do tempo na escola estão fundamentadas.

A relação entre políticas públicas e práticas escolares, de acordo com Parente (2010, p. 151), sinaliza o processo de criação dos tempos escolares. Assim, a

---

21 Vilém Flusser apresenta uma reflexão sobre a mudança das fábricas, apontando que estas serão semelhantes às escolas, que funcionarão como academias e centros de pesquisa, após a problematização da contraposição conceitual entre escola e fábrica conclui: “O que importa é que a fábrica do futuro deverá ser o lugar em que o Homo faber se converterá em Homo sapiens, porque reconhecerá que fabricar significa o mesmo que aprender, isto é, adquirir informações, produzi-las e divulgá-las” (FLUSSER, 2007, p. 43) . Estabelecemos a relação com este filósofo pensando no fato de que o tempo e espaço escolar podem mudar significativamente com a inserção massiva de tecnologia no ambiente escolar.

observação do uso do tempo em sala de aula remete à dimensão da regulação das experiências formativas, sinalizando a reverberação da macroestrutura nas condições temporais da microestrutura.

Um exemplo claro deste processo é o método Stallings utilizado pelo Banco Mundial na pesquisa exposta no documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.

Por meio de visitas não-anunciadas a amostras representativas de escolas de âmbito nacional (ou sub-nacional), observadores treinados utilizaram um protocolo de pesquisa padronizado chamado “Retrato da sala de aula de Stallings” para gerar dados comparáveis para quatro variáveis: Uso do tempo de instrução por parte dos professores; Uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC; Práticas pedagógicas mais usadas pelos professores; Capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos. O método foi originalmente desenvolvido nos Estados Unidos e, portanto, os resultados da América Latina e do Caribe podem ser comparados com os dados dos sistemas escolares dos EUA coletados durante várias décadas pelos pesquisadores Stallings e Knight (2003). As evidências de observações na América Latina e no Caribe sustentam cinco conclusões principais. **Baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe. [...] Os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso da TIC. [...] Os alunos não estão envolvidos. [...] A prática em sala de aula varia enormemente entre as escolas. [...] A média da prática em sala de aula varia enormemente dentro das escolas** (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11-19 - grifos nossos).

Em pesquisa entregue por Datamétrica, em 2018, ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN), financiada “com recursos do acordo de empréstimo com o Banco Mundial – BIRD 8276-BR”, o método Stallings é utilizado a partir da seguinte justificativa:

Por permitir ter medições precisas da variável tempo, quantificando a porcentagem do tempo que é dedicado à diferentes atividades por parte dos professores e distintos tamanhos de grupo de estudantes, assim como o uso de materiais, principalmente por parte dos docentes, o método vem ganhando espaço como instrumento de avaliação, sendo amplamente adotado nos Estados Unidos e na Europa. Nos últimos anos o método vem sendo difundido na América Latina e no Caribe, com apoio decisivo do Banco Mundial. Entre 2009 e 2013 foram observadas mais de quinze mil salas de aulas, em mais de três mil escolas de sete países - incluindo o Brasil - constituindo-se no estudo mais amplo desse tipo até hoje realizado nessa região. (BRUNS, LUQUE, 2015). No Brasil o modelo já foi aplicado em vários estados, a exemplo de Pernambuco, Tocantins, Minas Gerais e Ceará (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 11).

Nos chama atenção que o documento do BM utiliza o termo instrução para se referir a atividade que deveria ser preponderante nas práticas de sala de aula,

enquanto o Governo do RN utiliza “Atividades Acadêmicas”. Entretanto, fazem um retrato das interferências na promoção das atividades acadêmicas que as permitem ser encaradas como a instrução definida pelo BM.

Mesmo que seja pontual, parte do tempo inicial da aula precisa de intervenções em atividades não acadêmicas como, por exemplo: cumprimentos aos alunos, chamar atenção para a diminuição do ruído e conversas paralelas, realização de chamada, atendimento a demandas gerais e entre outras de natureza não acadêmica, que costumam ser apresentadas pelos estudantes. Só então o professor tem a oportunidade de iniciar a aula propriamente dita. No decorrer da aula, parte do tempo se perde, por exemplo, na distribuição e recolhimento de tarefas, na limpeza do quadro negro etc. Por outro lado, é comum ocorrerem interrupções na sequência das atividades pedagógicas, seja pela chegada de pessoas estranhas ao grupo, seja por conta do comportamento inadequado de algum aluno etc. Também são comuns, entre os professores que não se planejam, terminarem suas aulas antes do horário previsto para o seu encerramento (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 16).

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15% (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 12).

O uso do tempo está vinculado, como é possível observar nos escritos supracitados, com o comportamento. Deste modo, se considerarmos os escritos do BM e do Governo do RN, perpassa o bom uso do tempo a quebra de culturas locais, promovendo a uniformização do comportamento escolar para atender a finalidade da instrução. Logo, se faria indispensável observar as práticas que caracterizam o bom uso do tempo ou o seu mau uso como no ato de cumprimentar os estudantes.

### 3.2.3 Fatores Humanos

Quando nos referimos aos fatores humanos nas escolas pensamos os sujeitos que circulam por ambientes escolares. No entanto, a definição dos seres que habitam o espaço e tempo escolar não é simples, a produção de categorias como sujeito, indivíduo, ator, agente e protagonista nos fazem perceber diferentes compreensões acerca das relações entre o humano e seu contexto.

Recorremos às “esferas de pertença das representações sociais” (JODELET, 2009, p. 695) para pensarmos a relação entre sujeito e contexto e a autora nos apresenta a esfera da subjetividade, da intersubjetividade e da transubjetividade.



Na esfera da subjetividade a elaboração das representações sociais acontece de modo ativo ou passivo “no contexto das rotinas de vida ou sob a pressão da tradição ou da influência social” (JODELET, 2009, p. 697).

A esfera de intersubjetividade remete às situações que, em um dado contexto, contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta (JODELET, 2009, p. 697).

Enquanto na esfera da transubjetividade temos

[...] tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo. [...] repertórios que servem para construir as significações partilhadas e constitui o pano de fundo que permite a intercompreensão (Searle, 1979 [...]) remete igualmente ao espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas: a difusão pelos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas etc. Atravessando os espaços de vida locais, esta esfera constitui um meio onde mergulham os indivíduos (JODELET, 2009, p. 699).

É fundamentalmente interessante para este estudo as duas esferas finais, tendo em vista sua relação mais próxima com o âmbito do que é público, isto é, não tratamos diretamente com subjetividades. Assim, observamos que é na instância da intersubjetividade e da transubjetividade que a representação social da escola como reprodutora da estrutura de opressão pode ser ressignificada, isto é, no encontro entre os seres escolares a experiência escolar é dotada de um novo sentido.

Consideramos que as relações intersubjetivas estabelecem os padrões formais da experiência escolar, cria-se uma representação sobre os efeitos das experiências escolares a partir dos padrões estabelecidos. Então, por exemplo, um estudante que repetidas vezes desatende os padrões estabelecidos é convidado a ir buscar outra escola para estudar. A experiência de exclusão, do sujeito e do que poderia ser compreendido em uma abordagem diferenciada sobre suas ações, está assimilada pela comunidade escolar e integra a representação de uma escola que se livra dos casos problemáticos e se mantém estável e ordeira. O exemplo que apresentamos mostra que o conhecimento promovido, pela experiência individual e coletiva da exclusão do caso é, objetivador do humano, pragmático. As entrelinhas dizem que para a manutenção da ordem é permitida a exclusão. Se o mesmo caso fosse tratado com negligência o conhecimento adquirido seria objetivador, mas com a diferença de que o caso problemático pode ser ignorado, se isto mantiver a ordem.

Apenas uma relação de reconhecimento do sujeito individual pelo sujeito coletivo é capaz de promover um conhecimento humanizador, não-objetivo, mas transubjetivo. Isto é, uma relação de compreensão da subjetividade que irá ressignificar a representação do sujeito individual sobre a escola e da comunidade escolar sobre os sujeitos individuais.

Destarte, ao considerar as condições de existência que adentram o espaço escolar, por uma perspectiva transubjetiva, é possível promover a ressignificação dos sujeitos no espaço escolar e, portanto, a modificação da representação social acerca da própria instituição escolar. Pois, é pela compreensão das instâncias que promovem o constrangimento das subjetividades (perspectiva transubjetiva) que se pode promover um debate intersubjetivo profícuo para o delineamento das relações escolares.

Entretanto, não podemos perder de vista o horizonte dialético que permeia as relações intersubjetivas na escola, isto é, os saberes da experiência/comuns e os saberes esclarecidos/científicos.

A partir do jogo entre as duas instâncias de saberes temos representações sociais diferentes que marcam o contexto de experiência formativa dos sujeitos escolares. Assim, vertem da sobreposição do saber esclarecido/científico os sujeitos imbuídos da representação social da escola enquanto lugar do conhecimento objetivo, essa perspectiva tende a tornar a experiência escolar um momento de instrução.

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Da mesma forma a sobreposição dos sujeitos imbuídos da representação social da escola enquanto lugar da assistência social tende a tornar a experiência escolar um momento de libertação dos oprimidos pela ação dos libertadores, ou mesmo um momento de caridade, ou exercício vocacional.

A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais. Estas não decorrem das diferenças individuais e culturais, sendo fruto da injustiça social. Uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com

isso acaba promovendo desigualdade social. A disseminação desse objetivo, recorrente no discurso do MEC, tende a formar em professores uma atitude de benevolência com as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres [...] Nesse raciocínio, para atender às diferenças é preciso um ensino mais facilitado, mais tolerância na avaliação, etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

O problema real desta representação é, portanto, manter os sujeitos em sua menoridade intelectual e social, o que significa reforçar a desigualdade educacional e promover o acirramento das desigualdades sociais.

Por outro lado, verte do saber da experiência a sobreposição dos sujeitos imbuídos da representação social da escola como o espaço da busca por reconhecimento de sua condição de humanidade. A dimensão da educação, como direito humano, imprime no sujeito a busca por tornar a experiência escolar um momento de construir sua pertença no horizonte dos direitos. Não é, portanto, do saber esclarecido/científico que verte a busca de condições para a humanização no espaço escolar, mas dos saberes oriundos das condições existenciais do sujeito coletivo.

Entretanto, é o dito saber do senso comum em diálogo com o saber científico que se volta ao espaço da experiência escolar para reivindicar a possibilidade de superação das condições de negligência, exclusão, invisibilidade, desigualdade etc., portanto, reivindicar sua inserção no Estado de direito. Logo, nenhum saber isoladamente se constitui como caminho para a experiência escolar, há que pensar a associação entre eles para que a escola possa estar permeada por relações com sentido, isto é, sem incorrer nas idiosincrasias de saberes, já que estas colocam equipes profissionais em contradição às comunidades escolares.

É sabido que foi no íterim do ideal do esclarecimento que a instituição escolar se consolidou como o espaço para a produção do novo homem, bem como que no afã dos processos de industrialização a escola foi também o espaço para a instrução. Entretanto, é com o Estado democrático de direito que a escolarização aparece como o meio de apropriação sistemática ao saber historicamente acumulado, espaço de desenvolvimento da sociabilidade e do (re)conhecimento de si, perspectiva totalmente diversa das anteriores.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e

formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

Na medida em que os sujeitos internalizam diferentes representações sociais alteram, conforme a circunstância, o papel da instituição escolar e o sentido das políticas intraescolares e extraescolares, viabilizando ou inviabilizando assim a apropriação e construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de perceber que nos espaços escolares não há indivíduo, mas intersubjetividades e transubjetividades atuantes, significa que há uma constante relação entre o si e o outro, mediada por distintas linguagens.

As demarcações das representações sociais são construídas conjunturalmente e só podemos observar os movimentos daquelas representações, pois nosso momento histórico está permeado por ideias que, como tradição, se mantiveram vivas e chegaram até nós.

O próximo item trata da relevância que a compreensão e aplicação dos fatores propostos neste trabalho têm para a pesquisa em educação. Para tanto elaboramos objetivamente a estrutura analítica a ser considerada na leitura do Plano Nacional de Educação.

### 3.3 Sobre a relevância dos fatores estruturantes da experiência escolar para a pesquisa em educação

Consideramos que os fatores estruturantes da experiência escolar proporcionam o aprofundamento da compreensão das políticas públicas no campo da educação, na medida em que consideram aspectos substanciais da instituição escolar.

Os fatores conjunturais abordados isoladamente dimensionam a macroestrutura que condiciona a instituição escolar, garantindo o entendimento do momento presente enquanto nos permitem dimensionar as ações que o fizeram ser como é, assim como o que é possível a partir do atual momento. Associados aos fatores estruturais nossa compreensão é ampliada, de uma vez que a escola pode ser

reconhecida em suas construções materiais e imateriais para a promoção de experiências. Observamos que tais construções são reguladas pelos fatores conjunturais, não dependendo apenas da recepção e aplicação das políticas públicas, mas de indicações, como no caso do tempo na escola, prescritivas sobre como se deve intervir no ambiente escolar pela via da materialidade e dos modos de atuar.

Os fatores humanos despontam enquanto incorporação das relações intersubjetivas possibilitadas pela conjuntura e estrutura, logo, o conhecer não se trata de um ato de vontade sobre a própria existência, mas é resultado dessas relações que são constantemente reguladas no ambiente escolar pelas políticas públicas para educação. Dessa forma, a representação que os sujeitos constroem sobre a escola está atrelada à conjuntura e estrutura da escola e mais que compreender uma política pública, há em nossa proposta a potência para uma compreensão ampla sobre a natureza e os efeitos que as políticas públicas para a educação desencadeiam na existência dos sujeitos escolares.

O conhecimento, enquanto coisa regulada, é o último a ser observado nessa proposta, pois perfazemos o caminho inverso ao gerencialismo, que primeiro observa os resultados para posteriormente inventariar caminhos. Estamos, com esta proposta, observando um caminho que se constrói da amplitude conjuntural para a especificidade da existência no espaço escolar.

Para a primeira aplicação dessa estrutura optamos pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), tendo em vista sua abrangência não apenas territorial, mas dos meandros da educação. Isto é, da educação básica à pós-graduação e dos resultados das avaliações até o transporte dos estudantes, todas são dimensões que podem ser lidas no PNE. O entrave da aplicação vinculada prioritariamente ao texto é que, para além de nossas próprias experiências no contexto escolar, não faremos nenhuma imersão de pesquisa, com a finalidade de análise no próprio espaço escolar.

Iniciaremos com a significação do Plano Nacional de Educação a partir de seu desenvolvimento no horizonte histórico. Desenvolveremos a análise do PNE 2014-2024 a partir dos fatores estruturantes da experiência escolar não apenas buscando a presença deles, mas observando o que está envolvido na tradução dos fatores em ações e o tipo de regulação que podem operar. Para tanto apresentaremos o detalhamento das categorias e faremos o levantamento de metas e estratégias do PNE que apresentam relação com elas. Na etapa seguinte, adotamos como princípio

a “escuta do outro”<sup>22</sup>, isto é, o acolhimento dos escritos do documento e nossa reflexão sobre as pistas que estes escritos podem nos dar sobre o sentido regulatório presente no escrito.

Como etapa intermediária, teremos um momento para a sintetização dos tipos de regulação que se sustentam nos escritos, tal como as perguntas que abrem possibilidades para a continuação do estudo, isto é, do diálogo com o PNE. Essa abertura através de perguntas nos insere em uma etapa mais detalhada do processo de análise, em que aparecem considerações nossas e de outros, de forma a explicitar o processo de regulação e sua relação com outras políticas públicas. O que conduz gradualmente o estudo das políticas de um círculo compreensivo mais abrangente e, portanto, geral, para círculos menores e, no entanto, com maior riqueza de detalhes e particularidades.

Detalhamento das categorias:

Quadro 3 – Fatores Conjunturais

<b>Fatores conjunturais</b>
<b>Tempo</b>
Imediaticidade, conexão instantânea com o mundo externo; Pensamento ágil, ação imediata e produção de novos conhecimentos; Economia com foco nos intangíveis; Valorização da capacidade criativa como motor para a inovação; Inovação como base para a sobrevivência do modelo econômico; Aprendizagem ao longo da vida, educação acrítica; Agenciamento e movimentação de dados para a tomada de decisões; Sensação de liberdade e igualdade; Preparação dos novos para saberes instáveis; (estudantes e docentes).

22 Destacamos aqui os termos “escuta do outro”, pois se trata de um princípio apreendido da hermenêutica filosófica, principalmente no texto “O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica” (GADAMER, 2013, p. 453). Para melhor entendimento sobre a “escuta do outro” e a experiência hermenêutica destacamos o seguinte trecho: “Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim. Eis aqui o correlato da experiência hermenêutica. Eu tenho de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas de que reconhecer que ela tem algo a nos dizer” (GADAMER, 2013, p. 472).

<b>Espaço</b>
<p>Fracasso do setor público;</p> <p>Presença do setor público não-estatal;</p> <p>Garantia do acesso à educação (diferente de matrícula).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Quadro 4 – Fatores Estruturais

<b>Fatores estruturais</b>
<b>Materiais</b>
<p>Ambiente de trabalho dos docentes (número de alunos, salas adequadas, dependências da escola);</p> <p>(in)visibilidade da materialidade escolar.</p>
<b>Imateriais</b>
<p>Uso do tempo (organização do calendário letivo; duração dos períodos ou turnos de aula; autonomia para organização da rotina de sala de aula; etc.);</p> <p>Provimento de professores (formação do professor e disciplinas de atuação; falta de professores, etc.);</p> <p>Formação dos professores (incentivo para autoformação continuada; formação continuada obrigatória etc.);</p> <p>Marcas das mantenedoras (ideias orientadoras das práticas);</p> <p>Responsabilização dos sujeitos escolares;</p> <p>Acomodação ao lugar social.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Fatores Humanos

<b>Fatores humanos</b>
<b>Representações acerca das funções da escola</b>
<b>Escola enquanto lugar da assistência social</b>
Experiência escolar um momento de libertação dos oprimidos pela ação dos libertadores; Atendimentos que estão além da questão do conhecimento. (suprimento das necessidades de alimentação, saúde, segurança etc.).
<b>Escola enquanto lugar do saber esclarecido/científico</b>
Sujeitos imbuídos da representação social da escola enquanto lugar do conhecimento objetivo; Experiência escolar um momento de instrução dos não-esclarecidos pelos esclarecidos; Referência ao que é conhecimento objetivo (alfabetização, letramento, domínio da matemática, formação profissional etc.)
<b>Escola enquanto lugar do saber da experiência</b>
Escola como o espaço da busca por reconhecimento de sua condição de humanidade; Autonomia; Organizações de estudantes, pais, professores, comunidade escolar; Contato com expressões artísticas (teatro, dança, pintura, música etc.).
<b>Saber científico/esclarecido &amp; saber da experiência</b>
Expressão dos saberes pelos estudantes, possibilidade de expor as conexões estabelecidas durante um período formativo (semanas ou meses); Amostras científicas e artísticas; exposições sistemáticas, pelos estudantes, em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

A continuidade do trabalho que estamos desenvolvendo depende da demonstração da presença dos fatores nas metas do PNE. Para tanto buscamos a recorrência de escritos cujo eixo de sentido esteja alinhado com a tradução objetiva dos fatores estruturantes da experiência escolar, nas estratégias.



#### 4 DA APLICAÇÃO TEÓRICA: A PRESENÇA DOS FATORES ESTRUTURANTES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO PNE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Aplicar a pré-estrutura de compreensão em um documento significa observar as possibilidades de experiências que a efetivação da proposta política encerrada por ele pode oferecer aos sujeitos escolares. Nesse sentido guardamos um momento para pensar a construção do Plano Nacional de Educação e posteriormente o Plano Nacional de Educação para o período entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014).

##### 4.1 O Plano Nacional de Educação

Um plano é em si uma possibilidade, nunca é a efetividade de algo, mas uma perspectiva sobre a possibilidade de ser, condição que não desmerece um Plano Nacional de Educação, mas o torna um documento de expressão do que se espera dos sujeitos que frequentaram a escola, e mais um documento que estabelece os parâmetros para a concretização desse ideal de sujeito.

A preocupação com os objetivos e necessidades para empreender a formação humana inicia na Antiguidade. Temos desse período as noções de Paideia e Humanitas; no período medieval a educação será meio para a elevação da alma humana e toda a ação pedagógica encontrará fundamentos em preceitos divinos; no século XV Vittorino da Feltre ocupa-se em promover a educação leiga, desvinculada da formação religiosa, enquanto, no mesmo período, Lutero defenderá a educação para todos, com a finalidade de reestabelecer o vínculo entre a divindade e seus fiéis; no século seguinte, Comênio defende a educação para todos pautada na definição clara de conteúdos e métodos, isto é, distinguir o que é pertinente ser ensinado e o modo mais adequado de ensinar; o século XVIII, inicia a concretização da educação obrigatória, universal, leiga, gratuita e sob os cuidados do Estado. No século XIX a relação entre formação do cidadão e do trabalhador será estreitada, o avanço técnico e científico será o parâmetro para a promoção da educação, assim como para a revisão do próprio campo pedagógico. Neste período Herbart levará a feito sua pedagogia científica. No século XX assistimos à efervescência de ideias sobre educação, vimos emergir os movimentos totalitários e a educação a serviço da manutenção desses regimes, mas assistimos, também, aos movimentos estudantis e a educação como meio para a mudança e promoção da liberdade.

No Brasil, o processo de colonização iniciou no século XVI e a educação obrigatória, universal, leiga, gratuita e sob os cuidados do Estado aparece legalmente em 1827. O Ato Adicional de 1834 promove a descentralização da educação, impedindo a unidade capaz de promover a organização de um sistema de educação. Será, então, no século XX que se iniciará a concretização da escola pública para todos, figurando como direito do cidadão e dever do Estado.

Consideramos que a efetivação de um plano nacional de educação é dependente das condições oferecidas pelo contexto histórico e geográfico para o qual foi pensado. No Brasil, país continental, os anos de educação colonizadora, assim como os anos em que a educação foi promovida sem organização<sup>23</sup>, o desenvolvimento educacional promovido por força da chegada da realeza ao Brasil<sup>24</sup>, e não pelo intento de elevar os sujeitos em processo de formação, são, entre tantas peculiaridades da história da educação brasileira, exemplos que demonstram a falta de condições políticas e econômicas para que, neste país, fosse definido antes de 1932 um plano para a educação pensado para este povo:

O “Manifesto”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO, 1984, p. 407), irá enunciar as diretrizes fundamentais e

---

<sup>23</sup> Nesse sentido podemos destacar a reforma Pombalina: está mesmo oferecendo algumas vagas para brasileiros na Universidade de Coimbra deixou a educação básica à própria sorte: “A reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores” (AZEVEDO, 1943, p. 315) “Excetuadas essas iniciativas raras e sem influências sobre a mentalidade colonial, todo o período de quase meio século que se estende da expulsão dos jesuítas (1759) à transferência da corte portuguesa para o Brasil, é de decadência e transição” (AZEVEDO, 1943, p. 318).

<sup>24</sup> O ensino superior aparece como prioridade, com a fundação da Academia Real da Marinha (1808); Cursos médico-cirúrgicos (1808); Academia Real Militar (1810); Cursos jurídicos (1827). A desordem presente na educação básica impede a vinculação entre os níveis de ensino, a política de descentralização em 1834 agrava a situação da educação básica, quando confere às províncias a educação elementar e secundária, deixando o ensino superior a cargo da Coroa: “Certamente, a ausência, na educação do país, de um pensamento coletivo ou de unidade de orientação, não era mais do que uma das expressões do estado flutuante e molecular da sociedade, que resultou do caráter fragmentário de nossa formação social e das divergências fundamentais de interesses e de ideias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das províncias, como das classes sociais. Foi esse estado de inorganização social que dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, senão uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns. Mas a reforma de 1834, em vez de estabelecer medidas tendentes a resolver o problema, o agravou, tornando impossível a solução, dentro dos nossos quadros constitucionais. Nenhuma perspectiva, daí por diante, para uma política educacional de larga envergadura. A educação teria de arrastar-se, por através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada (AZEVEDO, 1943, p. 331).

culminar com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”. (SAVIANI, 2016, p. 187).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não se trata apenas de um primeiro diagnóstico e projeto para a educação brasileira, mas refletia o fruto de um tempo em que a República se queria de fato republicana, isto é, que os privilégios da realeza não seguissem existindo para os dirigentes do país. No campo da educação o quantitativo de analfabetos que figurava em 1920, 75% (GHIRALDELLI JR., 2009 p. 33), refletia um desses privilégios; a educação promovida enquanto *res publica* significava o rompimento com a lógica do período imperial<sup>25</sup> e a abertura para um tempo moderno e republicano no Brasil.

A fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por Heitor Lira, marca o início do debate educacional descentralizado com o propósito de “transformar estes habitantes – brasileiros – em povo” (NAGLE, 1976, p. 123). A V Conferência Nacional de Educação, em 1932 tinha por objetivo a discussão de um Plano Nacional de Educação, com a finalidade de preparar a tonalidade do debate para a Assembleia Nacional Constituinte, que aconteceu apenas em 1934. A ABE se mantém como espaço de debate aberto e manifestando ideais liberais para a educação brasileira, o que provoca a reação de saída dos católicos que se reorganizam na Confederação Católica Brasileira de Educação<sup>26</sup>.

De acordo com Saviani (2016, p. 188) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo após a IV Conferência Nacional de Educação e publicado em 1932, trouxe consigo a ideia de plano enquanto instrumento capaz de inserir a racionalidade científica na educação brasileira, que influenciou a Constituição Brasileira de 1934. Esta determina que a construção do Plano Nacional de Educação é função do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1937 o CNE encaminhou ao ministro Gustavo Capanema o primeiro PNE que em seu artigo 1º se

---

<sup>25</sup> “O ‘espírito republicano’, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos” (NAGLE, 1976, p.100).

<sup>26</sup> “Propor uma nova educação para uma nova civilização era invadir um território perigoso. O que o slogan – educação nova – põe em cena no debate pedagógico não são questões técnicas ou metodológicas, mas questões de fins. Atrelar a discussão destas questões aos valores de uma civilização em mudança, autonomizando-a não somente do referencial doutrinário católico, mas, mais radicalmente, do campo dos valores postuladamente universais das filosofias perenes, era desautorizar, pela base, quaisquer pretensões católicas no domínio pedagógico. Demarcava-se, assim, o território do confronto, contraditando-se o programa de preservação da tradição católica na conformação da sociedade brasileira (CARVALHO, 1994, p. 77).

apresentava como “código da educação nacional”, a legalização do PNE não foi levada adiante. No contexto do Estado Novo (1937-1945) Capanema entendia a importância de uma Lei capaz de organizar e contemplar a elaboração de um plano nacional para a educação que, por sua vez, estabeleceria os meios para a efetivação das políticas públicas, mas sua atuação legou o acirramento do dualismo escolar, assim como a continuidade do ensino público de caráter elitista.

Tudo isso funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os "favorecidos" ou "privilegiados" e os desfavorecidos ou desprivilegiados. Com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso. O nosso sistema arcaico de educação, - destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do "prestígio" social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo fácil de ser exercido - podia ser puramente "decorativo" e, ainda assim, atingir os seus objetivos. Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem ele de educar. Este povo não pode viver do "prestígio", que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque "prestígio" se goza contra alguém ou à custa de alguém e já não há esse alguém contra o qual se possa exercê-lo. O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de conquista dessa educação decorativa, antes destinada à elite (TEIXEIRA, 1971, p. 30).

Teixeira retrata a ocupação da escola enquanto meio para a garantia de privilégios, apenas um adorno que substitui os títulos de nobreza, aponta a dualidade escolar e a exclusão social na escola como impedimento ao próprio desenvolvimento do país. Acaso a população geral não seja excluída pelo caráter elitista da escola, acaba por ser uniformizada pela ideologia dominante propagada no processo de escolarização:

A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. Como todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mas simulada do que a própria elite (TEIXEIRA, 1971, p. 30).

Os apontamentos do Filósofo, de fato, são questões ainda a ser retomadas no atual contexto brasileiro, de uma vez que o perfil de distinção será ressignificado pela guinada instrucional da escola. O processo de escolarização no Brasil não irá superar de todo as dificuldades apontadas por Anísio:

A realidade, porém, é que a ideia da escola comum ou pública, nascida com a revolução francesa - a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann - importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes (TEIXEIRA, 1971, p. 28).

Essa preparação não pode ser restrita a instrução para o operário como veremos desenvolver-se nos anos que seguem pela Segunda República (1945-1964) cujo início é marcado pelo intervencionismo no período de Gaspar Dutra (1946-1950), assim como pela recondução de Vargas ao poder, o que não muda consistentemente o quadro da educação brasileira. O suicídio de Vargas não trará fim aos ideais que motivaram sua recondução ao poder, o otimismo em relação ao desenvolvimento da industrialização do país será propulsor do Programa de Metas do governo de Juscelino Kubitschek, eleito em 1955. A educação será dotada da função de preparar o operariado qualificado para a concretização do desenvolvimento industrial<sup>27</sup>, teremos o ensino primário e médio voltados para a profissionalização, enquanto a universidade permanece elitizada e intelectualista. Em 1960 o presidente Juscelino legava “um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto havia sido com Dutra e Vargas” (GHIRALDELLI JR., 2009 p. 103).

O ímpeto pela associação entre economia e educação seguiu no governo de João Goulart (1960 – 1963), porém com resistência e contraposição dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) à incorporação de ideais importados, tais como os da OEA e do programa de cooperação técnica “Aliança para o Progresso” no contexto brasileiro. Saviani (2016, p. 189) destaca que durante o período entre 1946 e 1964 havia duas visões de Plano de Educação, uma fundamentada no nacionalismo desenvolvimentista e outra na defesa da iniciativa privada. A segunda perspectiva foi preponderante na definição da LDB, promulgada em 2 de dezembro de 1961, o Plano de Educação fica restrito a “[...] forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros” (SAVIANI, 2016, p. 190).

Em 1962 teremos o primeiro Plano Nacional de Educação formalizado, oriundo da LDB de 1961 e inserido em um contexto de embate dos setores conservadores, da dissolução das instituições democráticas e ameaça de tomada do país pelo corpo

---

<sup>27</sup> Importa destacar que apesar de historicamente haver relação entre o desenvolvimento educacional e a economia nacional a educação não era intencionalmente tratada como alavanca para a economia. Ao final da década de 1950 as reuniões promovidas pela Organização dos Estados Americanos (OEA) iniciam o acirramento dessa relação, culminando com a recomendação “para que os países incorporassem a educação aos seus planos econômicos.” (FONSECA, 2009, p.158).

militar que se efetivará em 1 de abril de 1964. O PNE de 1962 sobreviveu duas semanas após a instauração da ditadura militar:

A partir de 1964 o protagonismo no âmbito do planejamento educacional transfere-se dos educadores para os tecnocratas, fato que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas (SAVIANI, 2016, p. 190).

A Administração por Objetivos, desenvolvida por Peter Drucker para atender ao campo empresarial foi a referência para a educação, a presença massiva de agências de consultoria nacionais e estrangeiras, como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM), confere à educação o distanciamento das pedagogias dos Pioneiros da Escola Nova e do ISEB, promovendo a implementação massiva do tecnicismo. Durante a ditadura foram desenvolvidos três Planos Setoriais: “O I Plano Setorial consolidou as teorizações do capital humano e do enfoque de mão-de-obra como bases doutrinárias para a educação brasileira.” (FONSECA, 2009, p.161). O II Plano Setorial (1975-1979) passou a tratar da formação de recursos humanos<sup>28</sup> já no ensino primário, enquanto o III Plano Setorial (1980-1985) preparava o ambiente democrático: “sua elaboração deu-se por um processo de planejamento participativo, congregando entidades acadêmicas e representativas do setor educacional, além de pessoal técnico das administrações estaduais e municipais” (FONSECA, 2009, p. 163).

A Carta Constitucional de 1988 categoriza a educação enquanto direito social e estabelece as linhas gerais para a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta inicia seu percurso na Nova República na 109ª Sessão da Câmara dos Deputados, em 28 de novembro de 1988, com a apresentação do Projeto de Lei nº 1.258/88 pelo Deputado Octávio Elísio . O texto será objeto de discussão pela Câmara na Sessão de 5 de abril de 1989 e seguirá como objeto de embate, ganhando entre 1989 e 1991 uma série de emendas e sugestões da sociedade civil.

---

<sup>28</sup> Aqui um jogo retórico substitui o termo mão-de-obra por recursos humanos, de qualquer forma o cidadão brasileiro ainda é pensamento como meio de produção de riqueza, dessa perspectiva a massa de cidadãos analfabetos se torna um entrave para o desenvolvimento econômico. A solução foi a ênfase na disseminação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) evidenciando o pragmatismo econômico aplicado à educação (FONSECA, 2009).

Em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta novo projeto<sup>29</sup> rechassado por seus pares, como este outros embates e barganhas marcaram a elaboração do texto da LDB que foi aprovado apenas em 1996, (JUNG; FOSSATTI, 2018, p. 56).

O Plano Decenal de Educação Para Todos foi elaborado pelo MEC em 1993, em vista da participação do país na Conferência da Educação Para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. O referido Plano não se pretendia enquanto Plano Nacional de Educação, entretanto previa:

[...] combater o imediatismo dos programas e as ações descoordenadas e isoladas. (ser) conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, MEC, 1993, p. 14-15).

Saviani (2016, p.192) aponta para o fato de que a elaboração deste Plano serviu mais para atender aos pressupostos internacionais para obtenção de financiamento para educação vinculado ao Banco Mundial, do que para atender a necessidade de ampliação do acesso ao nível fundamental de educação e erradicação do analfabetismo.

O Plano Nacional de Educação deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional até 23 de dezembro de 1997<sup>30</sup>, entretanto o texto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, pelo Deputado Ivan Valente, identificado como Projeto de Lei (PL) 1.455/98. Ele fora construído pelas entidades educacionais que participaram nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), representando a sociedade brasileira. Em 12 de fevereiro de 1998 o governo encaminhou o PL 4.173/98. Os dois dias de diferença concederam ao primeiro projeto apresentado o direito de precedência. O segundo projeto sofreu 37 emendas em maio de 1998, e 8 emendas em abril de 1999.

O aporte financeiro para o cumprimento do PNE foi amplamente questionado, a exemplo temos a secretária geral da ANPED, Iria Brzezinski, assim como o Deputado Gilmar Machado (PT-MG):

---

<sup>29</sup> Aqui abre-se o embate entre Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes; o segundo acusando o primeiro de ceder aos interesses do Governo Collor e ignorar o legado de Anísio Teixeira.

<sup>30</sup> Em conformidade com a LDBN 9.394/96: “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”.

O diagnóstico apresentado pelo Deputado Nelson Marchezan (então relator da matéria) é correto, mas temos discordâncias. Monta-se um diagnóstico correto, mas se apresenta a solução, no nosso modo de ver, equivocada para enfrentar esse diagnóstico, esse processo. E aí vem a nossa divergência. É por isso que estamos defendendo aqui o projeto apresentado e discutido pelas entidades. Em primeiro lugar, precisamos ampliar os recursos para a educação. Caso contrário, não vamos conseguir resolver o problema. O Deputado Nelson Marchezan apresenta uma proposta de acréscimo, chegando em 7%. Entendemos que é necessário, no mínimo, 10% nos próximos dez anos, para que possamos, de fato, enfrentar os problemas graves por que passa a educação no Brasil (OLIVEIRA, 2000).

Com a finalidade de contornar as críticas os artigos 4º, 5º e 6º passam a compor o PNE, sob justificativa de:

Vincular os Planos Plurianuais da União, estados, Distrito Federal e municípios às metas do PNE; de realizar a avaliação do PNE a cada quatro anos; e de, pela divulgação do Plano, estimular a sociedade a sancionar pela crítica os que não estiverem cumprindo e estimular aqueles que estiverem cumprindo as metas do PNE. Pretendia o relator fazer acreditar que, por esse caminho, estaria assegurada a provisão dos recursos necessários ao cumprimento das metas previstas no PNE (SAVIANI, 2016, p. 279).

O texto passou pela Comissão de Educação do Senado, foi aprovado no Plenário, no Congresso sofreu nove vetos e transformou-se na Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (SAVIANI, 2016, p. 279).

Ainda que uma análise do desenvolvimento do PNE até a contemporaneidade brasileira exigisse maior riqueza de detalhes, o que observamos é o esforço constante para que as necessidades educacionais dos cidadãos brasileiros fossem consideradas no estabelecimento dos planos para a educação. Não nos referimos apenas aos momentos em que a severidade ditatorial se coloca como modo de governo, senão em todos os momentos em que o marco ideológico restringe a efetivação dos direitos do cidadão. No caso do PNE, os embates que marcam a história da educação brasileira acabam por aniquilar os projetos, quando não por falta de legislação ulterior, posteriormente por impossibilidade de concretização das propostas dos planos para a educação e constantemente pelo fato de a educação ser ignorada em sua influência geracional, estando a cargo dos governos e nunca enquanto projeto para a formação do cidadão.

A causa da premissa anterior pode ser considerada a partir de nossa natureza colonizada por modelos importados de educação. Mas não apenas a catequética educação jesuíta foi promotora da colonização, se não toda a intervenção de organismos internacionais na educação brasileira, o que sempre carrega consigo



planejamentos e ideais pensados a partir de e para outros contextos. O esforço, já muito reconhecido de Anísio Teixeira para adaptar o ideário liberal progressivista, garantindo o escolanovismo aplicado à realidade brasileira, ainda se trata de uma importação. Entretanto, muito distante do ideal tecnicista no período da ditadura militar, este promovido massivamente como política oficial não apenas arrefeceu os ideais dos escolanovistas brasileiros, de maneira que figurou por gerações como a forma mais adequada de promover a educação. O tecnicismo também foi importado e claramente havia em seus pormenores a ação colonizadora:

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (SAVIANI, 2011, p. 371).

Já não a exploração dos corpos marcou a nova colonização, mas a exploração da mão-de-obra qualificada, daí ser a educação objeto de reformas e adequações ao novo modelo econômico. A novidade desse período não é a adequação entre educação e economia, mas a relação estreita entre o cientificismo e a formação humana para atender aos objetivos do cenário econômico com professores e estudantes reduzidos a objetos da economia.

Nos cabe observar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 em seu contexto de criação e desenvolvimento.

#### 4.2 Plano Nacional de Educação 2014-2024: formulação e documento

No ano de 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) cujo tema central foi o Plano Nacional de Educação (PNE). A temática foi articulada à garantia do direito à educação de qualidade. A partir do documento final o MEC organizou o projeto do Plano Nacional de Educação, que foi enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 e identificado como PL 8.035/2010.

O projeto de lei tramitou por três anos e meio, foi sancionado em 25 de junho de 2014, entrando em vigor em 26 de junho de 2014 como lei 13.005/2014, contendo 20 metas e 245 estratégias. Tais metas refletem as diferenças que estiveram em embate no processo de formulação do PNE. A CONAE 2010 foi precedida pelos

debates nos municípios e estados a partir do documento de referência intitulado *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*, cujo objetivo era parametrizar o debate apontando seis eixos para debate e ajustes:

I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional. 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 (CONAE, 2010, p. 8).

A articulação do MEC com a sociedade civil foi um importante marco para o PNE, principalmente para qualificar a relação entre cotidiano escolar e formulação de políticas públicas para a educação:

[...] o nível na discussão de temas da educação brasileira na conferência nacional em si é uma coisa, nas conferências municipais é outra. Se não tiver uma provocação, uma pessoa que provoque a discussão, que apresente o tema, muitas vezes a discussão gira em torno do cotidiano, não gira em torno de concepções da educação. Não que o cotidiano não seja importante, eu, aliás, digo que pra você chegar a discutir o tema da conferência, por exemplo, sistema nacional, você tem de perguntar para os professores lá na escola do município o que tem a ver transporte escolar, merenda escolar, currículo com o sistema nacional (FERNANDES, 2010, p. 1035).

O alinhamento entre as vivências do cotidiano escolar e as concepções de educação são diversificadas em um país marcado pela diversidade cultural, sendo assim, há que se reconhecer que o marco teórico para delinear uma concepção de educação para o sistema de educação brasileiro precisa reconhecer a pluralidade. O que justifica que o PNE tenha sido reduzido a vinte metas universais – em comparação com o anterior que contava com duzentos e noventa e cinco – e seus desdobramentos, as estratégias, figurem como atendimento ao que é mais característico ou particular:

Na realidade a grande preocupação é que, como a diversidade é muito forte, todo mundo quer se ver dentro do plano com uma meta, vamos dizer assim, ou como uma estratégia. Eu acho que tem de se ver, mas necessariamente não deve ser uma meta. Você quer meta para universalizar a educação básica de 4 a 17 anos; esta é a meta. Aliás, é constitucional agora, pela Emenda Constitucional n. 59. Agora, esta é a meta: até 2016 você tem de universalizar. Então, nesse caso, você não pode ter uma meta para educação no campo, outras para educação urbana, indígena, quilombola, você está entendendo? É de 4 a 17 anos pra todos. O que você pode ter são estratégias do Estado, vamos dizer, para o campo, para o indígena, para o quilombola.

Estratégias do Estado que vão se desdobrar em ações do Estado, dos governos, para atingir essas metas (FERNANDES, 2010, p. 1044).

Nesse sentido a construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação seria o meio para a concretização do sistema nacional de educação, uma vez que eles encontrariam seus fundamentos nas metas e estratégias e ainda desdobrariam as condições específicas de suas realidades. A construção do sistema nacional de educação poderia significar para o cidadão brasileiro o fim dos vários sistemas de educação. De tal forma, ainda que o PNE não venha a efetivar a existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE), podemos afirmar que significa um avanço considerável para a superação das desigualdades educacionais. Isto porque, além de um aparato que garante o direcionamento para a educação (SAVIANI, 2010, p. 389), representa o primeiro passo para pensar um sistema, isto é, uma totalidade cujos elementos se encontram intencionalmente organizados em conformidade com determinados princípios. O PNE é composto por vinte metas, orientadas por dez diretrizes:

O documento “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, do MEC, reuniu as metas em quatro grupos principais, conforme seu foco de atuação: • Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11. • Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8. • Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18. • Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14 (INEP, 2015, p. 13).

As metas 19 e 20 comporiam um quinto grupo tratando da gestão democrática em cada rede ou sistema de ensino:

Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que normatizem em cada rede ou sistema de ensino. Esses são elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído, conforme preveem, especialmente as metas 19 e 20 do PNE (INEP, 2015, p. 13).

Entende-se que a garantia de financiamento é meio para que a democratização da educação possa acontecer, não apenas na forma de gestão, mas na garantia das condições materiais das escolas e para a remuneração adequada aos profissionais.

Assim o documento traz consigo cinco grandes eixos que poderiam balizar a compreensão<sup>31</sup>. Neste momento é importante que possamos olhar para o documento da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, antes de adentrarmos o terreno próprio das metas e estratégias, o documento é composto por quatorze artigos e destacamos aqui os mais pertinentes para nosso trabalho.

O segundo artigo traz dez incisos enunciando as diretrizes do plano que apresentam alguns problemas históricos na educação brasileira, como “erradicação do analfabetismo”, “universalização do atendimento escolar” e “formação para o trabalho e para a cidadania”. Outros nos inserem no contemporâneo, como a “melhoria da qualidade da educação”, que aparentemente não se traduz por acesso ou permanência nas instituições de ensino, e temos também a “gestão democrática” como forma para as interações intraescolares. Evidentemente, se lemos tais diretrizes em um texto com teor de Lei, isso significa que não alcançamos tais ideais no campo da educação, pois nosso senso comum<sup>32</sup> não é capaz de prover espontaneamente a educação pública de qualidade e para todos, isto é, a educação ainda não figura em nosso imaginário como direito de todo o cidadão, segue privilégio.

O artigo quinto estabelece as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliações, assim como pela proposição de políticas com a finalidade de cumprimento das metas. O INEP é responsável pela publicização dos dados referentes ao avanço do PNE.

De acordo com o parágrafo terceiro, em 2018 aconteceu a avaliação da meta de investimento público em educação a partir de dois indicadores para a meta 20 sendo o primeiro: “Gasto público em educação pública em proporção ao PIB” e o segundo: “Gasto público em educação em proporção ao PIB.”. De acordo com o painel de monitoramento do PNE<sup>33</sup>, divulgado pelo INEP, o gasto público com educação pública chegou em 5,1% em 2020 e o gasto público com educação chegou em 5,4% do PIB no mesmo ano. A meta prevê que o gasto público com educação pública chegue a 10% do PIB até 2024, último ano de vigência do PNE.

---

<sup>31</sup> Optamos por reorganizar as metas e estratégias em conformidade com a estrutura compreensiva elaborada na primeira parte desta tese, então não seguiremos os eixos pré-definidos.

<sup>32</sup> Aqui no sentido de ideias capazes de congregam comunidades. Logo, as proposições para educação não são capazes de congregam a comunidade brasileira a pensar a formação do cidadão, um dos efeitos desta falta é o dualismo escolar, que aparece subentendido quando se fala em “melhoria da qualidade da educação” e “erradicação do analfabetismo”.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 01 jan. 2023.

O artigo sexto define a realização de duas CONAEs, a primeira foi realizada em 2018, com o tema: “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica” e a segunda realizada em 2022, com o tema: “INCLUSÃO, EQUIDADE E QUALIDADE: compromisso com o futuro da educação brasileira”.

A gestão democrática é tema do artigo nono, evidenciado que esta não figura recorrentemente como modelo de gestão, uma vez que a gestão democrática é entendida como a participação massiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Enquanto o artigo décimo trata da organização orçamentária, o tema da avaliação da educação ganha destaque no artigo décimo primeiro.

O documento expressa a intencionalidade de tratar dificuldades fundamentais da realidade brasileira, assim é fundamental abordarmos as metas e estratégias a partir de sua relação com os fatores estruturantes da experiência escolar.

#### 4.3 FATORES ESTRUTURANTES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NAS METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE 2014 – 2024

##### 4.3.1 META 1 – Educação Infantil: Expansão do acesso e foco na assistência

A primeira meta conta com dezessete estratégias, doze delas estão concentradas nos fatores conjunturais, ressaltando especialmente o acesso, a necessidade e a avaliação. Ponderamos que a modificação na lógica de composição das famílias direciona para a escola os cuidados com a primeira infância, originando a necessidade de expansão da educação infantil.

As mudanças conjunturais estabelecem o sentido das mudanças sobre a instituição escolar, fazendo-se necessária sua atuação ampliada através da função educadora e acolhedora. Não podemos deixar de observar que as previsões para a educação infantil ainda redundam em um ideário assistencialista para a escola, isto é, uma escola cuja prioridade se traduz em acolhimento e cuidado. Ressaltamos que a educação infantil exige mais que uma visão assistencialista, entretanto, entendemos que ainda é a função necessária para a maior parte da população brasileira, evidenciando-se através da representação da escola como assistência.

Os fatores estruturais imateriais estão presentes em três estratégias, imprimem o foco na qualificação e desempenho dos profissionais da educação, envolvendo nesse processo os profissionais da educação infantil e os profissionais do ensino superior.

Seguindo o sentido de garantia do acesso temos o fator estrutural material que, pautado pelo diagnóstico da necessidade de atendimento, forçado pela conjuntura, prevê a continuidade do programa nacional de construção e reestruturação de escolas. Da mesma forma o redimensionamento da distribuição territorial da oferta das escolas, com a finalidade de evitar o deslocamento das crianças de áreas rurais, indígenas e quilombolas.

Logo, podemos afirmar que a regulação do acesso ao conhecimento na educação infantil se dá pelo foco colocado sobre a garantia do acesso, assim como em sua função assistencialista. Ainda que possamos perceber grandes avanços na valorização da primeira infância, em nosso contexto, a educação infantil é uma etapa da educação básica a ser reavaliada em termos de sua responsabilidade formativa.

A partir dessas observações poderíamos afirmar que, cumprida a etapa de garantia do acesso, a elaboração dos currículos deveria ser o foco das políticas para a educação infantil. Essa etapa em muito foi adiantada pela elaboração dos direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enviesa um dos objetivos da articulação com a pós-graduação, conforme prevê a estratégia 1.9<sup>34</sup>.

#### 4.3.2 META 2 – Ensino Fundamental: Garantia do acesso com foco no conhecimento objetivo

A meta referente ao Ensino Fundamental concentra maior número de estratégias no fator conjuntural de espaço, evidenciando a garantia do acesso à educação pela população historicamente excluída da escola.

O fator estrutural imaterial acumula quatro estratégias que promovem a autonomia escolar no sentido de sua organização interna. Destacamos a presença da estratégia 2.13, que faz referência ao estímulo das habilidades esportivas, havendo a

---

<sup>34</sup> A esse tipo de atalho ou desvio na condução do planejamento para a educação deveríamos dedicar algum espaço para debate, não o temos em vista nesta tese. Não podemos ignorar que tendo em vista a articulação com as universidades para a elaboração do aparato curricular da educação infantil, ter uma base nacional comum curricular elaborada a partir da articulação com o campo empresarial significa o rechaço público pelas universidades.

possibilidade de ampliar o vínculo entre escola e comunidade pelo uso do tempo escolar com atividades esportivas. Considerando que reconfigura o tempo na escola, propõe uma estrutura imaterial, assim como, contempla a representação de uma escola que converge saberes, pelo nível de abrangência a que se propõe, elevando o nível das experiências educativas que os estudantes podem vir a receber.

A representação da escola como lugar do conhecimento objetivo aparece em quatro estratégias demonstrando uma das lacunas do ensino fundamental, isto é, a aquisição do conhecimento básico para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos mais complexos. Democratizar o acesso à educação perpassa a aquisição e superação dessa representação da escola, qual seja, uma escola que pode prover a todos as experiências necessárias para o desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais para engendrar novos conhecimentos.

Contabilizam três estratégias o fator conjuntural de tempo e as representações da escola enquanto busca de reconhecimento e lugar da convergência de saberes. Acerca do tempo há a tentativa de uniformizar o conhecimento escolar, através de uma base nacional comum, para que possa ser avaliado através de instrumentos externos e descontextualizados da cultura regional das escolas. As atividades extracurriculares são contempladas como proposta de aprendizagem contínua, isto é, ao longo da vida e para além da obrigatoriedade.

A estratégia 2.8, representa a possibilidade de consubstanciação entre os saberes acumulados pela experiência e o saber científico, ao propor o tempo livre da escola, ainda que possivelmente na própria escola. O incentivo à participação em concursos (2.12) evidencia a oportunidade de encontro com os pares e a ampliação do horizonte de sentido construído pelo estudante em sua trajetória de vida.

A questão da escola enquanto espaço do reconhecimento transparece através do estreitamento da relação entre a escola e seu entorno. Se reconhecer é conhecer novamente, as estratégias 2.6, 2.7 e 2.8 trazem consigo essa proposta. A primeira, ao propor que o ambiente comunitário esteja articulado para a organização das atividades escolares indica o reconhecimento da comunidade que dá vida ao ambiente escolar. A segunda, reconhece que a escola ideal não existe, cabe a cada comunidade realizar a escola desejada em conformidade com as condições locais. Enquanto a terceira perfaz o reconhecimento da condição de minoridade do estudante, principalmente no ensino fundamental, buscando instigar os responsáveis pelo cuidado com a vida escolar das crianças.

Restou para a escola assistência na busca ativa, estratégia 2.5, e o amparo para provimento de condições adequadas ao sucesso escolar, estratégia 2.4. Talvez em nenhum outro momento a escola foi encarregada de atuar, de forma tão consistente, na defesa da integridade de seus estudantes. Entretanto, não é a escola assistência o perfil que se pretende ao ensino fundamental, mas uma escola que trilha o caminho para a democratização do conhecimento.

Acerca da materialidade escolar temos apenas a indicação de que o espaço da escola pode ser ampliado, para tanto as parcerias com outras instituições e uso de espaços públicos são os caminhos possíveis. Qualquer outro investimento material na estrutura escolar não é apontado como estratégia.

Como conclusão geral acerca da meta de universalização do ensino fundamental podemos afirmar que carece de estratégias no âmbito estrutural material da instituição escolar. A meta apresenta preocupação dominante com a superação de dificuldades históricas no campo da educação brasileira, tal como a questão do acesso, para tanto há que se pensar acerca da viabilização de ambientes escolares capazes de efetivar a superação dessas dificuldades.

#### 4.3.3 META 3 – Ensino Médio: Instrução geral para o trabalho

Redunda o fator conjuntural de espaço, entretanto, mais que o simples acesso, observamos que para pensar o Ensino Médio há o diferencial da promoção de “aulas de reforço, estudos de recuperação e progressão parcial”, o que significa o alargamento qualitativo do acesso. Isto é, ao acessar a escola não pode haver a experiência da exclusão do conhecimento escolar, ao efetivar estratégias aparentemente simples, como as já citadas, poderíamos superar através do trabalho escolar a reprodução das exclusões que comprometem a cidadania.

O fator conjuntural de tempo é o segundo mais significativo e concebe o Ensino Médio como um repositório de dados significativos sobre as condições de acesso ao Ensino Superior, assim como sobre a distorção idade-série que se acumula ao longo do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a integração entre ENEM e SAEB como subsídio para a promoção de políticas públicas para educação é uma abertura para inserção da lógica de avaliação seguida de responsabilização no campo da educação.

A relação entre o Ensino Médio e a profissionalização está atrelada ao reconhecimento das camadas sociais historicamente excluídas do acesso à



educação, visando sua integração útil, pelo processo educativo, no mercado de trabalho. A estratégia 3.14 evidencia essa tendência da educação básica como motor da economia, ciência e tecnologia. É passível de questionamento se há equilíbrio entre formação para a cidadania e instrução para o trabalho nessa proposta.

A representação da escola enquanto lugar do conhecimento objetivo pode responder esse questionamento, uma vez que contabiliza mais estratégias e quatro das cinco estratégias se referem também a questão da conjuntura temporal. Logo, podemos inferir que a instituição escolar promove um padrão objetivante dos sujeitos, apesar de todas as críticas sofridas pela aplicação da concepção de capital humano, no campo das políticas educacionais no Brasil; o distanciamento dela parece ínfimo quando se trata de pensar a formação dos estudantes no ensino médio.

A representação da escola enquanto lugar de busca por reconhecimento é uma possibilidade aberta quando observamos que as populações indígenas, quilombolas, do campo e pessoas com deficiência estão contempladas em relação ao acesso e permanência. O que não podemos mensurar aqui é se há apenas a garantia do acesso, com esmaecimento das diferenças ao longo do processo de escolarização, ou se essa escolarização é capaz de prover que o reconhecimento garantido no momento do acesso seja internalizado pelos sujeitos ao longo do processo.

A estratégia 3.13 seria uma resposta negativa para esse reconhecimento, uma vez que visa a ação pelo viés do enfrentamento ao preconceito e não pela promoção da afirmação identitária dessas populações no contexto formativo.

Mesmo quantitativo traz a representação da escola enquanto assistência, quatro estratégias, duas compartilhadas com a representação da escola enquanto lugar de busca por reconhecimento e nenhuma compartilhada com a representação da escola como lugar do conhecimento objetivo ou com a representação da escola enquanto convergência de saberes. A assistência se traduz não só na busca dos jovens para acessar o Ensino Médio, mas na tentativa de criar mecanismos para regular os processos de evasão, anulando suas causas e promovendo a permanência. Entretanto, o que nós observamos é a difícil tarefa de corrigir problemas estruturais da sociedade brasileira. Não por acaso, a escola assistência compartilha duas de suas estratégias com o fator estrutural de espaço.

O fator estrutural imaterial reforça a formação de professores para atendimento das novas perspectivas para o Ensino Médio, prevê o combate à evasão e avaliação sistêmica como subsídio das políticas públicas. Podemos questionar se, quando

temos quantitativo de proposições para compensar a exclusão escolar, observar prioritariamente os dados de avaliações é o melhor caminho para propor políticas públicas, como na estratégia 3.6.

O fator estrutural material prevê a aquisição de equipamentos e laboratórios em consonância com as abordagens interdisciplinares propostas na estratégia 3.1. Assim como pretende a promoção de fruição de bens e espaços culturais, não havendo maior acréscimo sobre articulações para a efetivação dessas propostas.

Nesse sentido podemos afirmar que o ensino médio conserva o caráter de instruir para o trabalho, sem mediar o mundo do trabalho. Ainda que nossa temporalidade exija outras habilidades, outras perspectivas formativas e que o mundo do trabalho venha se modificando drasticamente, a instrução é um objetivo remanescente no Ensino Médio.

#### 4.3.4 META 4 – Educação Especial: diagnóstico e instrução docente

Somam o maior quantitativo de estratégias o fator conjuntural de tempo e o fator estrutural imaterial, apresentando sete cada um e compartilhando três delas: 4.4; 4.5; 4.12. Evidenciam a necessidade de promoção de pesquisa tanto para o desenvolvimento de materiais didáticos e de acessibilidade quanto de políticas públicas para atendimento da população que necessita de atendimento educacional especializado. De forma associada com instituições de ensino superior temos a formação de professores e profissionais para o atendimento nas classes de educação especializada.

O fator conjuntural de espaço e o estrutural material acumulam seis estratégias, compartilhando duas, 4.6 e 4.17. Observamos aqui com clareza a necessidade de investimentos na materialidade escolar para atender a demanda por acesso e permanência. Entretanto, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Estado, aparecem de forma recorrente, apontando a necessidade de parcerias para que o Estado possa prover de fato o acesso e permanências dos estudantes.

A representação da escola enquanto lugar de busca por reconhecimento acumula cinco estratégias. Esse acúmulo está centrado na participação de familiares, na promoção de identificação dos estudantes com necessidade de educação escolar

especializada entre comunidades urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, assim como entre os beneficiários dos programas de transferência de renda.

A representação da escola enquanto lugar da assistência e enquanto lugar que consubstancia saberes apresentam três estratégias cada uma. A primeira está fundamentada na intersectorialidade necessária ao acompanhamento dos estudantes. A segunda, nas experiências que o ambiente escolar regular pode vir a proporcionar aos estudantes com necessidade de acompanhamento escolar especializado. Destacamos especialmente o ganho que podem ter os estudantes ao interagir com professores surdos, como prevê a estratégia 4.13, haja vista as experiências que o professor pode compartilhar incentivando a permanência dos alunos no espaço escolar. Duas estratégias perfazem a escola do conhecimento objetivo, 4.7 e 4.18, prevendo a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Observamos que a regulação desencadeada a partir da meta quatro está relacionada com a efetivação das condições necessárias à permanência dos estudantes, principalmente no que toca aos fatores estruturais.

#### 4.3.5 META 5 – Alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental: avaliação e formação docente

Contabiliza quatro, das sete estratégias, o fator conjuntural de tempo, evidenciando que a avaliação dos resultados é a forma escolhida para diagnosticar as necessidades relativas à efetivação da alfabetização. De antemão o PNE aponta para a qualificação dos professores e a atualização metodológica, no fator estrutural imaterial. Acerca da materialidade aponta apenas para a produção de material didático adequado ao público rural, quilombola, indígena e com necessidades especiais.

As estratégias representam a escola como um espaço de aquisição de conhecimentos objetivos, estendendo-se desde a educação infantil e atribuindo às metodologias a possibilidade de desenvolvimento da alfabetização. A escola como lugar de reconhecimento se abre a partir do apoio à alfabetização, isto é, de estar inserido em um mundo letrado.

Aqui observamos com maior clareza a tendência para o acirramento da lógica da avaliação de resultados enquanto promotora das políticas públicas para a educação, principalmente no referido processo de alfabetização. Falta na promoção da meta cinco o cuidado com as questões psicopedagógicas, desenvolver

metodologias e práticas inovadoras não são suficientes para sanar as problemáticas que impedem a alfabetização dos estudantes até o terceiro ano do ensino fundamental. Temos aqui dois agravantes, o primeiro são as condições do efetivo trabalho escolar da alfabetização, que se traduz no número de estudantes a serem atendidos por docente. O segundo se refere ao diagnóstico dos impedimentos da alfabetização de forma precoce, que se faria de forma intersetorial. Nenhum desses apontamentos, de caráter imaterial e assistencial, aparecem nas estratégias, negligenciando as condições reais da escola brasileira. Logo, consideramos que a regulação da alfabetização é promovida por meio de avaliação e formação para professores, enquanto negligencia as condições estruturais e assistenciais que permitiriam às crianças um efetivo aproveitamento do ambiente escolar.

#### 4.3.6 META 6 – Tempo Integral: permanência qualificada na escola

A escola de tempo integral se trata de antigo sonho dos educadores brasileiros. De acordo com o PNE, as crianças estariam na escola por sete horas diárias para realização de atividades curriculares e extracurriculares no ambiente escolar. As estratégias evidenciam o encaminhamento para uma escola mais próxima da convergência de saberes e, portanto, mais democrática. Se pretende enquanto assistência ao priorizar o atendimento de crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade social.

Não observamos que o foco no conhecimento objetivo se apresente de forma clara, fica dúvida a estratégia 6.9, em que se refere ao direcionamento do tempo na escola para o efetivo trabalho escolar. Então, poderia ser para maior dedicação aos conhecimentos curriculares.

A regulação aqui acontece pelo tempo de permanência na escola, assim como pela participação dos estudantes nas atividades oferecidas e adequação do espaço físico para atendimento aos estudantes. Observamos que a formação de professores aparece com centralidade, não destoando das metas anteriores no que se refere ao fator estrutural imaterial.

#### 4.3.7 META 7 – Qualidade da Educação Básica: avaliação e ação

A meta sete contabiliza a maioria de suas estratégias no fator conjuntural de tempo, mapeando a realidade educacional brasileira para promover políticas públicas e implementar avaliações da aprendizagem.

A formação de professores, fator estrutural imaterial, é parte complementar de todo diagnóstico e proposição pedagógica inovadora. Acerca da materialidade escolar observamos a necessidade de investimento massivo para realização das estratégias que versam sobre a estrutura física dos prédios, recursos tecnológicos, laboratórios e bibliotecas.

No que concerne às representações da escola fica claro o estabelecimento de uma escola promotora do conhecimento objetivo, com foco em resultados e classificação dos estudantes conforme o nível de aprendizagem. O que não exclui a possibilidade de promover a escola como lugar de reconhecimento, abre-se aí a possibilidade de integração de saberes. Da mesma maneira a escola assistência aparece agregando outros setores com a educação, para finalidade de garantir condições dignas de aprendizagem.

Observamos que ao considerar a temática da qualidade o PNE é sensível a realidade brasileira, aos processos de exclusão escolar e suas causas sociais. Entretanto, não deixa de estar amparado pelo ideário da nova gestão pública, em que os resultados são o primeiro passo para a promoção das condições. Acerca da regulação promovida através das estratégias observamos a força do papel objetivador dos sujeitos escolares, principalmente no que se refere a relevância do fator conjuntural de tempo, em que as articulações, desenvolvimento e aplicações de indicadores das avaliações de desempenho são recorrentes.

Para fins de consideração sobre a educação básica, podemos afirmar que o acesso ganha novo sentido, já não está atrelado com a presença do estudante em aula, com a quantidade de matrículas efetivadas ou mesmo com a disponibilidade de escolas. O acesso à educação aparece enquanto possibilidade de desenvolver conhecimentos, evidenciando que o desafio da educação brasileira é promover o acesso qualitativo à educação escolar, isto é, promover uma base sólida de conhecimentos para que o estudante possa caminhar no sentido da autonomia de pensamento. Nesse sentido, a regulação do acesso ao conhecimento se coloca como o efeito da implementação das estratégias propostas pelo PNE, em que o

desequilíbrio entre os fatores reduz a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento.

#### 4.3.8 META 8 – Elevação da escolaridade: saber objetivo e preparação para o trabalho

A elevação da escolaridade, como pretende a meta oito, está alicerçada em estratégias que possibilitam a certificação de conhecimentos e a expansão dos cursos técnicos. O fator estrutural de tempo abriga essas estratégias, o que nos permite ponderar que além da aquisição do conhecimento técnico previsto, há a preocupação em certificar o conhecimento dos que por algum motivo foram rechaçados da escola regular, o que promoveria uma alteração no cenário educacional brasileiro. Observamos, no fator conjuntural de espaço, a dimensão do acesso e permanência como pano de fundo, o que encaminha a dupla função da escola de promover a assistência necessária à permanência sem, no entanto, desviar do conhecimento objetivo voltado para o mundo do trabalho.

Ponderamos acerca do tipo de regulação que se estabelece quando o que está em jogo é a possibilidade de ampliar o nível de aceitação social e trabalhista da população jovem, 18 a 29 anos. Os dois fatores em destaque apontam para a ampliação de uma formação escolar fragmentada, em que o que de fato está no horizonte comum desses jovens é sua inserção no mundo do trabalho. A formação para o trabalho está além do domínio do conhecimento básico necessário, significa também a compreensão do impacto social e pessoal das atividades desempenhadas. Então, a escola enquanto instituição pode mais do que simplesmente certificar ou avaliar conhecimentos básicos objetivos. Essa demanda exige olhar para as instituições, seus contextos e objetivos reais em relação à oferta da educação.

#### 4.3.9 META 9 – Elevação da alfabetização dos jovens e adultos: reconhecimento e objetivismo

O fator conjuntural de tempo representa a maioria das estratégias, com diagnósticos, avaliações, apoios técnicos e incentivos financeiros, integração com os segmentos empregadores e valorização do público idoso. O fator conjuntural de espaço aponta para a garantia do acesso e permanência do público excluído do processo de escolarização. Os fatores estruturais imateriais correspondem ao

reconhecimento do sujeito escolar enquanto trabalhador-estudante, entendemos que a adequação entre o tempo escolar e o cumprimento da jornada de trabalho é ponto estratégico para o cumprimento da meta.

Observamos nas representações sobre a escola que o conhecimento objetivo se destaca, mas com a necessidade da assistência para assegurar a permanência dos estudantes. O que encaminha essa população para uma escola do reconhecimento garantindo que o processo da escolarização não seja redundante na exclusão, mas possa ser meio para superar essa condição chegando a efetiva consubstanciação de saberes. Isto é, como percebemos na proposta de integração da população idosa no processo de escolarização de forma ativa, compartilhando suas experiências de vida e aprimorando saberes.

A proposta é que os sujeitos sejam acolhidos e respeitados no ambiente escolar, a presença das representações sobre a escola, em que convergem saberes objetivos e da experiência, nos leva a inferir que a integração do sujeito escolar estabelece o aparato regulador. Isto é, a capacidade de recepcionar o diferente no ambiente escolar, como é o caso da alfabetização dos jovens e adultos, permite o desenvolvimento do sentimento de pertença capaz de proporcionar o rompimento da fronteira entre o mundo de lá, o da linguagem escrita, e o mundo de cá, dos que a ignoram.<sup>35</sup>

Não podemos deixar de considerar que, assim como na meta anterior, faltam estratégias vinculadas ao fator estrutural material, demonstrando que tanto a alfabetização quanto a elevação da escolarização repousam sobre os sujeitos escolares e sua capacidade de atendimentos às avaliações. O que motiva a legalidade de uma política de alfabetização de jovens e adultos é a apresentação da elevação de índices, como posto pela meta. Não cabe ao nosso estudo proceder juízos sobre as metas, mas devemos ponderar que esta motivação é um dado importante.

---

<sup>35</sup> Neste momento da análise observamos que a regulação finca suas raízes na legalização, mas colhemos seus frutos no cotidiano escolar. Isto é, nem sempre o documento da política evidencia o que é possível se apresentar na vivência da política. Há que se fazer, ao menos nesta etapa, uma retomada do que o cotidiano escolar nos permitiu acumular enquanto sabedoria.

#### 4.3.10 META 10 – Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: instrução para o trabalho

Concentra-se no fator conjuntural de espaço a maioria das estratégias, primando por acesso e permanência; o conhecimento técnico objetivo aparece como principal objetivo enquanto o fator conjuntural de tempo propõe a formação para o trabalho e a proposição de reconhecimento de saberes.

Há a previsão de investimento material nas escolas que promovem a formação profissional e o reconhecimento dos estudantes com necessidades especiais, do campo, indígenas, quilombolas, assim como a previsão de educação a distância. Observamos nessa relação entre materialidade e reconhecimento a possibilidade de acesso à formação mínima necessária para que possam integrar o mundo do trabalho. Uma estratégia integra a representação da escola enquanto convergência de saberes, ponderamos que há a possibilidade de alargar o horizonte formativo pela interrelação de saberes, ainda que não se apresente meios efetivos para essa interrelação.

A regulação se estabelece através do acesso ao conhecimento objetivo para o trabalho, sem a integração da relação entre trabalho e existência cidadã, promovendo o desequilíbrio do ponto de vista formativo.

#### 4.3.11 META 11 – Expansão da oferta na educação profissional técnica de nível médio: formação para o mundo do trabalho

As estratégias estão concentradas no fator conjuntural de espaço, prevendo o acesso significativo ao ensino profissional, principalmente no que se refere à atuação dos Institutos Federais (IFs), como aponta a estratégia 11.1. Entendemos que a possibilidade de financiamento enquanto meio de garantir acesso à educação profissional, assim como, a oferta na modalidade EAD, seria, como prevê a estratégia 11.3, uma forma de democratizar o acesso.

Há um forte movimento de reconhecimento das populações do campo, indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Entretanto o PNE demonstra sensibilidade no que se refere à desigualdade social fruto das desigualdades étnico-raciais e regionais, o que fica evidenciado na estratégia 11.13, que prevê a redução das desigualdades “inclusive através de políticas afirmativas”. Assim como na meta anterior, há a previsão de assistência estudantil



para permanência dos estudantes e programa de reconhecimento de saberes. Logo, as representações sobre o espaço escolar apontam para a formação profissional como uma forma de buscar reconhecimento, afirmar-se enquanto cidadão.

O fator conjuntural de espaço reforça as lógicas de controle, não apenas promovendo avaliações e reconhecimento de saberes, mas ao vincular a oferta formativa com a necessidade do mercado de trabalho.

A relação entre acesso e reconhecimento garante um avanço qualitativo para a meta onze, o processo regulatório do conhecimento opera pela efetivação de uma educação profissional capaz de promover a valorização dos sujeitos em formação.

#### 4.3.12 META 12 – Educação Superior: repensar o acesso e o conhecimento no ensino superior

Onze, das vinte e uma estratégias da meta doze, estão vinculadas ao fator conjuntural de espaço: acesso, permanência, mudança nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior e financiamento são os termos que traduzem a circunstância do ensino superior no Brasil. O fator estrutural imaterial acumula sete estratégias que citam a otimização dos recursos humanos, inovações acadêmicas, currículo para os graduandos e apoio técnico do Governo Federal. Acerca das representações da escola destacamos que a função de reconhecimento e de comunhão de saberes acumulam seis estratégias.

A regulação, considerando os aspectos supracitados, aponta para a reformulação do ensino superior, principalmente no que toca à capacidade de acolhimento da população historicamente excluída do ensino superior. Entretanto, se observarmos o fator conjuntural de tempo teremos um sentido prático para o desenvolvimento do conhecimento universitário.

Logo, observamos que a regulação do desenvolvimento do conhecimento no ensino superior se dá em duas instâncias: a primeira na oportunidade de acesso e a segunda, na reformulação do tipo de conhecimento que se deve promover e desenvolver nas Instituições de Ensino Superior, isto é, o conhecimento útil e vinculado diretamente com a dimensão econômica. Contraditoriamente, os estudos no campo das humanidades que, associados aos movimentos políticos e sociais, modificaram o quantitativo do acesso e permanência das camadas excluídas, são

rechaçados em nome de estudos diretamente relacionados com o desenvolvimento e tecnologia associados com o desempenho econômico.

Não podemos inferir nenhuma novidade ou mesmo inocência nesta contradição. Apenas temos no texto do PNE a representação legalizada de um processo dialético, oriundo do campo prático da política, composto pelo embate entre diferentes percepções sobre o ensino superior: temos uma ação (entrada das camadas populares nas universidades) desempenhada pelo desenvolvimento humano e uma reação (a desqualificação do conhecimento que permitiu esta mudança) desempenhada pelos que conservam a universidade enquanto um lugar de manutenção de privilégios. Divergem e coexistem, nesse sentido, dois horizontes políticos distintos, um enraizado no desenvolvimento técnico-econômico e outro enraizado no desenvolvimento humano-social. Entendemos que, frente às circunstâncias, o esforço das instituições reside em equilibrar ambos promovendo o desenvolvimento social e econômico.

#### 4.3.13 META 13 – Qualidade da Educação Superior: avaliação e competitividade

As estratégias com maior representatividade estão situadas no fator conjuntural de espaço, apontam para a avaliação, autoavaliação e formação de consórcios entre universidades. O fator estrutural imaterial versa sobre a qualificação do processo de avaliação e formação dos profissionais técnico-administrativos. A reestruturação dos processos de avaliação repercute na representação da escola enquanto lugar de conhecimentos objetivos.

Observamos que a regulação se estabelece por um ambiente competitivo, ainda que se pense a formação de consórcios entre as universidades, a promoção de estratégias que versam majoritariamente sobre avaliação conduz a um processo de qualificação estruturado sobre a competição entre as instituições de ensino superior.

Ao processo competitivo desencadeado pelas avaliações internas e externas opomos a lógica cooperativa. A Educação Superior, em qualquer instituição, deveria almejar seu status de universalidade, não pela robustez quantitativa de cursos ou patrimônio, mas fundamentada em seu compromisso de desenvolver o pensamento e o conhecimento. Duas estratégias abrem a possibilidade para essa lógica cooperativa:

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*; 13.7) 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 (BRASIL, 2014).

Entretanto, o que será feito a partir dessas estratégias no interior das instituições depende de um cenário estabelecido com objetivos, capazes de transcender a elevação dos resultados das avaliações, perfazendo uma noção mais ampla de qualidade.

#### 4.3.14 META 14 – Elevação das matrículas na pós-graduação *strictu sensu*: desenvolvimento e tecnologia para qual sociedade?

As estratégias estão concentradas no fator conjuntural de espaço, doze das quinze estratégias versam sobre acesso, competitividade internacional, cooperação científica com empresas e valorização da diversidade regional do cerrado, da região amazônica e do semiárido. O fator estrutural imaterial acumula três estratégias que visam a formação de recursos humanos e investimentos em pesquisas com foco em desenvolvimento e inovação. A representação da escola enquanto lugar de reconhecimento se destaca na medida em que assegura o acesso para as populações historicamente excluídas, assim como a participação das mulheres na pós-graduação. O fator conjuntural de tempo aponta para a competitividade, o aumento do desempenho científico e tecnológico do país, e ao mesmo tempo o estímulo à pesquisa aplicada.

Consideramos que a elevação das matrículas na pós-graduação *strictu sensu* é uma iniciativa necessária ao desenvolvimento humano, entretanto, o direcionamento para as áreas de desenvolvimento técnico ludibria a dimensão humana que se tenta resgatar pela participação das populações outrora excluídas desse nível de educação. A regulação evidenciada se dá na relação entre os fatores conjunturais, então, tenta-se corrigir a exclusão social na pós-graduação enquanto se apresenta a tendência para o desenvolvimento de conhecimentos que não amparam a dimensão do social. Tal como observamos nas estratégias 14.11, 14.13 e 14.15.

#### 4.3.15 META 15 – Política Nacional de Formação de Professores: insuficiência e performance didática

O fator estrutural imaterial acumula, evidentemente, onze das treze estratégias que abordam a reformulação dos currículos das licenciaturas, formação específica para profissionais que atuam como professores em áreas técnicas, formação para docentes das escolas do campo, indígenas, quilombolas e de educação especial, promoção de práticas de ensino e estágios durante a formação dos professores em nível médio e superior. O fator conjuntural de tempo está representado por quatro estratégias, versando sobre a desenvolvimento de modelos para a formação docente, plataformas para organização da oferta e matrículas em cursos de formação e certificação didático-pedagógica.

A representação da escola enquanto convergência de saberes apresenta duas estratégias que versam sobre programas de iniciação à docência e estágios na educação básica e entendemos que a experiência promovida é enriquecedora para os futuros professores. Estar em contato com escolas e ambientes de aprendizagem reais enquanto se está cursando a graduação é fundamental para a construção do conhecimento e mesmo para a promoção de novas propostas de pensamento para o campo da educação.

Observamos a declaração indireta de que a formação inicial é insuficiente, concebida como defasada assim que o sujeito docente conclui o curso de formação de professores. Logo, ainda que não haja mudanças substanciais permanentemente no campo da educação, os docentes são pensados como sujeitos sempre com necessidade de formação complementar. A regulação se estabelece na prática escolar, em que o corpo docente é constantemente convidado a alterar a didática, reinventando seu trabalho e descontinuando experiências de docência significativas para seus estudantes, com a finalidade de conformar suas aulas às práticas inovadoras para trabalhar os conteúdos escolares.

#### 4.3.16 META 16 – Formação, em nível de pós-graduação, para 50% dos professores da educação básica: sair da escola para (re)pensar a escola

As estratégias estão concentradas no fator estrutural imaterial prevendo bolsas de estudos, imersão no exterior e acesso a bens culturais para professores da

educação básica. O fator estrutural material prevê expansão dos acervos com obras didáticas e paradidáticas, assim como portal eletrônico para disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos suplementares.

Acerca da regulação do acesso ao conhecimento, observamos que a escola pode crescer com a formação dos docentes, caso as redes de educação consigam manter um plano de carreira atrativo, assegurando que o profissional permaneça trabalhando na educação básica. Garantindo a permanência a regulação se dá através da forma como o docente estabelece a relação entre sua formação e o contexto escolar, isto é, o que agregou na pós-graduação para repensar as condições do seu ambiente de trabalho.

#### 4.3.17 META 17 – Equiparação salarial: professores ou profissionais

A meta em questão é composta por quatro estratégias, duas ancoradas no fator estrutural imaterial, assegurando a distribuição da carga horária docente em uma única escola e a implementação do piso salarial. As outras duas estão distribuídas entre os fatores conjunturais, representando a construção de fórum permanente para acompanhamento da evolução do piso salarial, isto é, o acesso ao debate público e a fiscalização pelas partes interessadas (docentes, Estados, Municípios, Distrito Federal e União).

A regulação através da imaterialidade escolar não pode ser observada diretamente nessa pequena apresentação; no ambiente escolar ela se apresenta através do imaginário do público geral sobre a dignidade em ser um profissional da educação. Isto posto, cria-se um pano de fundo em que o profissional pode ser reconhecido enquanto tal, e não enquanto um sujeito vocacionado que se satisfaz com a ação gratuita, elevando os discentes para um patamar mais esclarecido de sua existência.

Entretanto, não podemos afirmar essas considerações através do texto, ele apenas demonstra a fragilidade da profissão docente, uma vez que qualquer investimento não retorna em ganhos econômicos equivalentes, diferentemente de outras profissões.

#### 4.3.18 META 18 – Plano de carreira: a personificação da docência

A meta está distribuída em oito estratégias categorizadas, majoritariamente, entre os fatores conjuntural de tempo e estrutural imaterial. Ressaltamos a padronização dos concursos públicos, o incentivo financeiro para o desenvolvimento dos planos de carreira, comissões permanentes para tratar do tema nos sistemas de ensino e realização do senso, acompanhamento e formação continuada para os professores em início de carreira, assim como a reversão da cultura de contratação temporária dos profissionais da educação básica e superior e as licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional.

Observamos aqui a proposição de uma carreira atrativa e estável, assim como colaborativa para a busca autônoma dos professores por formação. Por conseguinte, teríamos, com a efetivação de um plano de carreira qualificado, condições para pensar na repercussão no âmbito escolar. Entendemos, contudo, que professores que desfrutam de um plano de carreira qualificado deveriam trabalhar com mais satisfação e compromisso ético-pedagógico. Logo, a regulação se estabelece a partir da forma como o docente percebe a si mesmo na profissão e é pertinente ressaltar que em nosso tempo a figura de professores vocacionados, que suportam todas as intempéries para conseguir exercer a profissão, não atrai os jovens para essa carreira. Então, essa regulação temporal-imaterial opera diretamente na imagem que construímos da figura docente. Há que ponderar a repercussão legítima dessas estratégias. Ademais, a meta dezessete seria uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um plano de carreira significativo.

#### 4.3.19 META 19 – Gestão Democrática: experiência democrática e prestação de serviços

Contabiliza o maior número de estratégias nos fatores conjuntural de tempo, estrutural imaterial e na representação da escola enquanto convergência de saberes. São oito estratégias que nos situam diante do fortalecimento de um modelo de gestão que está pautado na aproximação entre os sujeitos escolares.

Destacamos o incentivo da gestão democrática através de repasses de transferências voluntárias, assim como, os critérios de mérito e desempenho para a

nomeação das direções de escolas e a participação da comunidade escolar como meios para promoção da gestão escolar.

A fiscalização da gestão perpassa pelos conselhos escolares; as avaliações de docentes e gestores, pelos pais dos estudantes, constituindo instrumento descentralizado para a gestão. Observamos um cenário que tende para os ideais da nova gestão pública, sem contradizer a democracia de forma geral, mas comprometendo o próprio processo democrático ao fortalecer a busca por demonstração de desempenho e fiscalização.

A promoção da gestão democrática é capaz de desenvolver o conhecimento acerca dos processos democráticos não apenas aos estudantes, mas a todos aqueles envolvidos com a escola e com o compromisso de ponderar sobre as diferentes ideias que habitam a escola.

À vista disso, a implementação da gestão democrática fomenta a regulação no sentido da abertura para o acesso ao conhecimento quando os sujeitos escolares podem operar em uma lógica colaborativa, em que docentes, pais, equipe diretiva, estudantes e prestadores de serviços gerais podem trazer ativamente suas percepções formulando um ideal comum para mobilizar a escola. Por outro lado, toma o sentido da restrição quando se coloca uma distinção entre os sujeitos: uns representando a escola e outros a comunidade. Então, nessa última lógica não há troca de saberes e deliberações, mas a prestação competente ou incompetente de serviços e a desconsideração com a ampliação da efetiva experiência democrática na escola.

#### 4.3.20 META 20 – Ampliação do investimento público em educação pública: justiça social e ampliação da experiência escolar

O fator conjuntural de tempo contabiliza onze das doze estratégias, versando sobre a mobilização, as formas de distribuição e controle dos recursos, assim como a aprovação da “Lei de Responsabilidade Educacional”.

O investimento não se converte diretamente em recursos materiais, então o que vemos aqui é proposição de ampliação dos recursos para financiar toda a diversidade de fatores envolvidos na garantia do acesso e permanência dos estudantes das escolas públicas. É justificável, do ponto de vista de que o investimento em educação pública significa investir na formação do cidadão, que os

recursos públicos sejam destinados, majoritariamente, se não totalmente, à escola pública. Educação pública de qualidade para todos não se faz apenas com formação profissional, boa vontade docente e apoio da comunidade escolar, é necessário investimento financeiro direcionado de forma a qualificar a formação do sujeito discente.

Entendemos que a regulação do acesso ao conhecimento se apresenta a partir do momento em que a mobilização desses recursos possibilita a ampliação da experiência dos estudantes. A justa distribuição dos recursos, associada à administração das necessidades escolares é capaz de estabelecer um ambiente escolar acolhedor e instigante aos estudantes da escola pública brasileira.

Por justa distribuição dos recursos públicos às escolas públicas podemos questionar o que é o público não estatal, a reformulação do aparato legal da educação que seria a forma de garantir que o dinheiro público não fosse investido em escolas privadas não figura entre as estratégias do PNE. A redefinição do público em: filantrópicas e sem fins lucrativos, por exemplo, amplia o escopo de distribuição dos investimentos públicos, que se convertem em investimentos nos espaços privados.

#### 4.4 Considerações sobre a análise das estratégias

Ao procedermos a análise das estratégias a partir dos fatores propostos ponderamos que se observarmos a média de distribuição das estratégias, a maior concentração será nos fatores conjunturais e a menor nos fatores humanos. O que significa que o PNE não se estrutura a partir de uma representação sobre a função da escola, mas que a função da escola se estabelece a partir da conformação aos ideais trazidos por nossa temporalidade e condições oriundas do espaço brasileiro.

Se um Plano Nacional de Educação não define primeiramente a função pública da escola, essa deve permanecer vulnerável a qualquer ideário que aponte sua direção, seja ele oriundo de corporações empresariais ou de outras estruturas capazes de produzir um conjunto de ideias que se articulem à educação. Há uma lacuna, portanto, a ser preenchida, qual seja, a finalidade da escola pública brasileira, pois ainda que nossa Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional versem sobre a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, essa definição é vaga e não aparece como determinante dos rumos da educação brasileira.



Definições como cidadania e mundo do trabalho são dependentes da temporalidade já que o cidadão na antiguidade grega não é o cidadão do estado moderno, menos ainda do estado brasileiro do século XXI. O mundo do trabalho é uma noção ampla e contempla, além de aportes técnicos, a consciência política e social do que é o trabalho.

De tal forma, a educação brasileira não está planejada a partir de um ideário consistente sobre a função principal da escola. Se ela envolve a cidadania isso não está bem representado no PNE. Os fatores humanos foram assim denominados por abrigar as representações sobre a função da escola, e estão distribuídos de tal forma que podemos observar desde o atendimento às demandas básicas da subsistência, na representação da escola assistência, até às demandas mais elevadas da condição humana, representada pela escola de convergência de saberes, que envolve a possibilidade de consubstanciar a experiência e os conhecimentos teóricos. A representação da escola que converge saberes é a que possui menor concentração de estratégias, apenas dezoito das duzentos e cinquenta e quatro.

A representação da escola enquanto lugar do conhecimento objetivo contabiliza quarenta estratégias e a escola do reconhecimento trinta e seis. Então, podemos visualizar o mínimo de equilíbrio entre a escola que desempenha sua função de transmissora de conhecimentos objetivos e a escola que acolhe as diferenças possibilitando a busca por reconhecimento.

A representação da escola enquanto lugar da assistência contabiliza vinte e seis estratégias, demonstrando que a escola acumula a função de viabilizar o encaminhamento adequado para a resolução das dificuldades acarretadas pelas desigualdades sociais. Isto é, nosso país não chega a prover condições adequadas de existência para seus cidadãos, necessitando que a instituição escolar venha a suprir as dificuldades sociais para que possa empreender sua função, qual seja, viabilizar o acesso dos estudantes ao conhecimento. A escola, traduzida em assistência se mostra necessária para encaminhar os sujeitos, desumanizados pelas condições precárias da vida, à existência digna e humanizada. Entretanto, uma escola que se traduz apenas enquanto assistência não deveria traduzir a finalidade da escola.

Ainda assim, é verdadeiramente surpreendente que a escola assistência, em uma sociedade que acumula desigualdades e preconceitos, apareça com um pequeno número de estratégias. Ponderamos que esse fato corrobora a primeira conclusão,

qual seja, que estamos ao acaso de ideários orientadores das finalidades da escola, o que justifica termos tantas estratégias relacionadas com o conhecimento objetivo, como se o desenvolvimento desse não estivesse calcado, entre outros fatores, nas condições de vida dos sujeitos escolares. Nosso próximo item apresentará as formas de regulação que destacamos ao longo da primeira análise.

## 5 Tipos de Regulação: das partes ao todo

Observamos cada uma das estratégias, buscamos traduzir suas intenções e delinear a regulação prevista. Nesta etapa assinalamos o que aparece como regulação em cada meta, para muitas nos propomos a pensar o que seria possível para ampliar as propostas com regulação restritiva e restringir as regulações ampliadoras.

O acesso à educação é recorrente, se mostra em todos os níveis de educação e não podemos deixar de ponderar que a garantia do acesso é um avanço. Entretanto, é justamente esse acesso à escola, que não viabiliza o acesso ao conhecimento nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. No documento do PNE o acesso está relacionado com a matrícula e/ou frequência, mas ainda estando em relação com o ambiente escolar, vivenciando-o, há a possibilidade de que o estudante não venha a desenvolver conhecimentos. “Estando o sujeito na escola, o que impede ou proporciona o desenvolvimento de conhecimentos?”, esta questão mobiliza a reorganização das estratégias e considerações para chegar à síntese dos tipos de regulação do acesso ao conhecimento a partir do PNE.

### 5.1 Regulação oriunda do fator conjuntural de tempo

A forma de regulação está atrelada ao atendimento de parâmetros desenvolvidos em consonância com nossa temporalidade, isto é, estarmos em um tempo de globalização político-econômica nos insere em uma conjuntura de acordos multilaterais. Aderimos a avaliações externas, auxílios técnicos, diagnósticos e testes por amostragem, incorporamos o modo global de visualizar o desempenho escolar.

Ao pressionar equipes gestoras, docentes e estudantes para o atendimento aos padrões e demonstração de resultados invalidamos que alguns conhecimentos não possam ser mensurados de forma objetiva. Nesse sentido, a concepção de

conhecimento válido trazido nas políticas regula as experiências escolares, de tal forma que se questionarmos, não por quais são os conhecimentos válidos, mas como se apresentam no cotidiano os conhecimentos válidos, perceberemos que eles estão nas avaliações em forma e conteúdo.

As estratégias<sup>36</sup> que abordam a dimensão do conhecimento válido encaminham o currículo formal:

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;

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**;

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;

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)**;

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**.

A elaboração do currículo não atende apenas aos estudantes, mas também aos docentes, as formações de professores são abordadas nos fatores imateriais, mas há para eles a indicação de currículo. Isto é, há nas formações um ideal de professor que deve ser introjetado, isso também é um saber curricular. Entretanto, o foco das estratégias destacadas aqui está sobre a inovação e a elaboração de uma base curricular comum. Em 2014, quando foi lançado o PNE, o debate sobre a Base

---

<sup>36</sup> 1.13; 2.1; 2.6; 3.2; 4.10; 7.25; 7.27; 9.12; 11.4; 15.13, figuram entre as citadas.

Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava acontecendo na privatividade. Desde 2013, então, há um debate, de importância ímpar, nos fundamentos da relação público-privado para definição de ideais curriculares.

Esse currículo não sustenta apenas a formação de professores, mas a avaliação, tanto dos estudantes quanto dos demais sujeitos escolares. As estratégias<sup>37</sup> que estabelecem direta relação com a avaliação<sup>38</sup> do conhecimento são:

**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;

**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;

**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;

**7.7) 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;

---

<sup>37</sup> Além das citadas no corpo do texto ver estratégias: 5.3; 5.5; 7.5; 7.10; 8.3; 9.6; 10.11; 13.8; 18.3; 19.1; 19.8; 20.1; 20.4.

<sup>38</sup>A avaliação da educação infantil pode ser enquadrada aqui, mas não traz clareza acerca dos “indicadores relevantes” então não a citamos diretamente: 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;

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:

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.

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;

13.4) **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 de 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;

15.7) **garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.**

A avaliação aparece nas estratégias enquanto método e habilidade, a lógica avaliativa permeia várias estratégias, mas figura, também, como estabelecimento de uma forma de pensar. Logo, há a prática pontual da avaliação dos estudantes e docentes, por outro lado, há a expressão dessa lógica na dimensão do controle, em que os sujeitos avaliadores condicionam o comportamento dos demais.<sup>39</sup> Em uma dimensão mais ampla o processo de avaliação, diagnóstico e fiscalização aparece na formulação de políticas<sup>40</sup>:

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

<sup>39</sup> Percebemos, ao longo desse estudo, o quanto a gestão democrática é capaz de aderir a lógica de avaliação, mas há um tensionamento essencial na dimensão democrática capaz de equilibrar os efeitos nocivos dessa lógica.

<sup>40</sup> As estratégias que privilegiam a elaboração de políticas públicas são: 1.3; 6.7; 7.14; 7.21; 7.32; 8.5; 9.2; 12.2; 15.4; 16.1; 17.1; 18.5; 18.7; 19.3; 19.6; 20.2; 20.5; 20.6; 20.8; 20.12.

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

**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;

7.28) 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**;

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**;

12.14) **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**;

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;

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**.

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.

A formulação de políticas para a educação está vinculada aos diagnósticos, as fiscalizações. Assim como o processo de implementação aparece induzido pelo financiamento, prática naturalizada pelo ideário neoliberal, e necessária para o condicionamento das políticas públicas:

O desenvolvimento do neoliberalismo, como ordem social, foi possível com a criação e adequação de organismos que levassem adiante as práticas de financiamento e indução de políticas. Um bom exemplo foi a guinada do Banco Mundial (BM), que tinha como finalidade auxiliar os países devastados

pela Segunda Guerra Mundial, para financiador de empréstimos aos países com dificuldades de desenvolvimento. Ainda temos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que visa a implementação de políticas para o desenvolvimento da economia de mercado (FERREIRA, 2019, p. 37).

Então, ainda que não se mostre a unilateralidade na formulação das políticas por um governo autoritário, há a presença massiva da retórica neoliberal que se converte em prática política e governamental para a educação. Desse modo, a promoção da responsabilização não é mais que o estágio final do ciclo das políticas: diagnóstico, formulação, indução, implementação e responsabilização, todos perpassados pela lógica da avaliação.

A previsão da estratégia 20.11 não significa mais que a formalização desse processo:

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.

Na particularidade das instituições de educação a autoavaliação e a avaliação institucional figuram enquanto reflexos do processo de avaliação seguida de responsabilização, garantindo às instituições uma forma de controle sobre os resultados das avaliações de maior abrangência:

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;

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;

13.7) 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;

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.

Nesse sentido, observamos que a dinâmica da avaliação acaba por uniformizar a apresentação do conhecimento assim como o conhecimento passível de validade. Logo, concluímos que o PNE traz consigo a concepção de conhecimento mensurável, tal forma de conhecimento se apresenta nas avaliações e no impulsionamento das políticas, é mobilizado pela lógica de avaliação e responsabilização. Podemos afirmar que o processo regulatório é restritivo e reside na concepção de conhecimento delineada pelos processos de avaliação, isto é, todo o conhecimento válido é aquele passível de ser demonstrado objetivamente.

## 5.2 Regulação oriunda do fator conjuntural de espaço

O fator conjuntural de espaço evidencia as dificuldades situadas em nosso espaço geográfico, isto é, o acúmulo das dificuldades, no âmbito da educação brasileira, aparece refletido em nossa conjuntura espacial. Logo, tratando-se o PNE de política nacional há a evidenciação clara dessas dificuldades e está situado nesse fator a dimensão do acesso.

A exclusão escolar é um estigma em nossa história, repercute na vida de muitos brasileiros como impossibilidade de alcançar melhores condições de vida, e mesmo com avanços na política educacional ainda se faz presente em nossos dias. Ao nos reportarmos para as estratégias vinculadas ao fator estrutural de espaço observamos que elas direcionam o acesso ao que não se adequou por longo tempo aos padrões escolares: população indígena, quilombola, rural, mulheres na pós-graduação, trabalhadores, pessoas com deficiência ou necessidades especiais e população itinerante.

As estratégias para garantir o acesso são a expansão, o reordenamento das escolas já existentes, o financiamento estudantil, as parcerias para uso de espaços em outras instituições, as bolsas de estudos e o tempo integral.



De tal forma, fica delineado quem são os brasileiros que ainda sofrem o processo de exclusão da escola e o motivo pelo qual são excluídos. Os periféricos e os pobres ainda são os excluídos da educação brasileira em algum nível, quando não o são em todos os níveis de educação: as comunidades mais afastadas dos centros urbanos são desmotivadas pelo distanciamento ou inexistência das escolas; enquanto as condições econômicas impedem o acesso dos jovens e adultos aos cursos técnicos e de nível superior, bem como a manutenção das crianças e dos jovens na escola.

As estratégias que tratam de redistribuir ou prover a superação da dificuldade do distanciamento geográfico e de preconceito estão retratadas, principalmente<sup>41</sup>, nas 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**;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do **redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades**, garantido consulta prévia e informada;

1.11) **priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica**;

2.10) **estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades**;

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**;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a **distribuição territorial das escolas de ensino médio**, de forma

---

<sup>41</sup> Mas nestas também: 1.7; 1.17; 2.11; 3.5; 3.10; 3.12; 3.13; 4.2; 4.8; 4.17; 6.8; 7.24; 7.26; 7.35; 8.1; 8.2; 9.1; 9.8; 9.11; 10.3; 10.4; 10.8; 10.9; 11.1; 11.2; 11.3; 11.6; 11.7; 11.9; 11.13; 11.10; 12.2; 12.5; 12.18; 12.9; 12.10; 12.13; 12.16; 14.1; 14.3; 14.4; 14.5; 14.6; 14.7; 14.8; 15.2; 16.5; 20.9;

a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

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;

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**;

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;

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;

10.10) **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**;

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**.

Outro desafio é a promoção do encontro entre a escola e sua comunidade, isto é, a superação da distância entre escola e comunidade, mas também da invisibilidade da comunidade pelas instituições:

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**;

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**;

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.**

A mudança do espaço pela educação se estabelece não apenas na possibilidade de o estudante frequentar outros lugares, mas pela aquisição de conhecimentos que lhe permitam ressignificar o espaço comum. Nesse sentido, também a presença do outro é capaz de iniciar um processo de ressignificação:

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;

3.4) **garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;**

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;

14.14) 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.

Aprender a valorizar seu lugar e contemplar o diferente é necessário para a qualificação da ação humana sobre o meio.

A dualidade escolar, um dos problemas históricos da educação brasileira, se mostra de forma sutil nas estratégias:

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;

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;

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**;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

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;

12.6) 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;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

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;

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.

A regulação do acesso ao conhecimento se apresenta quando há estabelecido o aparato capaz de garantir a superação das dificuldades históricas vinculadas à escola. No caso específico do PNE observamos que a necessidade da educação brasileira ainda é a efetivação do acesso a escola, então o acesso ao conhecimento está regulado pela experiência do acesso e/ou exclusão da/na escola.

Importa destacar que no caso da dificuldade de contexto espacial é o acesso que aparece como preponderante, mas fosse outro lugar, de maior ou menor abrangência a dificuldade seria outra. Por exemplo, se aplicássemos esse estudo em um contexto escolar específico, poderíamos perceber que em determinada escola a característica histórica é a presença/ausência da comunidade, ou o

investimento/carência em materiais e até mesmo a forma como os docentes encaram o lugar da escola, entre outras tantas características marcantes que podem, ao longo da história daquele lugar, ser recorrentes e facilitar ou entravar a aquisição do conhecimento no ambiente escolar.

### 5.3 Regulação oriunda do fator estrutural imaterial

Entre tantas dimensões da imaterialidade escolar<sup>42</sup> que poderiam ser apresentadas pelo texto do PNE aquela que se destaca é a formação docente<sup>43</sup>:

**1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil**, garantindo, progressivamente, o atendimento por **profissionais com formação superior**;

**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**;

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;

**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;

4.18) 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,

<sup>42</sup> Ao apresentarmos o fator estrutural imaterial, no terceiro capítulo, pensávamos que o fator imaterial de maior relevância fosse o tempo escolar, erramos na previsão, a questão da formação de professores e profissionais da educação é a dimensão imaterial que aparece de forma contundente.

<sup>43</sup> Outras estratégias que retratam a imaterialidade escolar são: 1.9; 2.8; 3.13; 4.3; 4.5; 4.13; 5.1; 5.4; 6.1; 6.3; 6.5; 6.6; 6.9; 7.3; 7.16; 7.18; 7.22; 7.23; 7.26; 7.31; 7.33; 9.8; 9.10; 10.6; 10.7; 12.1; 12.3; 12.4; 12.13; 12.14; 13.4; 14.12; 14.14; 15.2; 15.3; 15.8; 15.9; 15.10; 16.1; 16.2; 17.3; 17.4; 18.1; 18.2; 18.4; 18.6; 19.2; 19.5; 19.8; 20.7.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

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;

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;

7.34) 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**;

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;

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**;

13.9) **promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior**;

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;

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;

15.5) 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;

15.11) 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.

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.

Ao considerarmos as estratégias supracitadas ressaltamos a imaterialidade presente em todo fazer didático. Há um arcabouço de conhecimentos mobilizados pelo docente para promoção da ação, aparentemente espontânea, que acabam invisibilizados pelo termo “recurso humano”. Desse modo, entendemos que as estratégias que visam ampliar ou condicionar o arcabouço de conhecimentos mobilizados pelo docente promovem um processo regulatório.

Desta forma, fica evidente que o docente é parte fundamental da experiência escolar do estudante, entretanto, evidencia-se que há a tendência para a responsabilização docente. Isto é, com tantas formações os docentes deveriam promover intervenções pedagógicas capazes de demonstrar os resultados esperados.

Logo, se a formação docente aparece como eixo da estrutura imaterial da escola, ao menos no texto do PNE, então podemos afirmar que a regulação se estabelece nas experiências entre docentes e discentes. Nesse sentido, a ação docente seria a responsável pela experiência de aprendizagem que o estudante pode ter no ambiente escolar, portanto, regularia o acesso do estudante ao conhecimento.

Esta perspectiva sobre a ação docente é o que o PNE torna evidente quando se coloca em jogo a dimensão imaterial da escola. Logo, isso não significa que de fato o professor seja o único responsável pela experiência de aprendizagem, significa que é principalmente sobre o professor que essa responsabilidade recai, já que são inseridos nele, através de formações, os ideais da nossa conjuntura. Assim como é através dele que os estudantes devem experienciar a aquisição do conhecimento válido, o professor, neste sentido, é apenas um multiplicador.

Portanto, as formações de professores regulam o acesso ao conhecimento por tentar reconstruir o ser docente em conformidade com as demandas que o nosso tempo impõe sobre a escola.

Como nos outros fatores estamos apresentando o que o PNE nos permitiu ver, se estivéssemos em contexto escolar poderíamos observar o surgimento de outros fatores imateriais, tais como: a organização temporal da escola, com os momentos de interação entre os sujeitos escolares; o envolvimento com as atividades da escola; a condução dos conflitos; por fim, questões da imaterialidade que quando recorrentes ganham significância para a experiência que os estudantes têm na escola.

#### 5.4 Regulação oriunda do fator estrutural material

Ao tratar da materialidade escolar o PNE explicita as dificuldades em prover ambientes escolares adequados a sua própria expectativa sobre os professores, isto é, espera-se que as TICs estejam integradas nas aulas, mas eventualmente a escola esbarra em questões como falta de internet ou laboratórios funcionando de forma adequada. Podemos lembrar que recursos tão básicos foram o marco da dualidade escolar no período pandêmico.

Ao observarmos mais atentamente o fator estrutural material se destacam dois direcionamentos distintos para abordar a materialidade escolar:

O primeiro enquanto a fruição de espaços que não pertencem a escola, ou seja, a experiência de uma materialidade que não está integrada na escola:



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;

3.4) **garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;**

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.

As parcerias entre o setor público e o setor privado aparecem como uma alternativa para o atendimento dos estudantes excluídos de atendimento escolar:

Se por um lado, o ideário neoliberal incentiva a privatização dos serviços públicos, inclusive na área da educação, a UNESCO assevera que há razões de cunho educacional, social e econômico para se desenvolver um sistema educacional mais inclusivo. Tais argumentos vêm sendo reiterados desde a Declaração de Salamanca (1994) e defendem que, “estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para grupos de crianças” (OMS, 2011, p. 218). As orientações acima apresentadas acabam, em princípio, por fortalecer o espaço da escola pública brasileira, pois, neste país, as instituições especializadas (escolas de educação especial) são, na maior parte dos casos, de caráter privado-assistencial (LAPALNE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 44).

Por outro lado, há a desresponsabilização do Estado em prover por si mesmo o atendimento aos estudantes e temos assim um Estado alinhado com o ideário neoliberal, em que os serviços básicos, providos pelo Estado são encaminhados para a execução pelo terceiro setor:

[...] o movimento em direção ao setor público não-estatal, no sentido de responsabilizar-se pela execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de publicização. Por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal, o denominado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (MARE, 1998, p. 9).

Ao Estado cabe alavancar o aparato legal para a promoção desse repasse do provimento de direitos para a prestação de serviços, fiscalizar e responsabilizar as pessoas jurídicas que prestam os serviços. Evidencia-se nesse processo a

descentralização, inclusive, da preocupação com a formação do cidadão, deixando o caminho aberto para o setor privado encaminhar seus ideais no campo formativo.

O segundo direcionamento se dá através do desenvolvimento ou aquisição de materiais didáticos e às intervenções nos prédios escolares<sup>44</sup>.

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;**

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;

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;

4.4) **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;

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;**

---

<sup>44</sup> Outras estratégias vinculadas aos fatores estruturais materiais: 4.3; 4.6; 5.5; 6.8; 7.15; 7.16; 7.17; 7.21; 7.27; 10.7; 12.1; 12.18; 20.7.

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;**

7.13) **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;

7.18) 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;**

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;

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;**

12.21) **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;**

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;**

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;**

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.**

Desfrutar de ambientes próprios para determinadas atividades, mesmo que não pertencentes a escola, é fundamental para que os sujeitos escolares observem os conhecimentos escolares de outras perspectivas. O fato de as salas poderem contar com recursos audiovisual e internet seria um diferencial em tempos idos, contemporaneamente é o mínimo que podemos esperar de uma sala de aula.

Podemos pensar que a modelagem arquitetônica do espaço escolar pode promover a mudança acerca da representação que se faz da escola, então a criação de políticas que permitam a reconstrução, intervenção ou manutenção adequada nos prédios escolares são relevantes. Temos essa proposta em estratégias como a 6.2; 7.21 e 10.5.

Pensar a educação a partir dos prédios escolares não é tarefa simples, autores consagrados poderiam fornecer bons caminhos de entendimento dessa temática. Não vamos recriar nenhum caminho, apenas ressaltar que a relação entre a arquitetura escolar e a promoção do conhecimento necessita ser considerada. Na história da educação brasileira foi alvo importante para pensadores como Anísio Teixeira, com sua Escola Parque, de arquitetura ímpar e também para Fernando de Azevedo:

Consultados arquitetos, educadores e médicos que emitiram pareceres sobre a arquitetura brasileira, o inquérito serviu a Azevedo para propor um padrão de arquitetura escolar: o neocolonial. Na sua concepção os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios aos signos da nacionalidade. Nesse sentido, recorrendo a uma pretensa tradição arquitetônica colonial, **Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura escolar por excelência.** Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação,

instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente (FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

Mais tarde Luís Carlos Sales (2002, p. 333), ao promover “[...] uma análise das leituras que o prédio escolar, como signo arquitetônico e produto de representações sociais, suscita nos grupos sociais” constata que:

Para que o prédio escolar traga ganhos simbólicos para a instituição de ensino, é preciso que sua arquitetura não fuja dos padrões de escola historicamente aceitos pela sociedade. Segundo esses padrões, para que um prédio escolar seja valorizado socialmente, ele deve apresentar estrutura física grande, área de lazer, conforto, segurança, boa aparência, sinais de modernidade ou de tradicionalidade, bem como apresentar, em sua fachada, signos que lembrem as escolas confessionais; não devendo ser edificado em espaços geográficos desvalorizados (periferias, bairros pobres, por exemplo), nem ser construído com materiais pouco valorizados socialmente, como taipa, palha e sobras de madeira ou outros, materiais esses muito associados aos segmentos sociais mais pobres da população. Conclui-se, assim, neste estudo, que o prédio escolar, formando signo semiótico, exerce influência no julgamento que a sociedade faz sobre o nível do ensino das escolas e de seus egressos. O valor simbólico do prédio escolar é fruto, portanto, de uma espécie de consenso social, em que as representações desempenham um papel importante no processo de legitimação da instituição de ensino que o prédio escolar encerra (SALES, 2002, p. 341).

Logo, a regulação do acesso ao conhecimento pela via da materialidade escolar se apresenta no PNE através das proposições que buscam alinhar a materialidade escolar provendo o mínimo necessário para que as experiências escolares possam ser adequadas ao tempo presente.

Estamos a falar da arquitetura? Certamente. Precisamos de desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX. Agora, têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis; com condições para estudo individual e em grupo, lugares para a pesquisa, o uso das tecnologias digitais e uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. É provável que esses novos edifícios tenham espaços de uso público e outros de uso exclusivo de professores e alunos (NÓVOA; ALVYN, 2021, p. 9).

Ignora-se que o espaço físico da escola também educa, promove o encontro ou o desencontro entre os sujeitos, viabiliza momentos de troca de ideias, reuniões, apresentações artísticas ou simplesmente figura como mais um impedimento.

## 5.5 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola assistência

As estratégias reunidas neste fator estão voltadas para a intersectorialidade, o monitoramento do acesso e a busca ativa. Temos aqui a evidência de que no contemporâneo a escola não é suficiente em si mesma, que a recepção das massas pela escola lhe imprimiu a tarefa, cada vez mais recorrente, de suprir no próprio ambiente escolar os efeitos das desigualdades sociais. A intersectorialidade é a possibilidade de retirar dos profissionais escolares a sobrecarga de lidar com circunstâncias pessoais dos estudantes para as quais não há preparo, nem mesmo respaldo legal. No entanto, entendemos que a intersectorialidade não é apenas necessária, como deveria ser obrigatória, independente da rede a qual pertence a escola. As estratégias que trazem a questão da intersectorialidade são:

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;**

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;**

4.11) promover o desenvolvimento de **pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersectoriais** que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

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;

7.29) **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;**

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.

Há entre as estratégias a busca ativa, o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência. A questão do acesso reaparece corroborando o déficit já observado no fator conjuntural de espaço. As parcerias intersetoriais são o meio de garantir que os sujeitos em idade escolar possam ser identificados e acompanhados pela escola, assim como aparecem nas estratégias:

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;

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;

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;

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**;

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;

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.

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;

11.12) **eleva gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil** e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

12.5) **ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, **na educação superior**, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Concluimos que a promoção de estratégias que se alinham com a perspectiva de uma escola assistência só é possível pelo tipo de dificuldade enfrentada no fator estrutural de espaço. Portanto, a escola assistência, tal como aparece no PNE, é reflexo do alargamento das funções da escola, mas resulta, principalmente, das dificuldades sociais para o acesso e permanência, da mesma maneira como é a via de liberação das necessidades básicas, como subsistência e dignidade, para muitos dos sujeitos escolares.

A regulação que essa representação opera está diretamente relacionada com questões extraescolares, logo, regula ao prover os meios e as condições mais básicas para o acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar. Ao incumbir a escola da função assistencial o Estado se desresponsabiliza de investir na Assistência Social institucionalizada, e a escola se desresponsabiliza de sua função de agregar e promover conhecimentos. Essa sequência de desresponsabilizações promove a perpetuação da exclusão do conhecimento historicamente acumulado, mas a sensibilidade da escola para as circunstâncias sociais dos estudantes não pode



incorrer na inocência de que o conhecimento é menos importante. Pelo contrário, todo o tipo de conhecimento deveria circular em escolas com público socialmente vulnerável e as condições sociais não deveriam servir como juízo acerca do investimento docente na aprendizagem dos estudantes.

Incumbir legalmente a escola do alargamento de suas funções e esperar que seja sempre ela a buscar os órgãos de assistência social significa promover de antemão o prejuízo dos vulneráveis, significa mais, encaminhar os já excluídos sociais da possibilidade de superação das suas circunstâncias e modificação de seu lugar comum.

## 5.6 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola do conhecimento objetivo

As estratégias vinculadas a essa representação da escola estão relacionadas ao currículo e mesmo à forma como deve ser abordado; das quatro representações sobre a escola é a que acumula mais estratégias. O conhecimento objetivo se mostra reforçado por sua formalização, avaliação, oferta e processos didáticos. O delineamento do currículo apareceu de forma contundente no fator conjuntural de tempo, então não replicaremos aqui as estratégias já abordadas, apenas aquelas necessárias para que possamos visualizar o impulsionamento da aquisição do conhecimento objetivo pela via escolar.

A elaboração e implementação do currículo aparece enquanto necessidade de definição do núcleo de conhecimentos oferecidos pelas escolas, isto é, em nosso contexto isso significa o acesso aos mesmos conteúdos independente da escola em que estiverem repercutindo na formação inicial e continuada dos docentes.

O processo de avaliação da aquisição do currículo é perpassado pelo acompanhamento individualizado com o objetivo de demonstração da eficácia do sistema de educação. Os efeitos esperados a partir da ação escolar estão vinculados com a correção de fluxo, o desempenho nas avaliações em nível nacional e o cumprimento das metas em cada nível de ensino. Se a lógica da avaliação aparece como conjuntura temporal para a educação, aqui ela se expressa pelo que se espera da escola.

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;**

**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;**

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;

7.32) **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.

A pretensão de contemplar a todos com um currículo formalizado é significativa no PNE, vertendo da ampliação do acesso dos sujeitos excluídos da escola. Teremos assim a definição, já estabelecida pelo PNE, para os alunos surdos, com deficiência auditiva, cegos, surdos-cegos, população do campo, indígenas, quilombolas e trabalhadores-estudantes, o que demonstra a individualização na formulação dos currículos. Então, observamos que há um tensionamento entre o estabelecimento de um currículo padronizado a nível nacional e os recortes exigidos pelas diferentes condições existenciais do povo brasileiro. Podemos observar essa tensão a partir das estratégias abaixo em consideração com as estratégias apresentadas no primeiro bloco deste subitem.

2.3) criar mecanismos para o **acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;**

2.10) estimular a **oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;**

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;

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.

O desenvolvimento de tecnologias de aprendizagem, processo e práticas pedagógicas, assim como o encaminhamento a estágios são algumas das proposições do PNE para a conformação da didática ao currículo. Abordam a dimensão didática as seguintes estratégias:

**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;

**12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;**

**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;

**15.8) 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.

A partir das observações acima podemos afirmar que o PNE encaminhou a proposição de um currículo único para as escolas do país em todos os níveis. Essa proposição já era prevista na Constituição de 1988, foi abordada em vários momentos

da história da educação, mas sua consolidação se deu pela via do terceiro setor. A contradição reside no fato de que a diversidade impõe limitações ao que é legalmente estabelecido, tensionando a dimensão da avaliação uniformizada.

A regulação através da representação da escola enquanto o lugar do conhecimento objetivo se dá através da definição do currículo, sendo este um espaço de disputas, a sua definição é sempre a legitimação de uma forma de pensamento. Ao legalizar a BNCC passamos a legitimar a ação do terceiro setor sobre a definição do que deve ser aprendido na escola, entregamos ao empresariado os fundamentos da educação. A experiência dos sujeitos escolares, em uma instituição que focaliza a aquisição do currículo estabelecido como foi a BNCC, demonstrando resultados, se traduz em ser objeto amorfo para conformação ao modelo esperado pelo mercado de trabalho, essa perspectiva em nada dialoga com a formação humana ou mesmo com a formação para a cidadania e o mundo do trabalho.

### 5.7 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola do reconhecimento

Ao lermos o PNE buscamos identificar a escola do reconhecimento, observamos que o acesso à educação, isto é, a possibilidade de poder frequentar uma escola ciente de que ali se pode instaurar um espaço em que os preconceitos não são legitimados, mas combatidos, é o mais próximo que chegamos da promoção do reconhecimento no ambiente escolar. Poder ser quem se é, no ambiente escolar, é uma das manifestações da escola do reconhecimento no PNE. A segunda manifestação está relacionada com a participação das comunidades escolares e na presença dos pais, familiares e responsáveis no ambiente escolar.

As estratégias que promovem a representação da escola do reconhecimento, vinculadas a superação das várias formas de exclusão e preconceito são:

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;**

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;

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;**

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.

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;

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;

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;

9.11) 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.

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;**

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;**

11.13) **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;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a **reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;**

12.9) **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;

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;

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;

14.8) 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;

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.**

As estratégias que promovem a participação da comunidade escolar são:

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;

2.9) **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;**

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.**

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;

7.26) 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;

7.28) **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;

7.33) 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;

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.

O primeiro bloco de estratégias pode ser lido enquanto a utilização de todo o sujeito, passível de instrução, pelo mercado. Entretanto, mostra-se enquanto fator de tensionamento para as lógicas de padronização da educação. A presença das populações historicamente excluídas não significa apenas o acesso dessas populações à escola, mas a vinculação da sociedade com essas populações que passam a estar presentes no cotidiano escolar, afirmando sua existência enquanto sujeitos de direito. Provocando o desconforto de alguns, a mobilização de outros e a releitura de nossa própria identidade sociocultural, demarcam seu espaço na sociedade e reafirmam o reconhecimento das diferenças como condição, e não opção, para todos. A legalidade do reconhecimento via PNE é, também, a ampliação da nossa própria consciência identitária, resultado das lutas sociais e fator dialético no bojo de uma educação que se curva ao mercado.

O segundo bloco de estratégias traz consigo o grande mote da educação enquanto responsabilidade de todos, essa dimensão se mostrava no fator conjuntural de tempo, vinculada principalmente ao processo de avaliação e fiscalização. Mobilizar as comunidades escolares para a efetiva participação na escola traz consigo a abertura às organizações da sociedade civil cujo objetivo primeiro pode ser a fiscalização da escola e dos processos envolvidos ali<sup>45</sup>.

Logo, não encaramos com inocência as proposições das estratégias, ponderamos que a garantia do reconhecimento das diferenças no ambiente escolar exige nossa sensibilidade para a valorização do outro, caso contrário estaremos a esmaecer as características que perfazem nossa individualidade.

A regulação é promovida através da permanência da população historicamente excluída no ambiente escolar, garantindo o aprimoramento na relação entre a escola e sua comunidade. Entretanto, a permanência depende da experiência de ser reconhecido no ambiente escolar enquanto sujeito de direitos, mas infelizmente apenas a lei não basta. Há que encontrar no ambiente escolar o apoio humano necessário para essa experiência.

---

<sup>45</sup> Assim observamos, também, a permeabilidade dos discursos democráticos por concepções de organizações que desafiam a própria democracia, como é o caso de movimentos como o Escola Sem Partido. Outras organizações da sociedade civil ainda podem estar vinculadas com perfil mais mercadológico, assumindo parcerias com o setor público a fim de influenciar e efetivar seus ideais através das políticas públicas.



## 5.8 Regulação oriunda dos fatores humanos: escola da convergência de saberes

As estratégias destacadas, ao considerar a possibilidade de consubstanciação de saberes, podem ser apresentadas por três eixos distintos que delineiam sentidos diferentes para a experiência escolar. O primeiro enquanto promoção de experiências culturais, o segundo na possibilidade de aplicação do conhecimento curricular e o terceiro na participação ativa da comunidade na gestão escolar.

O sentido da experiência escolar a partir do primeiro eixo está voltado para o alargamento do currículo escolar. As estratégias em que observamos esse sentido são:

**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;

**3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais**, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

**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;

**6.4) 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;**

**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.**

Mais do que o acesso a culturas diferentes, observamos a relevância de o estudante, o docente e a comunidade escolar poder ver e compreender a si a partir da promoção cultural. A experiência de familiaridade desempenha a valorização do conhecimento extracurricular, assim como desnuda as relações que estabelecemos com o conhecimento curricular e científico, seja essa relação de dúvida, divergência ou validação. O diálogo entre os sujeitos escolares e as culturas aviva no horizonte

formativo nossa condição de sujeitos criativos, diferentes, e, contudo, igualmente humanos, dando-nos a oportunidade de contemplar o já conhecido para subsidiar a promoção do novo.

O segundo eixo estabelece a viabilidade das oportunidades de aplicação do conhecimento curricular, oportunizando aos sujeitos escolares momentos de vivenciar o aprendido no mundo vivido e estabelecer as relações necessárias para consubstanciar o conhecimento escolar. As estratégias que viabilizam concretamente este processo são:

2.12) oferecer **atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes** e de estímulo a habilidades, **inclusive mediante certames e concursos nacionais**;

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.

A convergência entre teoria e prática, tema aparentemente superado nos debates em educação, aparece no horizonte formativo do estudante, apresentando-se como necessário para a efetivação da aprendizagem. O terceiro eixo é uma vertente dessa consubstanciação. Ser capaz de participar da gestão de uma escola significa mobilizar parte considerável do que é aprendido e a participação ativa da comunidade escolar é uma das formas de viabilizar a experiência para aplicação do já conhecido. Observamos a dimensão da participação da comunidade nas estratégias:

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;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento **de grêmios estudantis e associações de pais**, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

Afora a mobilização de conhecimentos temos a consolidação da escola enquanto espaço democrático, em que os diferentes coexistem para buscar as

melhores alternativas para a gestão da escola. Um ambiente democrático, no sentido da promoção da coisa pública, exige a presença e informação de todos, isto é, há que se pensar a escola enquanto o lugar em que o exercício do poder existe, e ainda que legalmente seu exercício esteja descrito como democrático, é preciso sempre promover a democratização. Nesse sentido, a participação da comunidade é o único meio para que a falta de público ativo, na escola, não incorra na promoção de um exercício despótico.

Porque a democracia se baseia no princípio da confiança e da boa-fé, e não no medo, ela sucumbe quando a esfera do público perde transparência e se vê permeada pelo segredo e pela mentira, que é o que ocorre quando a palavra esconde e engana, ao invés de revelar, conforme determina o princípio ético da veracidade. O que converte governados *engagés* em *enragés*, gerando a violência, observa Hannah Arendt, é a hipocrisia da mentira dos governantes. Da mesma maneira, é a mentira dos governantes que gera o ceticismo e a impotência dos governados, que não têm base para agir sem os alicerces da verdade dos fatos (LAFER, 2007, p. 331).

Nesse sentido, dadas as devidas proporções, não apenas a dimensão do modelo do governo da escola entra em questão, mas pedagogicamente como se educa para a democracia. O processo de transformar o homo-sapiens-sapiens em “cidadão para a democracia” necessita ser ele mesmo democrático e prezar pelo bem comum, sob risco de ver surgir a ação violenta contra a escola, enquanto fruto da forma como os “governantes” (equipes diretivas ou gestoras) agem em relação a sua comunidade.

A representação da escola enquanto espaço de convergência de saberes apresenta diferentes oportunidades de o sujeito ampliar sua formação, reavaliar o conhecimento adquirido e compreender-se em um mundo comum. Regula, portanto, a autoformação ao oportunizar experiências com manifestações distintas do conhecimento contemplado no currículo escolar.

## 5.9 Considerações sobre a síntese

A análise empreendida pelos fatores elaborados neste trabalho nos permitiu construir um caminho em que o “não-dito” se mostra na promoção da regulação, logo, não há nenhuma afirmação explícita indicando a modificação radical das práticas pedagógicas, do currículo, das relações escolares, mas há uma série de ações que se voltam para este objetivo. Da mesma forma nenhum escrito afirma que o acesso à

escola ainda é uma dimensão mal resolvida na educação brasileira, entretanto o documento do PNE nos mostra a má resolução ao vincular tantas estratégias neste aspecto.

O documento do PNE se apresenta enquanto um documento orientador, não uma simples carta de intenções, mas o impulso para que a educação nacional incorpore as regras do jogo formativo exposto pelo PNE.<sup>46</sup> O documento sobre o qual nos debruçamos possui essa estrutura lúdica, envolve a nação para atingir suas metas, condiciona experiências. Isto é, consciente ou inconscientemente estamos condicionados a promover o jogo proposto pelo PNE. Com seu pano de fundo neoliberal, seu alinhamento com políticas de reconhecimento das diferenças, com a assistência, com o cumprimento de uma base curricular comum etc. estamos, enquanto profissionais, professores, pesquisadores nos modelando ao que propõe o Plano.

Entretanto, nada disso significa que estamos sem alternativas, já que a aquisição de consciência sobre as “regras do jogo” é uma escolha que precisamos fazer e entrar no jogo é uma escolha e o quanto nos empenharemos nesse jogo. Pois lá onde o jogo acontece, no tabuleiro da escola, somos nós a buscar a superação dos nossos condicionantes, somos nós a entender que a escolarização possui uma dinâmica lúdica. Assim, por dez anos seguidos o manual do jogo é estabelecido pelo PNE, a cada década avaliamos o quão vencedores e perdedores somos todos que jogamos.

O caminho que fazemos para compreender a partir de uma dinâmica compreensiva o campo das políticas, talvez seja o diferencial aqui, já que não há nenhuma grande inovação na síntese sobre nossas análises. Não podemos, contudo, deixar de ponderar que a análise do PNE nos permitiu evidenciar que nossas categorias se encontram no texto das políticas, são praticamente invisíveis por constituírem a base para promover a educação, mas ao serem revisitadas nos mostram o que está em jogo. Neste caso, invertamos a lógica da afirmativa de que o ideal mercadológico do nosso tempo imprime a direção da educação, mas entendemos que por não haver uma direção fundamentada em um ideal de educação

---

<sup>46</sup> Neste mesmo trabalho, p. 29 “[...] a existência do jogo como o ser que permanece inalterado após a experiência, de tal forma que é o jogador aquele que se modifica para atender as demandas do jogo. Afinal, não se alteram as regras do jogo conforme as condições do jogador, é este que deve melhorar suas condições e habilidades para entrar no jogo. Fica evidente que o jogo não é objeto, mas um ser com existência própria e identidade permanente, sendo reconhecido tão logo se pronuncie seu nome”.

é que o campo mercadológico consegue permear com facilidade a definição do ideário orientador.

Ao procedermos a compreensão pela lógica do diálogo pudemos observar que esse ideário presente no PNE parece contraditório com quem se envolve no “jogo da escolarização”, mas no campo das políticas públicas o âmbito da formulação é por excelência um “jogo acirrado” entre ideais divergentes. Então, essa aparente contradição não passa de uma síntese das disputas empreendidas que se estabelecem pela linguagem no todo do texto.

Diante disso, foi esse fato, de que o PNE é um documento construído a partir de disputas políticas e de visões de mundo, por vezes, muito distantes, que nos permitiu visualizar as quatro representações de escola no documento. Predomina o conhecimento objetivo, mas a legalidade do PNE nos impulsiona a buscar a efetivação de ações pertinentes às outras representações da escola no cotidiano. Nossa escolha por proceder conscientemente no jogo da escolarização permite ir mais longe, buscar caminhos no cotidiano escolar e traçar outros jogos, mobilizar outros jogadores na comunidade escolar.

Se pudemos tratar de uma totalidade, o PNE, a partir de suas partes – as metas e as estratégias – então podemos afirmar que reorganizamos o documento, empreendemos a análise e temos, por fim, que compor sua unidade de sentido. Nos diz o documento que:

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 (BRASIL, 2014).

Afirmamos que o documento encaminha o condicionamento das experiências escolares através da promessa de condições materiais da escola, que condiciona a formação docente para atender aos ideais neoliberais que subjazem nas entrelinhas do documento oficial, que promove a inclusão descentralizando e desresponsabilizando o Estado por prover o aparato necessário aos portadores de

necessidades especiais, pessoas com deficiências ou superdotados; mais, afirmamos que o eixo de sentido do documento situa a escola como pivô para a amenização das parcas condições sociais em que vive a maioria de nossa população, eximindo o Estado de promover reformas estruturais no campo socioeconômico. Ademais, reconhece o documento que os profissionais da educação sofrem com a falta de reconhecimento econômico, possuem os salários baixos em comparação a outros profissionais com mesmo nível de formação, reconhece que somos afetados psicologicamente com as condições em que temos de trabalhar e, no entanto, não se traduz em documento capaz de impulsionar a mudança desse quadro degradante, deixando a mercê não apenas os profissionais da educação, mas todo o novo cidadão brasileiro. Por fim, pudemos observar que o acesso ao conhecimento não está calcado apenas na definição do currículo ou em termos de um currículo oculto, mas na definição e legitimidade de condições que permitem o sujeito efetivar o diálogo entre o currículo e o vivido.

A aparente obviedade da estrutura que desenvolvemos aqui em nada desmerece nosso estudo, estamos conscientes que o olhar compreensivo e sistemático para o texto das políticas públicas para a educação em correlação com o espaço vivido da escola pública brasileira é o caminho mais curto entre o desvelamento das dificuldades e sua superação. Ademais, seja essa a contribuição política das universidades:

Verdades bem desagradáveis têm saído das universidades, e sentenças bem indesejáveis muitas vezes têm saído emitidas de um tribunal; essas instituições, como outros refúgios da verdade, permaneceram expostas a todos os perigos provenientes do poderio político e social. Todavia, as probabilidades de que a verdade prevaleça em público são, naturalmente, aumentadas em grande escala pela mera existência de tais lugares e pela organização de estudiosos independentes, supostamente desinteressados, a eles associados. [...] Nenhuma pessoa pode, em absoluto, negar a utilidade social e técnica das universidades, porém essa importância não é política. As Ciências Históricas e as humanidades, que têm a obrigação de descobrir, conservar sob guarda e interpretar a verdade dos fatos e os documentos humanos, têm relevância politicamente maior (ARENDDT, 2009, p. 322).

E não a pretendida neutralidade do desenvolvimento técnico-científico.

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.

Para além do estabelecimento do sentido que observamos no documento, nossa análise permanece aberta, outras perguntas se mostram no horizonte<sup>47</sup> e o diálogo que não cessa é marca do processo dialógico empreendido aqui.

---

<sup>47</sup> Ver Apêndice C – Quadro Síntese.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este poderia ser um capítulo de abertura para novas análises há mesmo um quê de incompletude ao final de toda tarefa compreensiva, pois sempre encontramos um algo a mais, um interesse particular ou aquele detalhe que mereceria maior atenção. Mas em algum momento é preciso encerrar.

Assumir postura compreensiva diante das políticas públicas para a educação nos insere no constante desafio de não ceder ao desânimo. Nos últimos quatro anos, fatidicamente coexistimos com um projeto de nação que desqualificava o conhecimento científico e a delicadeza necessária no trato com o humano, ao mesmo tempo em que solapava a única instituição capaz de conjugar conhecimento científico com humanização, a escola, em todos os seus níveis. Afora a trágica (des)política para a educação, a pandemia foi a via, dolorosa, que permitiu o desvelamento de muitas das mazelas materiais e morais que atravancam o desenvolvimento da educação neste país.

Sarcasmo do destino, fruto das nossas escolhas, o agravamento do quadro pandêmico, o avanço da pobreza e o descaso com milhares de crianças e jovens em formação que se viram condenados ao avanço escolar compulsório, para que os índices educacionais permanecessem íntegros. Sob o discurso do reconhecimento das desigualdades sociais nossas crianças e jovens da escola pública agora vivenciam o acirramento de mais uma desigualdade, a desigual aquisição do conhecimento no ambiente escolar.

Nenhum docente comprometido com seus estudantes é capaz de aceitar a condenação de um estudante a cursar um ano letivo sem conhecimento de base, nenhum governante que propõe medidas de recuperação em uma semana ou dois meses é capaz de compreender a dimensão do trabalho pedagógico necessário à aquisição do conhecimento. Quem vive o ambiente da escola pública, o sofrimento e desmotivação dos estudantes frente ao desrespeito da falta de opção sobre como prosseguir em sua vida estudantil no pós-pandemia, não é capaz de legitimar que às custas da vida intelectual da juventude seja feita a manutenção dos índices da educação nacional.

Diplomar os estudantes de forma massiva não resolve a desigualdade estruturante da sociedade brasileira; há que se fazer um caminho de valorização do humano no ambiente escolar, e isso não significa mascarar a realidade da educação



brasileira, mas olhar os estudantes com respeito a sua capacidade intelectual e dar a cada um condições de desenvolver o conhecimento de forma significativa. Então, compreender o que nos acontece quando todo o discurso legal, legítimo e democrático converge para que os estudantes, principalmente os das escolas públicas, permaneçam aquém de integrar o ambiente escolar, construindo conhecimentos capazes de os elevar de sua condição social atual, nos insere em uma condição de espanto, desassossego.

Mas o fruto do espanto sem a reflexão posterior é apenas angústia, então nos desafiamos a perguntar, sem a resposta, apenas perguntar: “Que coisa é essa que nos condena ao não conhecer, mesmo frequentando um ambiente em que as informações e o conhecimento estão disponíveis, mais, um ambiente em que existem sujeitos para nos auxiliar a conhecer?”, “Quem ou o que deixa/pretende que isso aconteça?”, “Como isso acontece?”. Tantas outras perguntas poderiam seguir, mas bem, é preciso encerrar, ou passaremos da angústia ao devaneio. Fixamos, nessa suficiente imprecisão, nosso pensamento.

As palavras que não são em si conduziram nosso pensamento a buscar o que é em si: a “coisa” da primeira questão chamamos de “regulação”, o “quem ou o quê” foi denominado “política pública” e o “como” se transformou no nosso desafio de doutorado.

Por regulação entendemos a presença de um fenômeno, dedicamos um subitem para tratar disso, tamanha sua imprecisão; política pública – outro desastre da palavra, pois política que se preze é pública – mais um subitem para explicar que se trata um aparato legal, com intencionalidade, assim como que sem seu devido acionamento por legitimidade pode vir a permanecer na inércia; e a grande questão do conhecimento – de forma nenhuma queremos mais uma teoria do conhecimento – nos impulsionou a uma consideração importante:

“Se o conhecimento é construção pautada em experiências individuais, a política pública não pode ter influência direta sobre a individualidade, então, sobre o que a política pública pode ter influência direta?”.

A resposta a essa questão foi respondida com os condicionantes da experiência escolar, para dar forma a esses condicionantes refletimos sobre o lugar que ocupam, isto é, são prévios a qualquer experiência escolar. Então ponderamos sobre a noção de estrutura prévia de compreensão, observamos o que está em jogo no ambiente escolar, o que o sustenta enquanto escola, como as pessoas se

relacionam nele e com ele. Por fim, pudemos empreender a elaboração da resposta sobre como procede a regulação do acesso ao conhecimento pelas políticas públicas.

Quando pensamos no amplo leque de políticas com possibilidade de análise nenhuma foi mais significativa que o próprio Plano Nacional de Educação, por ser estruturante, por sua história no contexto brasileiro, por ser, também, o conceptáculo dos ideais para a formação do cidadão. O PNE nos trouxe elementos, mais que suficientes, para sustentar a tese de que as políticas públicas para a educação ao condicionar o ambiente da experiência escolar regulam o acesso ao conhecimento. Que essa experiência não pode ser lida, mas que os fatores condicionantes da experiência podem e por eles nós podemos remontar, a partir do escrito, a regulação que está pronta a operar quando se dá a legitimação da política.

É importante ressaltar que não empreendemos uma análise dentro dos termos da hermenêutica filosófica, mas depreendemos dela os fundamentos para uma reflexão compreensiva. Isto é, buscamos, por nós mesmos, elaborar um caminho de compreensão dos possíveis efeitos contidos nos documentos das políticas públicas para a educação. Logo, nossa contribuição reside nesta estrutura compreensiva enquanto mediadora para o entendimento da intencionalidade reguladora presente no texto do documento da política. Ademais, estamos trazendo uma estrutura de compreensão fundada na interrelação entre o acúmulo experiencial sobre o cotidiano escolar de quem aqui escreve e a consideração com os escritos de H.G. Gadamer sobre a Hermenêutica Filosófica.

Em nosso entender, a grande limitação do nosso trabalho foi a impossibilidade de revisão e aplicação da pré-estrutura de compreensão em ambiente escolar real, principalmente pela dimensão dos fatores humanos que aparecem nos documentos legais, mas só podem ser contemplados no cotidiano.

De qualquer forma, o fenômeno da regulação se apresenta de forma sutil no documento do PNE, nos exigiu algumas aplicações e testagens até observarmos que a partir de cada fator se manifestavam eixos de sentido – visualizamos nesse processo o efeito do círculo hermenêutico – então, ao considerarmos, por exemplo, o fator estrutural de tempo observamos que as estratégias traziam eixos como “formulação do currículo”, “avaliação e fiscalização”, “formulação de políticas públicas” e “responsabilização”. E, dessa forma, iam se mostrando a partir do texto o âmbito regulado pela política, a intencionalidade da regulação e sua presença prevista no ambiente escolar experienciado pelos sujeitos. Cada eixo de sentido nos aproxima de

um tema relevante para pensar a educação, abre-se para cada um a possibilidade do questionamento.

Ponderamos que nossa análise do PNE cumpre ao menos as tarefas de estabelecer um diálogo compreensivo e de trazer elementos para pensar os rumos das políticas públicas para a educação. Ainda que cumprir tais tarefas nos conduza para a triste constatação que a escola para todos é um horizonte distante, dada sua apropriação pelo mercado que a percebe como simples prestação de serviços. Entretanto – e esta é uma feliz constatação – o caminho de superação dessa percepção também se mostra em processo de construção, quando podemos observar a legalização de um documento capaz de expressar resistência ao aniquilamento da educação enquanto bem comum.

A noção de que as políticas regulam a experiência dos estudantes abre, para nós interessados na vida da escola, a possibilidade de visualizar e agenciar os recursos necessários para promover a educação enquanto bem comum e meio de acesso efetivo ao conhecimento.

Apesar das considerações finais, ainda é preciso encerrar, mas tem essa coisa da incompletude do estudo, sensação do diálogo que não está preso à formalidade ou necessidade de quem ainda pensa no campo da educação como lugar de gente humanizada.

## 7 REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

AUGUST, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47903/51639> Acesso em: 23 maio 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: 1943.

BARROSO, J. (Org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006, p. 9-39. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761> Acesso em: 15 ago. 2022.

BARROSO, J. A regulação da educação. In: BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005a. p. 63-91.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=html> Acesso em: 15 ago. 2022.

BESSA, Vagner de Carvalho; NERY, Marcelo Batista; TERCI, Daniela Cristina. **Sociedade do conhecimento**. São Paulo: Em Perspectiva, v. 17, p. 3-16, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/4SBrr4frrQRJfqHg55MnWf/?lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2023.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. In: **Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, 1995. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55065> Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA) Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Planejando a Próxima Década**. Alinhando os Planos de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em: 12 fev. 2022.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Grupo Banco Mundial, 2014.

CADERNOS, M. A. R. E. **Organizações Sociais**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília, 1998.

CARDOSO, Maurício Estevam. **Dirigentes municipais de Educação**: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 09 maio 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 71-79, 1994.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, Achyles Barcelos da. O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Cadernos IHU Ideias**, ano 4, n. 47, 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/047cadernosihuideias.pdf> Acesso em: 20 fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Set./out./nov./dez., n. 18, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> Acesso em: 20 fev. 2023

FERREIRA, Verônica Ventrini. Considerações sobre a BNCC: formulação e ética docente. In: CORSETTI, Berenice. FRISCH, Rosângela. **Políticas educacionais, gestão e história da educação**: saberes e lugares. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. Disponível em:

<http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/educacaoemdebate/v4/index.html> Acesso em: 20 fev. 2023.

FERREIRA, Verônica Ventorini. **Fundamentos éticos da educação**: uma análise a partir do movimento escola sem partido. Dissertação (Mestrado e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em:  
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8798> Acesso em: 12 fev. 2022.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 19-34, maio 2000. Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/abstract/?lang=pt>  
Acesso em: 07 mar. 2023.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Organização de Rafael Cardoso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **História da educação brasileira**. Cortez Editora, 2009.

HIGUERAS, Jorge Luís Hinzunza. **A reforma educacional chilena na américa latina (1990 – 2000)**: circulação e regulação de políticas através do conhecimento. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>. Acesso em: 12 out. 2020.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712,

set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Duas décadas de LDB 9394/96: Gênese,(des) caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45213> Acesso em: 20 fev. 2023.

LAFER, Celso. A mentira: um capítulo das relações entre a ética e a política. In: NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MADEIRA, João; DUARTE, José. Inspeção e inovação: um novo relacionamento com as escolas? In: **Revista Lusófona de Educação**, núm. 42, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958008004> Acesso em: 09 mai. 2020.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Implementação do plano de metas compromisso todos pela educação no Rio Grande do Sul**: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo Plano De Ações Articuladas 2007 a 2011. Esse (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033> Acesso em: 09 maio\_2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a17v33n121.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Leidiane Souza. Reforma gerencial, neodesenvolvimentismo e ponte para o futuro: recentes contradições das políticas sociais brasileiras. **Ser Social**, v. 21, n. 45, p. 263-282, 2019. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/20366](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/20366) Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Revisitando os mecanismos de formulação do Plano Nacional de Educação: considerações sobre o processo decisório. **ANPeD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5440-int.pdf> Acesso em: 15 abr. 2021.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARSONS, Wayne. **Políticas públicas**: una introducción ala teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. México: Flacso. 2013.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), p. 173-199, set./out., 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7762/6355> . Acesso em: 07 fev. 2021.

PLATÃO. A República. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

REIS, Isaura. Governança e Regulação da Educação: perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/316> Acesso em: 15 ago. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). **Pesquisa de observação da sala de aula com base na metodologia stallings**. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/852c49db5c232de1c7410f8b21a74c36.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

SALES, Luís Carlos. Prédios escolares: representações sociais das escolas. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 333-342, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25864/22645>. Acesso em: 07 mar. 2023

SAMPAIO JR., Plínio. De Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, p. 672-688, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/XSSKWS3N6nGBxSfFwy7cvTF/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 20 fev. 2023.



SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza [org.] **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, ago., 2010. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2022.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37614?show=full>. Acesso em: 15 jan. 2021

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico: Uma Investigação sobre Lucros, Capital, Crédito, Juro e o Ciclo Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

SOUZA, Aisllan Augusto de. **Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da Região da Campanha do RS: análise dos modos de regulação**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *In*: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan.2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1971.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

APÊNDICE A – CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A PARTIR DA PRÉ-ESTRUTURA DE COMPREENSÃO

METAS E ESTRATÉGIAS	FATOR CONJUNTURAL		FATOR ESTRUTURAL		REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA			
	TEMPO	ESPAÇO	IMATERIAL	MATERIAL	ASSISTÊNCIA	CONHECIMENTO OBJETIVO	BUSCA DE RECONHECIMENTO	SABER CIENTÍFICO E DA EXPERIÊNCIA
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						
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						
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							

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					
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				
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					
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					
1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;		1				
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	1				
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					
1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;	1					
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		
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					
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		
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		
1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da	1					

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.	1						
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 conclua 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;	1						
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;	1						
2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;					1		
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;	1			1			
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;				1			
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;	1					1	
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;		1					
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;	1	1	1				1
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;	1					1	
2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;	1				1		
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;	1						

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;							1
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.							1
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) 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;	1		1	1		1	
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;	1					1	
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;						1	
3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;		1		1			1
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;		1				1	
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;	1					1	
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;		1					1
3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de					1		1

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;				1			
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;	1					1	
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);	1						
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;	1						
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;	1	1		1		1	
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 <u>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</u> ;			1				
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 <u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;	1						
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;		1	1			1	
4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços			1				

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;			1				1
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;		1		1			
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;						1	
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;		1					
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;						1	
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;	1			1			
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;	1					1	

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;				1			
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;		1				1	
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;	1						
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;	1						
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;		1					
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;		1					
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;			1	1			
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.		1				1	
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;			1			1	



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;	1						
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;	1				1		
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;			1		1		
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;	1			1			
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;			1				
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.						1	
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;			1				1
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;				1			
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;			1	1			
6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos,							1

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;			1																								
6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o <u>art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009</u> , 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;			1		1																						
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;	1	1					1																				
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;		1		1			1																				
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.			1																								
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:																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	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							
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																							
<b>Estratégias:</b>																											
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;							1																				
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;							1																				
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;							1																				

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;	1		1	1				
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;	1		1					
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;	1		1	1				
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;						1		
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;	1							
7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;	1							
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;	1							
7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;	1							
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	1							

seguintes				projeções:			
PISA	2015	2018	2021				
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473				
7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;	1		1				
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;		1	1				
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;	1						
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;			1				
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;			1	1			1
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;			1	1			
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;			1	1			
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;		1	1				
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;			1				

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;	1		1				
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;			1				
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;	1		1		1		
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;		1					1
7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das <u>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;</u>	1						1
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;		1	1			1	1
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;	1			1		1	
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;	1						1
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;					1		

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;					1		
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;			1				
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;	1					1	
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;			1				1
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;			1				
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;		1					
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.	1						
<b>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</b> declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.							
<b>Estratégias:</b>							
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;		1				1	
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;		1				1	
8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;	1						
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;	1					1	
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	1					1	

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.				1			
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;		1					
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;	1						
9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;					1		
9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;		1					
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;					1		
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;	1					1	
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;					1		
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;		1	1				1
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);	1		1				
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;			1				
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;		1				1	
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	1						1

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;					1		
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;	1				1		
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;	1					1	
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;	1						
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;			1				
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;		1			1		
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;		1	1				
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;	1						
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;	1				1		
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;	1	1					
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.	1				1		



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;		1					
11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;		1					
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;		1					
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;	1				1		1
11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;					1		
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;		1					
11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;		1					
11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;	1						
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;		1				1	
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;		1				1	
11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);							
11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;					1		
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;		1				1	
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;		1	1	1			
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;	1	1					
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;		1	1			1	
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;			1				
12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;		1			1		1
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;		1					
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;						1	
12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;		1					1
12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;		1					1
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;	1						

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;							1
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;		1	1				
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;	1		1				
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;				1			
12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;		1					
12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;		1					
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;		1		1			
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 credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;	1						
12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a <u>Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001</u> , e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a <u>Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005</u> , 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;		1					
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.				1			
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 <u>Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004</u> , fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;	1						
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;	1						

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;	1		1				
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;	1		1				
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 ;	1						
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;					1		
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;	1						
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;	1				1		
13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.			1				
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;		1					
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 ;		1					
14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;		1					
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;		1				1	

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;		1					
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;		1		1			
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;		1				1	
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;	1	1					
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;	1		1	1			
14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;			1				
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;	1						
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;		1	1				
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;	1		1				
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;		1	1				
15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de			1			1	

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;	1						
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;		1			1		
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;		1			1		
15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;	1						
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;		1			1		
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;		1					
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;		1					
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;		1					
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;		1					
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.	1	1					
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;	1	1					
16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas		1			1		

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;			1				
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;			1				
16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;	1	1					
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.			1				
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;	1						
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 <u>Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008</u> , com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;			1				
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.			1				
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			1				

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;			1			1	
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;	1						
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 ;			1				
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;	1						
18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;			1				
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;	1						
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.	1						
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;	1						
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;			1	1			
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	1						



efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;							
19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;							1
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;	1		1				1
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;	1						1
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.	1		1				
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 <u>art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias</u> e do <u>§ 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , 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;	1						
20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;	1						
20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do <u>art. 212 da Constituição Federal</u> , 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 <u>inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal</u> ;	1						
20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do <u>parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000</u> , 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;	1						
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	1						

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;	1							
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;			1	1				
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;	1							
20.9) regulamentar o parágrafo único do <u>art. 23</u> e o <u>art. 211 da Constituição Federal</u> , 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;	1	1						
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;	1							
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 <u>§ 5º do art. 7º desta Lei</u> .	1	1						
TOTAL 1	85	76	72	38	23	39	32	10
TOTAL 2	161		110		104			

## APÊNDICE B – QUANTIFICAÇÃO

METAS E ESTRATÉGIAS	FATOR CONJUNTURAL		FATOR ESTRUTURAL		REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA				
	TEMPO	ESPAÇO	IMATERIAL	MATERIAL	ASSISTÊNCIA	CONHECIMENTO OBJETIVO	BUSCA DE RECONHECIMENTO	SABER CIENTÍFICO E DA EXPERIÊNCIA	
	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.	5	7	2	1	3			
	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.	3	5	2	1	2	2	2	2
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).	3	7	2	2	3	5	4	1	
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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.	4	5	5	6	3	1	3	1	

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	3		3	1		3	1	
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.	1	2	5	3	1		2	2
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:	17	5	11	12	4	7	6	
Meta 8: elevar a escolaridade média <b>da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos</b> , de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as <b>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</b> declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	3	2			2	3		
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.	4	4	3		2	3	2	
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.	1	6	3	2	1	4	1	
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.	2	8			1	2	3	1
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.	4	12	5	4	1	2	3	1
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.	7		3			2		
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.	3	9	3	2			2	

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.	4	1	11			3	1	
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.	1	1	4	2		1		
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.	1		2					
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.	4		4			1		
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.	5		3	1			2	1
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.	10	2	1	1				
TOTAL 1	85	76	72	38	23	39	32	10
TOTAL 2	161		110		104			

## APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE

Fator	O que é regulado:	Como regula:	Questões	Caminhos possíveis para a resposta
fator conjuntural de tempo	Definição de conhecimento válido: é válido se é demonstrado de acordo com o padrão das avaliações aplicadas para fins de mensuração da aquisição do conhecimento. Qualquer outra expressão de aquisição do conhecimento invalida o conhecimento.	Intervenção sobre a prática pedagógica: conformação da didática para atender aos instrumentos de diagnóstico. (didática do treinamento). Conformação da expressão do conhecimento: aplicação do aprendido apenas em testes e avaliações. (desconexão com o conhecimento escolar)	Como se apresentam os conhecimentos validos para a escola hoje? Quais são os conhecimentos que figuram nos instrumentos de diagnóstico? Quais experiências escolares e/ou conhecimentos os testes não conseguem contemplar?	Estudo dos caminhos de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Análise das testagens utilizadas em avaliações em larga escala e sua correlação com a BNCC e as práticas pedagógicas.
fator conjuntural de espaço	Garantia do acesso à escola.	Promoção do acesso à escola.	Acesso significa: matrícula, frequência ou aprovação e desempenho? Quais são os fatores que impedem o acesso a escola em cada nível? Quais são os fatores que fazem com que os estudantes queiram estar dentro/fora da escola, em cada nível? O que motiva os responsáveis a deixar as crianças nas escolas de educação infantil e nas creches?	Análise das políticas que fomentam o acesso; Estudo empírico das dificuldades para acesso e permanência na escola; das motivações para permanecer na escola e para a frequência na educação infantil.
Fator estrutural imaterial	Formação docente.	conformação da prática docente aos padrões trazidos por nossa temporalidade. Estudantes: recepção da forma e do conteúdo trazidos pelo docente.	Qual o tipo de reação que a obrigatoriedade de participação em formações causa nos docentes? Sobre quais aspectos as formações	Estudo das proposições de formação docentes;

			<p>docentes tentam intervir: os aspectos teóricos, os aspectos metodológicos, a efetiva didática, os fundamentos socio-filosóficos etc.?</p> <p>Como os docentes são levados a participar das formações, o que os motiva?</p> <p>Como os discentes são considerados nas orientações das formações docentes?</p>	
Fator estrutural material	Alinhamento da materialidade escolar com as demandas oriundas da temporalidade.	<p>disponibilidade de meios, para o trabalho docente, adequados ao desenvolvimento e qualificação do conhecimento escolar.</p> <p>Acesso dos estudantes a materiais diversificados consonantes com o currículo em desenvolvimento; fruição de espaços adequados a experiência necessária para aquisição dos conhecimentos escolares.</p>	<p>Quais são as políticas que promovem os investimentos na materialidade escolar?</p> <p>Como elas direcionam esses investimentos?</p> <p>Quais seriam os recursos básicos para cada nível de educação?</p> <p>Como são distribuídos os recursos para as escolas públicas?</p> <p>Como docentes e estudantes percebem a materialidade do ambiente escolar?</p>	<p>Levantamento do quadro de financiamento da educação brasileira;</p> <p>Levantamento das políticas direcionadas ao provimento da materialidade escolar;</p> <p>Detalhamento do que é considerado imprescindível para cada nível de educação, em termos de materialidade.</p> <p>Pesquisa empírica para que se possa estabelecer a relação entre o que é necessário e o que possível ser realizado na escola.</p>
A escola assistência	Os meios para o acesso a escola.	Proposição de ações/políticas intersetoriais, para viabilizar o acesso e aprimorar os mecanismos de acompanhamento do público em idade escolar que sofre com desigualdades extraescolares.	<p>Quais são as orientações oficiais oriundas dessas estratégias?</p> <p>Qual o impacto na vida dos estudantes?</p>	<p>Levantamento das políticas vinculadas a manutenção do acesso e permanência;</p> <p>Como se dá o acompanhamento dos estudantes nas políticas intersetoriais.</p> <p>Estudo empírico com os</p>

				estudantes, docentes e outros profissionais envolvidos.
A escola do conhecimento objetivo	Definição do currículo.	Alinhamento do currículo aos anseios do mercado. Esvaziamento da formação humana, preponderância do domínio técnico dos conhecimentos escolares.	Como foi construído o currículo? Como são avaliados os estudantes? O que os professores e estudantes dizem sobre o currículo?	Estudo empírico da recepção do currículo oficial nas escolas; da percepção de professores e estudantes acerca das avaliações processuais e em larga escala.
A escola do reconhecimento	O acesso das populações historicamente excluídas.	Monitoramento da permanência; Aprimoramento da relação entre escola e comunidade	Como a permanência é monitorada? Quais são as políticas que viabilizam o reconhecimento no ambiente escolar? Como as equipes pedagógicas promovem o debate sobre as diferenças no ambiente escolar?	Estudo empírico: sobre as políticas afirmativas no ambiente escolar; as políticas intraescolares que promovem possibilidade de reconhecimento de si e do outro.
A escola da convergência de conhecimentos	A autoformação.	Oportunizando experiências com manifestações distintas do conhecimento contemplado pelo currículo escolar	Quais são as políticas que amparam a promoção de experiências diversas para estudantes?	Levantamento dos padrões vinculados a gestão democrática; Estudo empírico: acompanhamento de rotinas escolares e das experiências vinculadas ao conhecimento escolar.