



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Políticas Públicas de Educação (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Edlene Cavalcanti Santos

ISBN: 978-65-5222-066-0





Políticas Públicas de Educação (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Edilene Cavalcanti Santos
Organização





Políticas Públicas de Educação (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas Públicas de Educação / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Edlene Cavalcanti Santos. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

810 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.000

ISBN 978-65-5222-066-0

1. Políticas educacionais. 2. Políticas Públicas. 3. Práticas pedagógicas. 4. Gestão escolar. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Santos, Edlene Cavalcanti.

21. ed. CDD 379.81

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ALEX VIEIRA DA SILVA
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
EDLENE CAVALCANTI SANTOS
EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA
ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES
FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO
GABRIEL CARNEIRO
GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CÊA
GIVANILDO DA SILVA
INALDA MARIA DOS SANTOS
JOSÉ FERNANDO DA SILVA ALVES
KALINE ARAUJO RESENDE
MARIA APARECIDA FERNANDES MEDEIROS
MARIA JEANE BOMFIM RAMOS
MIRIAM CORREIA DA SILVA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RENATA SOUZA DE LIMA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

A educação é um campo de múltiplos desafios e, ao mesmo tempo, de possibilidades transformadoras. **O XI CONEDU – Congresso Nacional de Educação 2025** oportuniza colegas professores da Educação Básica e do Ensino Superior a discutir sobre as políticas públicas educacionais no intuito de compreender os caminhos trilhados pelo Estado e pela sociedade civil na construção de direitos, estratégias e ações que sustentam a escola como espaço de formação integral. Mais do que diretrizes normativas, as políticas se materializam no cotidiano da sala de aula, nos projetos pedagógicos, nas práticas docentes e nas experiências vividas pelos estudantes.

O GT 21, dedicado às Políticas Públicas da Educação, representa um espaço privilegiado de reflexão, diálogo e construção coletiva. Ao reunir trabalhos que analisam, criticam e propõem caminhos para a educação em nosso país, este GT reafirma o compromisso de que pensar políticas públicas é, acima de tudo, pensar pessoas, sujeitos de direitos, comunidades e o futuro da nação. A relevância deste GT se reafirma diante dos marcos históricos que sustentam o direito à educação no Brasil, inscrito na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) complementam esse arcabouço normativo, oferecendo diretrizes e metas que buscam assegurar o acesso, a permanência e a qualidade social da educação em todos os níveis e modalidades. No entanto, a materialização dessas políticas encontra-se intimamente ligada ao cotidiano escolar, onde tais diretrizes se transformam em práticas pedagógicas, projetos institucionais e experiências formativas concretas.

As produções aqui apresentadas revelam a riqueza e a diversidade de olhares sobre a educação brasileira, suas conquistas, desafios e contradi-



ções. São textos que nos convidam a compreender que as políticas não se encerram em decretos ou planos oficiais, elas se tornam reais quando chegam às escolas, aos professores, aos estudantes e às famílias. É nesse cotidiano, carregado de experiências singulares, que a política educacional ganha força e sentido. Cada contribuição dialoga com as tensões entre o ideal normativo e a realidade vivida, apontando avanços, denunciando fragilidades e sugerindo alternativas para a consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade.

Prefaciar este conjunto de produções é, portanto, reconhecer o esforço coletivo de pesquisadores, professores e estudantes que, ao problematizar e propor contribui para que a educação brasileira siga sendo um direito inalienável e uma ferramenta de transformação social. Que este GT 21 se consolide, cada vez mais, como espaço de reflexão qualificada e de compromisso com os princípios de justiça, equidade e cidadania que fundamentam a escola pública em nosso país.

Profa. Dra. Edlene Cavalcanti Santos¹

1 Coordenadora do GT 21. Docente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: edleneufal@gmail.com; CV: <http://lattes.cnpq.br/0095146757736583>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-7753>



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.001

**ALFABETIZA RJ: CONTEXTO E DESAFIOS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA..... 15**

Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira

Simony Coelho Ricci

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

Julia da Silva Feitosa Simas

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.002

**UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
ENTRE A SECADI E UNIPAMPA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS
SURDOS..... 40**

Ana Carolina da Rosa Machado

Keli Krause

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.003

**ENSINO MÉDIO PARAIBANO: EXPANSÃO NA OFERTA E LIMITES
NA IMPLEMENTAÇÃO..... 56**

Josilene Queiroz de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.004

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REVISÃO
TEÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NO MARANHÃO..... 83**

Luiza Helena Pinheiro Everton

Rodrigo Gustavo de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.005

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) À LUZ DA LEGISLAÇÃO
EDUCACIONAL VIGENTE..... 100**

Gisele Ricelly da Silva

Weverton da Silva Martins

Ana Maria de Oliveira Serafim

Hellyzalva Braga Lima Alves



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.006

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR A PARTIR DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL 119**

Riza Amaral Lemos

Luciana Cristina Salvati Coutinho

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.007

**REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO
DA CLASSE TRABALHADORA: CAPITALISMO, POLÍTICAS E
CONDIÇÕES DE TRABALHO 136**

Deane Taiara Soares Honório

Fernanda Karina Souto Maior de Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.008

**OS IMPACTOS DA LEI 15.100/25 NO CENÁRIO EDUCACIONAL:
REFLEXÕES DOCENTES 161**

Jéssica Girlaine Guimarães Leal

Edilma Basilio da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.009

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO
HUMANA? 179**

Diaico dos Santos Rosa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.010

**POLÍTICAS NEOLIBERAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
GOIÁS NO GOVERNO CAIADO (2018-ATUAL) 198**

Thelma Maria de Moura Bergamo

Laís Alice Oliveira Santos



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.011**A CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA E A ARTICULAÇÃO DE FORÇAS CONSERVADORAS COMO O ESCOLA SEM PARTIDO 222***Elita Betania de Andrade Martins**Marina Aparecida Quintal Cabral**Mary Graciele de Souza Salles***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.012****EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO E O COLÉGIO PEDRO II 241***Isis Maria de Souto Couto**Jaspe Marques de Mattos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.013****PROGEPE, GESTÃO ESCOLAR E O COMPROMISSO COM AS METAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PERNAMBUCANA 265***Marismênia Nogueira dos Santos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.014****A AMPLIAÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DO IFAL/MACEIÓ: OS “NOVOS PÚBLICOS” E OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA 267***Lauro Lopes Pereira Neto**Zaney Gonsalves Ferreira**Noemi Felix de Oliveira**Jasete Maria da Silva Pereira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.015****A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 290***Nathalia Soares Fontes*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.016**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL 311***Maria Francimar Teles de Souza**Rosa Cruz Macedo**José Oberdan Leite**Fabiana Teles de Souza***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.017****CONTRIBUIÇÕES DE COMENIUS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL
BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SINTÉTICA 329***Vanessa Rosana Peluchen Camargo***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.018****“EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA” 352***Fernanda Raquel dos Santos Sousa***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.019****EIXO IV DO DOCUMENTO NORTEADOR DA CONAE 2024 EM
QUESTÃO: APONTAMENTOS APRESENTADOS NA CONFERÊNCIA
REGIONAL EM RIO LARGO/AL 373***Rita de Cássia de Oliveira Barros**Vanessa Sátiro dos Santos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.020****PRÁTICA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL
PAULISTA DE ENSINO: PLANO DE AÇÃO PARTICIPATIVO PARA
ESCOLAS (PAP) 391***Daniela Aparecida Guedes de Paula**Celia Maria Benedicto Giglio***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.021****EDUCAÇÃO E MERCADO: A RACIONALIDADE NEOLIBERAL PARA
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 414***Geomar de Nazaré Fogassa*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.022**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA INTERDISCIPLINARIDADE AOS
ITINERÁRIOS FORMATIVOS 433***Heloize da Cunha Charret***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.023****UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO
ENSINO MÉDIO E A LÍNGUA INGLESA 453***Idenir Bruna Resendes de Souza**Flávia Wagner***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.024****INTÉRPRETES DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: IMPACTOS DA
TERCEIRIZAÇÃO NA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA 474***Darlene Seabra de Lira**Caroline Hellen Rampazzo Alves**Andresa Lins dos Santos Salvador**Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.025****RELAÇÃO ESPACIAL DO IPS E IDEB DO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DO RN 493***Sarah Mara Silva Leôncio**Moisés Alberto Calle Aguirre**Ângela Thaís Araújo de Almeida***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.026****ESCOLA DE GESTORES ESCOLARES DE MACAÉ BASEADA NA
GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM O SABER COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL 516***Juliane Cavalcante Vitoriano da Silva**Samuel Gerson Protetti**Marcia Alves Corrêa**Erani Viana Neves Cardim*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.027

**UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DA EVOLUÇÃO DA
INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DO NORDESTE 539**

Angela Thaís Araújo de Almeida

Sarah Mara Silva Leôncio

Maria José Silva Lobato

Moisés Alberto Calle Aguirre

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.028

**O PAPEL DA LIDERANÇA NO SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO
DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS/AM - BRASIL 563**

Deivila Alves Mota

Carlos Eduardo Mota Lopes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.029

**ENTRE O IDEAL E A EXAUSTÃO: CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO 582**

Maria Eduarda Pereira Leite

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.030

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB ATAQUE: ANÁLISE CRÍTICA E
CIDADÃ 606**

Leonina Avelino Barroso de Oliveira

Aline Reis

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.031

**O NOVÍSSIMO ENSINO MÉDIO COMO APASSIVADOR DAS
CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC:
OUVINDO PROFESSORES DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM
PERNAMBUCO 627**

Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.032**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES CONTRATADOS POR
TEMPO DETERMINADO EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE
PERNAMBUCO 648***Marília Taya Amorim Moura**Tuca Henrique Verçosa C. de Andrade***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.033****A ESCUTA DAS ADOLESCÊNCIA- AÇÃO PARA REPENSAR A
ESCOLA E O ENSINO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS NO
MUNICÍPIO DE REDENÇÃO - CE 675***Neisse Evangelista da Costa Souza**Maria Edilene Ferreira Sena***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.034****EDUCAÇÃO SOB MEDIDA: A MULTIPLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS E OS LIMITES DA AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA NO
BRASIL 697***Aysllan de Sousa Sobrinho***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.035****A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 724***Danielle de Freitas Bezerra Fernandes**Gustavo Henrique de Freitas Fernandes***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.036****A AUTONOMIA E A SUSTENTABILIDADE NAS/DAS ESCOLAS
INDÍGENAS NO ETNOTERRITÓRIO CONE SUL/MS 744***Elaine da Silva Ladeia*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.037**A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COM A BONECA “FLALIBRAS” NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS E POSSIBILIDADES DA LIBRAS (L1) E
LÍNGUA PORTUGUESA (L2) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE 765***Flávia Regina França Pascoal de Oliveira**Sara Moitinho***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.038****DA EXPANSÃO AOS DESAFIOS: A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO
NO BRASIL EM PERSPECTIVA..... 793***Thayene Gomes Cavalcante*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.001

ALFABETIZA RJ: CONTEXTO E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira¹Simony Coelho Ricci²Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte³Julia da Silva Feitosa Simas⁴

RESUMO

A presente proposta de estudo emerge do Programa de Iniciação Científica da Universidade Iguaçu (UNIG) e inscreve-se no campo das políticas públicas de alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental e tem como principal objetivo mapear e analisar a implementação e os resultados da Política Pública Alfabetiza RJ, no biênio 2023-2024. Sua justificativa e relevância residem em buscar compreender o contexto e as conjunturas que mobilizaram as autoridades à criação de mais uma política pública para a alfabetização e suas possíveis contribuições para superação das taxas de analfabetismo, além de trazer contribuições para o debate e dar visibilidade ao contexto atual das políticas públicas de alfabetização, dando-lhe originalidade, sobretudo, pelo número reduzido de contribuições de obras ou artigos, dada a recente implementação dos Programas Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Alfabetiza RJ e que ainda estão em curso. A meto-

1 Mestre – UFRRJ – Universidade Iguaçu – RJ, rosalvaraujo@gmail.com;

2 Doutora – UNIGRANRIO – Universidade Iguaçu – RJ, simonyrcoelho@gmail.com;

3 Doutora – UMINHO – PT – Universidade Iguaçu – RJ, ildaduarte2021@gmail.com;

4 Graduada em Pedagogia – UNIG – Universidade Iguaçu – RJ, feitosa.sjulia@gmail.com.

dologia qualitativa, de cunho documental e bibliográfico (CRESWELL, 2007; SEVERINO, 2007; RODRIGUEZ, 2004; BARDIN, 2016) se ancorará em autores como Freire (1987, 1989, 1990), Pinto et al (2000), Souza (2006), Mortatti (2010), Soares (2010), Bach (2012), Secchi (2016), além dos documentos norteadores dos referidos Programas. Os resultados preliminares do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023-2024), que evidenciaram que apenas 52% das crianças eram alfabetizadas no Estado do Rio Janeiro, suscitaram as inquietações iniciais e os questionamentos que motivaram a definição do tema e o espírito pesquisador ao trazer à luz o debate sobre as políticas públicas e suas contribuições no combate aos índices de analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Alfabetização, Idade certa, Analfabetismo, Alfabetiza RJ.

INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização e da superação do analfabetismo nacional têm representado um grande desafio para os governos que buscam, através da implementação de políticas públicas, superar esse grave problema que atinge a Educação no Brasil.

Diante disso, a reflexão sobre o campo de políticas públicas para a alfabetização e a erradicação do analfabetismo no Brasil tem se expandido e os debates sobre direitos e sobre a consolidação democrática da cidadania, a partir da alfabetização, tem estado na pauta nas últimas décadas. Dito isso, os estudos sobre políticas públicas de alfabetização, envolvendo a análise dos principais resultados no conjunto de decisões governamentais e ações voltadas para atender as demandas sociais, sempre serão de interesse para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Nessa perspectiva, esta pesquisa ancorou-se em duas grandes motivações, quais sejam, a de buscar melhor compreender o contexto e as conjunturas que mobilizaram as autoridades à criação de mais uma política pública para a alfabetização e suas possíveis contribuições para superação das taxas de analfabetismo ainda presentes no nosso país e no nosso estado. Sua relevância reside em buscar contribuir para o debate sobre a necessidade de ações do Estado para promover a alfabetização na idade certa e por buscar dar visibilidade e compreender o contexto atual das políticas públicas de alfabetização como os Programas Compromisso Criança Alfabetizada e Alfabetiza RJ e por reconhecer a importância da alfabetização na constituição do sujeito e na definição do seu papel na sociedade.

Para compreender a emergência e o significado dessas políticas em curso atualmente, é importante situá-las em uma trajetória mais ampla das iniciativas governamentais anteriores voltadas para a alfabetização no país. Assim, é pertinente compreender que essas não são ações isoladas e que elas integram um longo percurso de tentativas do Estado brasileiro para enfrentar o desafio do analfabetismo.

Nesse percurso histórico, destacam-se diferentes políticas públicas, como registram Pinto et al (2000), ao relacionarem uma série de Programas:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária, de 1997 (PINTO et al, 2000, p. 523).

Mais recentemente, podemos verificar os esforços dos governos nos diversos programas que objetivaram erradicar o analfabetismo, tais como o Programa Brasil Alfabetizado (2003); o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012); o Programa Mais Alfabetização (2018); a Política Nacional de Alfabetização (2019) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023). Entretanto, como destaca Bach (2012, p. 43), “ao longo da história da República, muitos foram os programas nacionais, mas poucos se constituíram como políticas públicas efetivas”, uma vez que o analfabetismo se manifesta como um problema crônico e que ainda persiste no Brasil. Nesse sentido, cumpre lembrar que, apesar de a primeira Constituição Brasileira, em 1824, já prever a instrução primária pública e gratuita a fim de garantir a todos os ensinamentos básicos de leitura e escrita e que, ainda que devamos reconhecer os avanços da alfabetização no Brasil, a questão ainda se mantém sem solução a curto prazo, dados os últimos indicadores de alfabetização divulgados em 2023. Resultados que podem ser analisados, como proposto por Batista (2004, p. 13), ao afirmar que [...] as dificuldades que enfrentamos, hoje, na alfabetização, são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados)”.

Diante dessa realidade, muitos são os postulados acerca da alfabetização e sobre a sua importância como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a alfabetização é concebida como o

conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades (UNESCO, 1999, p. 23).

Sob o viés social, a importância da alfabetização está evidenciada por Freire (1987) ao defender que ela garante autonomia e poder ao sujeito-aprendiz e que o analfabeto é vítima de uma injustiça social que lhe nega o direito à alfabetização (FREIRE, 1990). Ainda de acordo com o autor:

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1987, p. 8).

Nesse sentido, enfrentar o analfabetismo é de extrema importância porque ele impede que o sujeito exerça plenamente seus direitos garantidos de cidadania e inclusão pois, o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas (SOARES, 2010, p. 19-20).

Considerando-se essa perspectiva, as políticas públicas para a Educação têm sido concebidas na tentativa de solucionar os problemas com a alfabetização e, uma vez surgidas na esfera do Estado, elas são estratificadas em programas, projetos, ações que, antes, durante e após sua implementação precisam ser avaliadas, submetidas a sistemas de monito-

ramento para análise crítica quanto aos objetivos e respectivos resultados (SOUZA, 2006; SECCHI, 2016).

Sob essa compreensão, ao reconhecermos a urgente necessidade do enfrentamento do analfabetismo no país, também não podemos perder de vista que o movimento de alfabetização no Brasil é um processo cujo avanço é lento e o progresso é não linear (MARCÍLIO, 2016) e que a história das políticas públicas para a alfabetização teve sua trajetória marcada por desafios de contextos históricos e sociais e de concepções e métodos de alfabetização.

Nesse enfoque de descontinuidade, em 2023, o Ministério da Educação (MEC) lança o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, programa que tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e foca na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Para tanto, o Programa estabelece, entre seus princípios, a promoção da equidade educacional, sendo considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a colaboração entre os entes federativos; e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios. Suas principais metas são direcionar os esforços do MEC para alfabetizar na idade certa e recompor a alfabetização nos anos iniciais por meio de: organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre a União, os estados e os municípios; metas pactuadas de resultado de alfabetização com monitoramento e acompanhamento; estratégias de apoio técnico e financeiro da União para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas; oferta de materiais didáticos complementares para estudantes e de materiais pedagógicos para professores; sistemas de avaliação da alfabetização; estratégias formativas e orientações curriculares (MEC, 2023).

Para dar início à implementação do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, o MEC realizou a pesquisa *Alfabetiza Brasil* com o objetivo de definir o padrão de desempenho mais adequado para a alfabetização no país. Os resultados nacionais dos indicadores de alfabetização da rede

pública apontaram que, apesar de se ter observado uma recuperação do desempenho obtido em 2019 (55%), passando pela queda de 2021, no período da pandemia da Covid 19 (36%), a meta de se chegar ao patamar do período anterior à pandemia foi alcançado em 2023, ao se chegar aos 56% de crianças alfabetizadas até o 2º ano do ensino Fundamental da rede pública (MEC, 2024). Ainda, segundos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Estado do Rio de Janeiro contava com 55% de crianças alfabetizadas.

Em face a esses resultados, surge o *Alfabetiza RJ*, Programa integra o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, lançado pelo Governo Federal, como um instrumento que consiste em uma prova destinada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental com objetivo de avaliar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, corrigindo percursos e aprimorando o ensino desde sua base e que tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e foca na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia (MEC, 2023).

Cabe destacar que a criação desses Programas foi resultado de ações complexas que foram iniciadas a partir de uma pesquisa *Alfabetiza Brasil*, em 2023, promovida pelo Inep, que envolveu um conjunto de ações, entre as quais, a etapa inicial de consulta às professoras alfabetizadoras em todas as regiões do país, além de especialistas em alfabetização.

Dessa forma, como é possível analisar, há uma estreita relação entre a avaliação externa e esses dois programas de para alfabetização. Questão inquietante, pois “qualquer projeto de política que tenta engessar, responsabilizar, atribuir a qualidade da educação a resultados, que exclui a diferença e põe em risco o direito à alfabetização de todas as pessoas, precisa ser problematizado” (GABRIEL; SILVA, 2024, p. 6). Além disso, como ainda alertam as autoras, “o contexto escolar não se resume apenas à escola. Atravessa toda a complexidade de uma sociedade (e é atravessado por ela), cujas mazelas estão imbricadas na ausência de políticas públicas de moradia, assistência social, saúde” (GABRIEL e SILVA, 2024, p. 4).

Maior preocupação ainda pode ser o risco de esse “encaminhamento, ao tempo em que se revela estimulador da competição entre escolas, responsabiliza-as, individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade” (SOUSA, 2013, p. 265).

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a pesquisa teve caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Nessa perspectiva, este estudo se apresentou tendo como base a importância da reflexão e da interpretação na pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007), no desenvolvimento das etapas da pesquisa (SEVERINO, 2007), na análise de conteúdo como uma ferramenta para a investigação dos textos (RODRIGUEZ, 2004), além de uma abordagem sistemática e estruturada para a análise de conteúdo que envolve a codificação e categorização do material (BARDIN, 2016). Escolha que se definiu por considerar a pesquisa bibliográfica basilar na formação educacional de qualquer indivíduo (FONTANA, 2018, p. 66). Dessa forma, como preceitua o autor, ela

deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes. Essa rotinização se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (FONTANA, 2018, p. 66).

A abordagem deste estudo, que objetiva analisar os documentos das políticas públicas para a Educação Alfabetiza RJ e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, teve como *corpus* da pesquisa o material de apoio

didático-pedagógico para a formação docente e os Relatórios emitidos pelo MEC sobre os resultados alcançados a partir das ações articuladas entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estadual e Municipais do Estado do Rio de Janeiro.

Além dos dados de categoria técnica, o estudo ainda se referencia em autores que se debruçaram sobre as políticas públicas para a alfabetização, assim como o combate ao analfabetismo no Brasil.

Isso posto, a pesquisa foi dividida em três partes:

- Na primeira etapa, realizou-se a abordagem bibliográfica embasada na leitura crítica de autores que trataram da temática da alfabetização, das políticas públicas para a erradicação do analfabetismo e suas implicações nas práticas escolares e nos resultados das avaliações de larga escala e nos indicadores educacionais da alfabetização.
- Na segunda etapa, foi realizada a análise dos documentos norteadores das políticas públicas de alfabetização no Brasil e, particularmente, os relatórios resultados apresentados pelos Programas *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* e *Alfabetiza RJ* e também os indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP).
- Na terceira etapa, foi feita a interpretação dos dados coletados partir da divulgação dos resultados dos programas em tela que será dividida em três fases, com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi iniciada pelos documentos dos Programas *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* e *Alfabetiza RJ*, que norteiam as políticas

públicas de alfabetização neste momento, e dos resultados e indicadores da alfabetização, entre 2023 e 2024, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No que diz respeito aos Programas *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, especialmente à alfabetização, o que predomina, de acordo com os documentos, é o enfoque didático, pautado no que hoje se sabe sobre as melhores formas de ensinar considerando os processos de aprendizagem das crianças, o que se traduz em uma abordagem reflexiva e contextualizada para o ensino (BRASIL, 2023, p. 4). Para tanto, a produção do programa é constituída de material escrito em versão digital, vídeos e ações de formação continuada de profissionais que atuam em 1º e 2º anos e em 3º e 4º anos, separadamente.

O material está organizado em 12 fascículos, sendo 5 para professoras alfabetizadoras, 5 para as formadoras dessas professoras, 1 para as equipes gestoras das escolas – direção e coordenação pedagógica – e 1 fascículo de apresentação destinado a todos esses profissionais. A série “Criança Alfabetizada - Contribuições para a Prática Pedagógica”, composta de 10 vídeos, foi produzida em complementação ao material escrito e apresenta situações didáticas e depoimentos de educadores e especialistas.

A coleção escrita está organizada em: 1) Fascículo de Apresentação: Uma proposta para formar professoras alfabetizadoras; Uma proposta para as formadoras; e Glossário; 2) Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial – para Professoras Alfabetizadoras; 3) Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial – para Formadoras; 4) Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano – para Professoras Alfabetizadoras; 5) Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano – para Formadoras; 6) Práticas de leitura e escrita de textos literários – para Professoras Alfabetizadoras; 7) Práticas de leitura e escrita de textos literários – para Formadoras; 8) Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa – para Professoras Alfabetizadoras; 9) Práticas

de leitura e escrita de textos com função informativa – para Formadoras; 10) Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas – para Professoras Alfabetizadoras; 11) Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas – para Formadoras e 12) A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças – para equipes gestoras (MEC, 2025, p. 3-4).

De acordo com o Fascículo de Apresentação, *Documento de Apresentação Alfabetização Inicial uma proposta para formar professoras alfabetizadoras* (A opção foi por adotar a flexão de gênero no feminino em todo o material em razão de a maioria das professoras e formadoras serem mulheres.), é possível reconhecer que o material escrito apresenta sua proposta formativa como integrada, voltada à qualificação de professoras alfabetizadoras, formadoras e equipes gestoras, articulando teoria, prática e reflexão crítica. O fascículo de apresentação define os fundamentos pedagógicos e o papel colaborativo de cada agente da formação e os materiais sobre organização do trabalho pedagógico destacam o planejamento intencional, a gestão da sala de aula e o acompanhamento reflexivo das práticas docentes. O documento também propõe as práticas de leitura e escrita – em situações cotidianas, literárias e informativas – evidenciam a alfabetização como prática social e comunicativa, unindo alfabetização e letramento em contextos significativos. Os fascículos voltados às formadoras orientam o acompanhamento técnico e o desenvolvimento profissional contínuo. Já os dedicados ao ensino contextualizado e reflexivo reforçam a integração entre teoria e prática, promovendo colaboração e protagonismo docente. E, por fim, o material destinado às equipes gestoras enfatiza a corresponsabilidade institucional pela alfabetização e pela formação integral das crianças, consolidando uma política educacional centrada na equidade, na reflexão e na qualidade do ensino.

Uma breve análise nos permite compreender que o documento formativo apresentado pelo MEC (2025) se fundamentou em importante

referencial teórico para a construção de sua proposta, pois, na concepção de alfabetização, se aproxima da visão freireana de educação como prática de liberdade, em que o ato de ler o mundo precede o de ler a palavra (FREIRE, 1987). Ao reconhecer a alfabetização como prática social e ao enfatizar que o processo de aprender a ler e escrever deve estar vinculado às situações reais de uso da linguagem e aos contextos socioculturais e comunicativos da criança, corrobora com a concepção de alfabetização e letramento defendida por Soares (2004) e Kleiman (1995). Do ponto de vista da formação docente, a perspectiva integradora apresentada pelo documento está em consonância com Nóvoa (1992), que entende a formação como um processo reflexivo e colaborativo, construído na prática e com os pares. A valorização do planejamento intencional e da gestão participativa da sala de aula também se articula com Perrenoud (2000) ao reforçar a necessidade de desenvolver competências docentes que unam teoria e ação, promovendo autonomia e responsabilidade profissional. E, finalmente, em conformidade com Tardif (2002) destaca que o saber docente é plural e contextual, construído na experiência e nas interações cotidianas, o que se reflete na ênfase do material em práticas colaborativas, reflexivas e integradas entre professoras alfabetizadoras, formadoras e gestoras.

A série de 10 vídeos, denominada “Criança Alfabetizada - Contribuições para a Prática Pedagógica”, – que não são citados nos textos dos fascículos por terem sido produzidos depois - foi produzida em complementação ao material escrito para formação das formadoras do CNCA-Perfor 1 e apresentam situações didáticas e depoimentos de educadores e especialistas. São eles: 1) A criança no centro da proposta de alfabetização; 2) A professora no centro das decisões pedagógicas; 3) Ambiente alfabetizador; 4) Práticas de leitura por meio da professora; 5) Práticas de leitura pelas crianças para aprender a ler; 6) Práticas de escrita pelas crianças para aprender a escrever; 7) Práticas de escrita por meio da professora; 8) Práticas de leitura e escrita para aprender mais sobre um assunto; 9) O

trabalho com projetos didáticos e 10) Desafios e possibilidades da gestão escolar (MEC, 2025, p. 6).

Na análise desses recursos audiovisuais, foi possível reconhecer a busca por aproximar a teoria e a prática por meio de situações didáticas e depoimentos de educadores. Sob esse entendimento, o material contou com o embasamento teórico de autores como Freire (1987, 1996), ao defender uma alfabetização libertadora e dialógica, e Vygotsky (1998), ao considerar a aprendizagem como processo social mediado pela interação. A perspectiva sociointeracionista e reflexiva, expressa na centralidade da criança e na intencionalidade e mediação docente, encontra consonância com Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004), que compreendem a alfabetização como prática social. A abordagem de práticas de leitura, escrita e o ambiente alfabetizador que evidenciam a importância do professor como mediador e do espaço como elemento formativo encontram embasamento nos pressupostos de Perrenoud (2000) e Tardif (2002). Já os temas dos projetos didáticos e da gestão escolar reforçam a dimensão colaborativa e institucional do processo, alinhada a Nóvoa (1992) e Hernández (1998). Assim, a série audiovisual reafirma uma concepção de alfabetização integrada, participativa e humanizadora, centrada na criança, na reflexão docente e na corresponsabilidade da escola.

Além do suporte de material escrito e dos recursos audiovisuais, o programa ainda propõe a formação continuada das professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos que totalizam 120 horas: 40 horas de encontros formativos presenciais, 24 horas de seminários e 56 horas de Trabalho Pessoal – estudo do material escrito e realização das demais atividades propostas nos encontros formativos. As ações de formação continuada dos formadores acontecerão no âmbito do curso de especialização Formação, Docência e Alfabetização Inicial no 1º e 2º anos, na modalidade EaD, pela parceria do MEC com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2025 e 2026. A carga horária do curso é composta de 360 horas, sendo 180 horas de aulas, webinários e encontros e 180 horas de Trabalho Pessoal – leitura do material do Percorso Formativo, estudo para aprofundamento,

planejamento para atuar na coordenação dos grupos de formação das professoras alfabetizadoras, coordenação de grupo e realização das atividades propostas nas aulas do curso de especialização (MEC, 2025, p. 7).

O processo de formação continuada previsto para as equipes gestoras acontecerá a partir do material que compõe o Fascículo “A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças”, especialmente produzido para se constituir em uma proposta autoformativa que apresenta questões para refletir, sugestões de registro, convites à leitura de textos complementares, retomadas provocativas da reflexão e outros recursos que instigam o pensamento crítico e as relações com a prática de gestão. Embora o Fascículo de gestão seja autoformativo, as Secretarias de Educação podem organizar ações de formação para as equipes gestoras a partir dele, com encontros e outras propostas complementares, o que certamente será uma importante contribuição para esses profissionais (*Idem*, p. 6-7).

Essa primeira etapa evidenciou que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), já em seu material de apresentação, destaca que o Programa reúne um conjunto de pressupostos que se baseiam na formação de educadores, que deve ser entendida como parte de políticas voltadas à sua valorização e ao fortalecimento de seu desenvolvimento pessoal. Da mesma forma, destaca o documento, que é essencial reconhecer que os programas e ações de formação continuada devem considerar o educador como sujeito ativo no processo e portador de saberes, crenças e experiências que orientam a sua prática.

Ao aderir ao Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Estado do Rio de Janeiro, instituiu O Programa Alfabetiza RJ. Para a implementação da política estadual foi apresentada a Revista da Escola – Alfabetização (Alfabetiza RJ 2023), que apresentou um panorama sobre as políticas e práticas de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco a formação docente e o uso pedagógico dos resultados da avaliação.

De acordo com a apresentação da Revista, a publicação tem como objetivo apoiar as escolas, gestores e professores na análise e utilização dos dados do Programa Alfabetiza RJ, promovendo a alfabetização na idade certa – até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. O documento aborda as políticas públicas de alfabetização implementadas no Estado do Rio de Janeiro como, o Rio Alfabetiza, o Rio Alfabetizado e o Alfabetiza RJ, integradas à BNCC e articuladas em regime de colaboração entre Estado e Municípios.

Alinhado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Programa Estadual ainda destaca a formação continuada de professores como eixo principal para a melhoria da aprendizagem e da qualidade da alfabetização. Outrossim, o programa apresenta a avaliação educacional como ferramenta para diagnosticar as dificuldades e para orientar as práticas pedagógicas a serem adotadas para a correção dos desvios da aprendizagem e da alfabetização, mas defende que a reflexão crítica sobre os resultados dessa avaliação, orientando para como as redes devem utilizar os dados da avaliação externa.

A Revista ainda destaca que as matrizes de referência de Língua Portuguesa e de Matemática que norteiam as avaliações diagnósticas do Alfabetiza RJ são constituídas das mesmas habilidades que compõem a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaborada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como sabemos, a BNCC estabelece que uma criança precisa estar alfabetizada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, de modo que, para isso, precisa ter desenvolvido um conjunto de habilidades de leitura e de escrita. Sendo assim, uma matriz de referência para essa etapa de escolaridade deve reunir habilidades relacionadas a esses dois processos (CAEd, UFJF, 2023, p. 17), como é possível verificar a seguir:

Figura 1: Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental

Eixo do conhecimento	Habilidade
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	→ Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. → Ler palavras. → Escrever palavras.
Leitura	→ Ler frases. → Localizar informações explícitas em textos. → Reconhecer a finalidade de um texto. → Inferir o assunto de um texto. → Inferir informações em textos verbais. → Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção textual	→ Escrever texto.

Fonte: Alfabetiza RJ – 2023 – Disponível em: <https://avaliaeducrj.caeddigital.net/#!/colecoes>

Esse documento apresenta as características de uma criança alfabetizada, segundo o Ministério da Educação e a Base Nacional Comum Curricular e, finalmente, incentiva o compartilhamento de boas práticas pedagógicas por meio da plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação. Em síntese, pode-se compreender que a Revista da Escola – Alfabetização (Alfabetiza RJ 2023) enfatiza que alfabetizar na idade certa requer planejamento a partir de um compromisso coletivo, firmado entre gestores e educadores, formação docente contínua e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e no acompanhamento avaliativo realizado e pautado nas matrizes de habilidades.

Na etapa seguinte, a pesquisa pautou-se na análise dos resultados da alfabetização a partir da leitura dos Relatórios de Monitoramento emitidos pelo Ministério da Educação e do Estado do Rio de Janeiro.

Figura 2: Resultado de Desempenho e Participação por Diretoria Regional – Rede Municipal Língua Portuguesa (Leitura) – 2º Ano do Ensino Fundamental

DIRETORIA REGIONAL	Rede	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Nº previsto de estudantes	Nº efetivo de estudantes	Percentual de participação (%)	Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho			
								Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
11001 - BAIXADAS LITORÂNEAS	Municipal	2023	600	Básico	14.995	11.958	80	18	30	34	18
11002 - CENTRO SUL	Municipal	2023	593	Básico	4.409	3.685	84	21	29	33	17
11003 - SUL FLUMINENSE	Municipal	2023	595	Básico	11.634	9.781	84	21	28	33	18
11011 - NOROESTE FLUMINENSE	Municipal	2023	617	Proficiente	3.184	2.569	81	16	25	35	24
11012 - NORTE FLUMINENSE	Municipal	2023	595	Básico	13.890	11.140	80	20	29	33	17
11013 - SERRANA I	Municipal	2023	591	Básico	10.676	8.988	84	21	30	33	16
11014 - SERRANA II	Municipal	2023	608	Proficiente	5.791	4.590	79	17	27	36	20
METROPOLITANA I	Municipal	2023	560	Básico	10.963	8.986	82	29	35	26	10
METROPOLITANA II	Municipal	2023	588	Básico	9.029	7.502	83	20	34	32	14
METROPOLITANA III	Municipal	2023	608	Proficiente	18.475	15.703	85	19	26	32	23
METROPOLITANA IV	Municipal	2023	617	Proficiente	23.938	20.315	85	17	25	33	25
METROPOLITANA V	Municipal	2023	599	Básico	8.570	7.014	82	19	29	34	18
METROPOLITANA VI	Municipal	2023	601	Proficiente	15.166	12.447	82	20	28	32	21
METROPOLITANA VII	Municipal	2023	592	Básico	10.819	8.790	81	21	30	32	17
RIO DE JANEIRO	Municipal	2023	599	Básico	161.539	133.468	83	20	29	33	19

Fonte: Alfabetiza RJ – 2023 – Disponível em: <https://avaliaducrj.caeddigital.net/#!/colecoes>

Os resultados representados na Figura 02 evidencia o desempenho das redes municipais do Rio de Janeiro na avaliação de alfabetização de 2023. De acordo com os dados, o estado apresentou proficiência média de 599 pontos, enquadrando-se no padrão “Básico”, com 20% dos alunos abaixo do básico, 29% no básico, 33% proficientes e 19% avançados. Assim, pouco mais da metade das crianças atinge os níveis esperados, enquanto uma parcela significativa ainda apresenta dificuldades. Alguns resultados foram mais animadores, como os apresentados pelas regiões Serrana II, Noroeste Fluminense e Metropolitana IV que obtiveram melhores resultados, com médias acima de 608 pontos e maior proporção de estudantes nos níveis “Proficiente” e “Avançado”, indicando práticas pedagógicas mais consolidadas. Em contrapartida, as regiões Metropolitana I, Serrana I e Centro Sul registraram os desempenhos mais baixos, refletindo desigualdades regionais e a necessidade de apoio técnico e formação docente continuada. Nesse sentido, o panorama geral dos indicadores de 2023 aponta que o Estado do Rio de Janeiro deveria enfrentar o desafio de garantir a alfabetização plena até o final do 2º ano.

Panorama semelhante ao encontrado no documento publicado em dezembro de 2024 pelo MEC, ao revelar os primeiros resultados nacionais

do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que desde 2021, já confirmavam o impacto da pandemia de covid-19 no ciclo de alfabetização no Brasil, considerando que essa etapa do processo educacional foi a mais afetada pelo fechamento das escolas brasileiras (BRASIL, 2024). Na ocasião, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo Saeb, os indicadores de alfabetização foram preocupantes porque os resultados dos testes de proficiência aplicados aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental revelaram que mais que dobrou o número de crianças com nível de proficiência abaixo do esperado em alfabetização.

Ao avançarmos na segunda etapa da pesquisa, para facilitar a análise dos dados sobre as Metas e os Resultados Nacionais e do Estado do Rio de Janeiro, recorreremos às tabelas publicadas pelo INEP, dos Indicadores da Criança Alfabetizada nos níveis Nacional e Estadual do Rio de Janeiro, que facilitaram a compreensão, a interpretação e a comunicação dos dados divulgados pelo MEC.

Figura 3: Indicador Criança Alfabetizada – Resultado Nacional.



Fonte: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados/2024> . Acesso em: 20 de set de 2025.

Figura 4: Indicador Criança Alfabetizada – Resultado do Estado do Rio de Janeiro

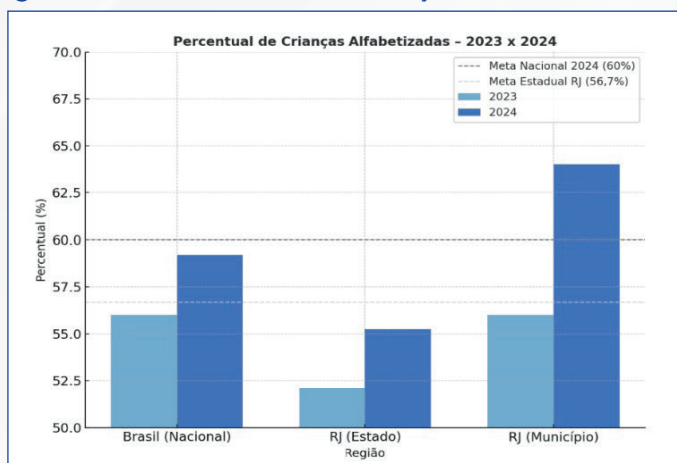
INDICADOR CRIANÇA ALFABETIZADA (% de estudantes alfabetizados segundo o padrão nacional)

RESULTADO NACIONAL Rede Pública		2019 Saeb	2021 Saeb	2023 Sistema estadual de avaliação	 Meta atingida			
MEC propôs, como meta para 2023, alcançar o desempenho observado em 2019, o que significaria recuperar o patamar anterior à pandemia de Covid-19.		55%	36%	56%				
RESULTADO NACIONAL DESIGUALDADE 2019		Rede pública	Branços	Pretos e pardos*	(*) Para as redes públicas, há cerca de 28% de estudantes com informação faltante na variável raça/cor nos dados do Censo Escolar de 2019.			
		55%	64%	50%				
META NACIONAL Rede Pública		2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
		60%	64%	67%	71%	74%	77%	>80%
RESULTADO DO ESTADO Rede Pública		2019	2021	2023	PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ESTADO Rede Pública		2023	
		49%	27%	52%			81%	
META DO ESTADO Rede Pública		2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
		57%	61%	66%	70%	73%	77%	>80%

Fonte: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados/2024> . Acesso em: 20 de set de 2025.

A partir da análise dos Indicadores e mais a disseminação e publicação das Metas e Resultados publicados no final de 2024, apurou-se que, em 2023, (primeiro ano de referência do indicador, os indicadores apontavam que 56% de crianças eram alfabetizadas no país até o final do 2º ano do ensino fundamental. Dados que refletiam o impacto da pandemia de Covid-19. Em 2024, o índice nacional subiu para 59,2%, confirmando tendência de melhoria, mas evidenciava que o país ainda não alcançara a meta nacional intermediária de 60% definida para 2024. No âmbito estadual, apesar do avanço nos indicadores de 52,12% (2023) para 55,25% (2024), os resultados colocaram o Rio de Janeiro na 16ª posição no ranking nacional ao apresentar resultados abaixo da média nacional e da Meta Estadual de 56,70%. O destaque ficou para o município do Rio de Janeiro cujo percentual de crianças alfabetizadas saltou de 56% (2023) para 64% (2024), colocando a capital entre as melhores do país.

Figura 5: Indicadores de Alfabetização – Biênio 2023-2024



Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise dos dados dos Programas Alfabetiza RJ e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada apontou avanços importantes nas políticas públicas voltadas à alfabetização. Entretanto, os dois programas enfrentam desafios semelhantes que podem comprometer seus resultados, pois ambos apresentam limitações estruturais e pedagógicas, relacionadas à padronização das formações, à redução da autonomia docente e no foco excessivo em resultados das avaliações externas, que acabam priorizando números e os resultados em detrimento de aprendizagens significativas. Além disso, tanto no âmbito estadual quanto nacional, há fragilidades na articulação entre as redes de ensino e carência de recursos e acompanhamento técnico. Assim, as análises indicam que a efetividade dessas políticas depende de ações mais contextualizadas, integradas e participativas, que valorizem a diversidade regional, o protagonismo dos professores e o compromisso com a equidade educacional, assegurando o direito à alfabetização na idade certa e de qualidade para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, que teve como principal objetivo analisar as políticas públicas de alfabetização no período 2023-2024, a partir do Programa

Alfabetiza RJ, que integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, revelou-se como mais um esforço governamental para garantir a alfabetização de todas as crianças na idade certa e para erradicar o analfabetismo crônico que persiste na sociedade brasileira.

Com base na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, teve os dados analisados e interpretados pela técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), possibilitou compreender como as políticas públicas de alfabetização, especialmente o Alfabetiza RJ, vêm sendo implementadas e avaliadas, permitindo uma análise crítica dos seus avanços e limitações. Nesse sentido, foi possível identificar que os Programas representam políticas públicas relevantes para o fortalecimento da alfabetização na idade certa, articulando formação docente, materiais pedagógicos e acompanhamento avaliativo. Da mesma forma, constatou-se também que o Alfabetiza RJ tem contribuído para a organização de práticas pedagógicas e para o uso mais consciente dos resultados das avaliações externas. No entanto, para que tais políticas se consolidem como efetivas, é essencial que haja continuidade administrativa, monitoramento sistemático e adequação às realidades locais das redes de ensino.

A análise dos indicadores educacionais também evidenciou que, embora tenham ocorrido avanços, as metas de alfabetização, sejam no nível nacional ou estadual, com exceção para a capital do Estado do Rio de Janeiro, ainda não foram plenamente alcançadas, revelando desigualdades regionais e fragilidades na implementação das ações, limites estruturais, operacionais e pedagógicos, além da padronização da formação docente e ênfase em resultados das avaliações externas.

Diante dos indicadores de 2023-2024, que apontam melhorias graduais, mas ainda insuficientes para atingir as metas propostas, torna-se essencial garantir continuidade administrativa, formação permanente dos professores e práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse contexto, o sucesso dessas políticas depende da continuidade das ações formativas e pedagógicas, sustentadas por estratégias integradas que promovam o aprimoramento da prática docente, a equidade no acesso e a garantia

de uma educação pública inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Questões que trazem para a sociedade brasileira o debate sobre o descompasso entre teoria e prática e reforçam a necessidade de políticas contínuas, contextualizadas e humanizadoras da alfabetização para vencer o grande desafio para o país e o para o Estado do Rio de Janeiro que é alcançar pelo menos 80% de crianças alfabetizadas até 2030. Assim, mesmo reconhecendo que a proposta de enfrentamento ao analfabetismo no Estado do Rio representa um passo importante na consolidação de uma cultura de cooperação federativa e de valorização da formação continuada, seu êxito dependerá da capacidade de transformar a política pública em prática que se identifique com as realidades locais e sustentada por uma visão ética e democrática da educação.

Nessa perspectiva, mais do que uma meta de resultados e de números em indicadores educacionais, alfabetizar na idade certa deverá ser entendido como compromisso civilizatório com a equidade, a justiça social e a construção de um país verdadeiramente letrado e inclusivo, compreendendo que alfabetizar é mais do que garantir o domínio técnico da leitura e da escrita: é promover uma prática social de emancipação, diálogo e consciência crítica Freire (1987; 2005), Soares (2004) e Vygotsky (1998), e que a qualidade da alfabetização não se sustenta apenas em metas numéricas, mas na construção de ambientes alfabetizadores que respeitem os tempos da infância e a singularidade das trajetórias de aprendizagem.

Por fim, ressalta-se a importância de novas pesquisas que aprofundem a análise dos impactos das políticas públicas recentes no cotidiano das escolas, nas práticas docentes e nos indicadores de aprendizagem, especialmente após a pandemia e que ainda ecoam nos resultados atuais. A continuidade desses estudos é essencial para que o Alfabetiza RJ e demais programas de alfabetização possam consolidar seus resultados e contribuir, de fato, para a superação das desigualdades educacionais e a construção de uma educação pública equitativa e de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

BACH, M. R. **O papel do Estado do Paraná no regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos professores dos municípios**. 115f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos**. Boletim do Salto Para o Futuro, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Relatório da Subcomissão Permanente da Alfabetização na Idade Certa** (CEIDCERTA). Senado Federal, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados da Avaliação da Alfabetização**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horacio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1981.

FONTANA, F. **Técnicas de pesquisa.** In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, A. S. e SILVA, S. K. **Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida.** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e93105, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/9CtTSG4gvTCv4cyxjxpZ87j/?format=pdf&lang=pt->>. Acesso em: 06 de jun. de 2025

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasilimpasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil.** São Paulo: EdUSP, 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf Acesso em: 6 ago. 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetiza RJ: Política de alfabetização no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIG. Programa de Iniciação Científica (PIC/UNIG). **Documentos e fichas de acompanhamento**. Nova Iguaçu: Universidade Iguaçu, 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.002

UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE A SECADI E UNIPAMPA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS

Ana Carolina da Rosa Machado¹Keli Krause²

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a formação continuada de profissionais da educação e educação bilíngue para surdos. O objetivo geral é demonstrar, por meio de uma pesquisa qualitativa, a importância da formação continuada nas práticas pedagógicas no ensino bilíngue para alunos surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, na região Fronteira Oeste e Campanha, no Estado do Rio Grande do Sul. Como fonte de pesquisa, utilizamos o curso **“Pedagogia Surda: Práticas Pedagógicas e Múltiplas para o Ensino de Surdos”**, uma formação continuada proposta pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos **(DIPEBS)**, vinculada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão **(SECADI)**, no ano de 2024. A execução do curso foi uma parceria com a Universidade Federal do Pampa **(Unipampa)** e contou com recursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores **(RENAFOR)**. A formação continuada selecionou profissionais da educação, principalmente professores atuantes em escolas inclusivas e/ou escolas bilíngues. Foram dis-

1 Mestre Profissional em Educação, Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, campus Jaguarão, ana.1991.carol@gmail.com

2 Doutora em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs), kelikrause@unipampa.edu.br.

ponibilizadas 100 vagas distribuídas em quatro polos, nas seguintes cidades: Bagé, São Borja, São Gabriel e Uruguaiiana, totalizando carga horária de 180h. A formação ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2024. Como abordagem metodológica, utilizamos uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) e empregamos como instrumento de diagnóstico um questionário online, aplicado aos cursistas da formação contínua **Pedagogia Surda**, segundo Marconi e Lakatos (2003) o “questionário é um instrumento de coleta de dados”, considera; assim, utilizaremos esse recurso para fundamentar a pesquisa qualitativa. O embasamento teórico que alicerça esta pesquisa evidencia a importância da formação continuada, destacando a valorização dos professores e a necessidade de “[...] combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um [...]” (NÓVOA, 2013, p. 202). Portanto, esta pesquisa demonstra, de maneira objetiva e qualitativa, a relevância da formação continuada na prática docente.

Palavras-chave: Formação Continuada, Pedagogia Surda, Educação, Surdos.

INTRODUÇÃO

A formação continuada na área da educação é fundamental para o desenvolvimento dos alunos em geral. Já os alunos com deficiência desafiam as instituições de ensino, exigindo estratégias específicas e formação adequada dos profissionais. Desse modo, a formação continuada deve ser uma pauta constante e ativa nas instituições educacionais de ensino de todos os níveis, e sentir-se desafiada por estudos na área da inclusão e acessibilidade é a base na promoção da inclusão.

“Em uma escola inclusiva, os conceitos de ‘normal’ e ‘igual’ devem ser dissociados e substituídos pela valorização da diversidade, ponto-chave da educação inclusiva. Essa perspectiva permite o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com a diversidade humana, reconhecendo que as pessoas com deficiência não constituem um grupo homogêneo, mas sim heterogêneo, com características, potencialidades e necessidades distintas.” (MENEZES; KLIMSA, 2014, p. 8).

Considerando a diversidade humana e as diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira, as pessoas surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras), são reconhecidas como bilíngues, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Diante das dificuldades identificadas por profissionais da área da educação e com o fomento de editais do Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), foi concedido apoio financeiro institucional à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), por intermédio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), na região da Fronteira Oeste e Pampa Gaúcho do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, foi proposto o curso “Pedagogia Surda: Práticas Pedagógicas e Múltiplas para o Ensino de Surdos”, com o objetivo de qualificar profissionais da educação para uma atuação bilíngue e inclusiva. O curso foi executado em quatro polos presenciais, localizados nos municípios de Bagé, São Gabriel, São Borja e Uruguaiana.

Na coordenação do curso estavam: Keli Krause, a coordenadora geral; Marcella Lucia Paveglio Romeu, orientadora de cursistas; Roberta dos Santos Messa, a supervisora geral do curso, e Ana Carolina da Rosa Machado, tradutora e intérprete de Libras para coordenação.

Imagem 1- Logotipo do curso



Fonte: <https://www.instagram.com/unipampa.pedagogiasurda/>

Imagem 2- Equipe de trabalho



Fonte: Poca Editora

O curso estruturou-se do seguinte modo:

MÓDULO 1- AGOSTO DE 2024

Plataformas virtuais: Professora Lizlyn Peres Almeida e professora Denize Bochernitsan.

Conteúdos trabalhados: conceito de diversidade surda; termos: surdos, oralizados, implantados, indígenas e bilíngues; como lida e a preparação para atender a diversidade surda; retrospectiva e atualidade sobre a visão clínica (médico) versus sócio antropologia (estudos culturais) e construtivismo social do Surdo no âmbito sociopolítico.

Aulas presenciais em todos os polos: Bagé com a Prof.^a Paula Maiane Cavalheiro; São Gabriel com o Prof. Benhur Brum Trindade; Uruguaiana com a Prof.^a Evelise Dorneles e São Borja com a Prof.^a Cleusa Inês Ziesmann.

MÓDULO 2- SETEMBRO DE 2024

Plataformas virtuais: Professora Sonize Lepke e professora Paula Maiane Cavalheiro. Conteúdos trabalhados: pedagogia Surda: cultura diferença e construção de identidades; ensino de Libras para iniciantes uma abordagem didática; recursos adaptáveis de língua de sinais na metodologia didática; tradução do português para a Libras na prática; cultura da Libras e identidade surda no âmbito educacional; e pedagogia Surda.

Aulas presenciais em todos os polos: Bagé com o Prof. Daniel Romeu; São Gabriel com o Prof. Cláudio Mourão; Uruguaiana com o Prof. William da Motta Brum e São Borja com a Prof.^a Helenne Sanderson.

MÓDULO 3- OUTUBRO DE 2024

Plataformas virtuais: Professora Carilissa DallÁlba.

Conteúdos trabalhados: Exploração das práticas na abordagem bilíngue para surdos; Educação Bilíngue para Surdos no Brasil; Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos; e Princípios da Pedagogia Surda para o contexto escolar bilíngue.

Aulas presenciais em todos os polos: Bagé com a Prof.^a Rejane Holz; São Gabriel com a Prof.^a Keli Krause; Uruguaiana com o Prof. Leonardo Tonieto e São Borja com a Prof.^a Mara Kolling.

MÓDULO 4- NOVEMBRO DE 2024

Plataformas virtuais: Professora Melissa Ribeiro e professora Cláudia da Silva.

Conteúdos trabalhados: estudos de aspectos legais relacionados ao aluno autista surdo na educação; como lidar e preparação para atender os autistas surdos; estratégias metodológicas para aprendizagem do aluno surdo autista; e materiais pedagógicos e estruturados para alfabetização de surdos autistas.

Aulas presenciais em todos os polos: Bagé com a Prof.^a Melissa Ribeiro; São Gabriel com a Prof.^a Claudia da Silva; Uruguaiana com a Prof.^a Melissa Ribeiro e São Borja com a Prof.^a Denise Lozekam.

MÓDULO 5- DEZEMBRO 2024

Plataformas virtuais: Ana Luiza Caldas

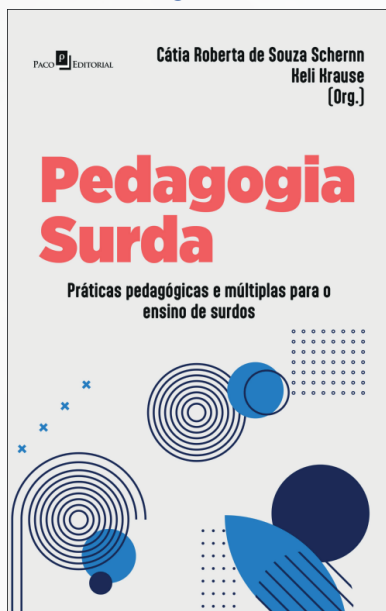
Conteúdos trabalhados: A importância do espaço dos surdos na EJA; sala bilíngue da EJA para surdos; e como processo didático pedagógico na EJA.

Aulas presenciais em todos os polos: Bagé com o Prof. Wilson Miranda; São Gabriel com o Prof. Wilson Miranda; Uruguaiana com a Prof.^a Ana Luiza Caldas e São Borja com a Prof.^a Ana Luiza Caldas

Totalizando uma carga horária de 180h, os certificados são emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e já estão seguindo o fluxo

institucional, sendo que os cursistas receberão a certificação via email. E o produto final é um ebook disponível no link <https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546229253.pdf>, os alunos são autores.

Figura 2



Fonte: Poca Editora

A formação continuada na área da educação possibilita desenvolvimento e qualidade no ensino, sabemos que atuar na área da educação bilíngue para surdos é desafiador para os profissionais da área, contudo formações continuadas como esta possibilitam práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de surdos.

Conceitualmente, neste artigo utilizamos a palavra “surdo” para pessoas que apresentam perda auditiva e que são usuárias da Língua Brasileira de Sinais, como também vivenciam o mundo surdo e valorizam a Libras..

O objetivo deste artigo é evidenciar a importância de formações continuadas na área da educação bilíngue para surdos, aos profissionais que atuam diariamente com alunos usuários da Libras. Uma vez que é por meio da Libras que os surdos constroem seus conhecimentos de mundo, ensinar aos estudantes a Libras, língua espaço-visual, é primordial no pro-

cesso de inclusão escolar “[...] deve-se propor a valorização da Libras nas escolas regulares, onde professores e estudantes surdos poderão utilizá-la em todas as circunstâncias [...]” (SCHLÜNZEN; DI BENEDETTO; SANTOS, 2013, p. 53).

Baseados na estrutura de ensino de qualidade que desejamos aos educandos surdos, propomos o curso e, após finalizarmos as atividades, disponibilizamos aos cursistas um questionário online para identificar o nível de satisfação deles. Concluímos que 93,8% dos cursistas que responderam ao questionário consideraram o curso muito satisfatório, avaliaram com nota 5 a equipe de trabalho e a maioria identificou que os estudos durante o curso irão colaborar com suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Como abordagem metodológica, utilizamos uma pesquisa qualitativa que, segundo FLICK (2009) “A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (p.24-25); assim relacionamos os participantes da pesquisa e suas práticas pedagógicas. Considerando instrumentos de pesquisa um questionário aplicado aos cursistas da formação contínua Pedagogia Surda, segundo Marconi e Lakatos (2003) o “questionário é um instrumento de coleta de dados”.

O questionário foi elaborado e construído por duas integrantes da coordenação do curso Pedagogia Surda, a coordenadora geral Keli Krause e a intérprete da coordenação Ana Carolina da Rosa Machado. Utilizou-se da plataforma digital Google Formulários como ferramenta de coleta de dados, o questionário continha 6 (seis) perguntas, sendo 3 (três) de múltipla escolha e 3 (três) dissertativas. Sendo que sua criação começou em 8 (oito) de março de 2025 (dois mil e vinte e cinco), finalizado e disponibilizado para os cursistas no dia 10 (dez) de março de 2025 (dois mil e vinte cinco) e a última resposta recebida no formulário foi em 24 (vinte e quatro) de março de 2025 (dois mil e vinte e cinco).

As perguntas que contém no questionário são as seguintes:

1-Avalie seu nível de satisfação do curso

Muito satisfeito

Satisfeito

Neutro

Insatisfeito

Muito insatisfeito

2-Numa escala de 1 a 5, como classificaria a equipe de trabalho?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

3- Qual módulo considerou o mais importante na sua prática profissional?

Módulo 1: Surdos na Educação

Módulo 2: Pedagogia Surda

Módulo 3: Abordagem Educação Bilíngue de Surdos – desafios, políticas e legislações

Módulo 4: Etiologia de estudantes surdos autistas na educação

Módulo 5: Ensino de Libras como L1 para EJA de surdos

Módulo 6: Produções artigos acadêmicos e profissionais

4- Na sua opinião quais são os pontos positivos do curso?

5- Como o curso contribuiu no seu trabalho na rede pública de ensino?

6-Deixe aqui seu comentário sobre o curso e os profissionais da equipe (coordenação, tutores, professores, professores das plataformas digitais e intérpretes de Libras).

Portanto, são com as respostas deste questionário que apresentamos que iremos analisar a importância deste curso no contexto da educação

de surdos e quais foram os principais pontos e as avaliações do projeto de extensão. Mediante análise dos dados coletados, será possível compreender como o curso contribuiu para a formação dos participantes, promovendo estudos acerca da prática pedagógica e o papel dos profissionais da educação frente aos desafios da acessibilidade linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os resultados e os dados obtidos a partir da análise das respostas fornecidas pelos cursistas por meio do google formulário. Com a investigação foi possível identificar as percepções, opiniões e as experiências vivenciadas no decorrer do curso. Os dados são subsídio para analisar a influência do projeto no cotidiano profissional e a importância da formação continuada, sempre visando o processo de inclusão e acessibilidade aos usuários da Libras no contexto educacional.

Imagem 1: Avalie seu nível de satisfação do curso



Fonte: Machado e Krause, 2025.

Ao analisar a primeira pergunta do questionário, podemos concluir que 93,8% dos participantes da pesquisa consideram-no muito satisfatório; assim identificamos o potencial dos professores, tutores e da equipe em geral.

O curso mostrou-se uma experiência positiva e estimuladora para a formação de professores e profissionais da educação básica que atuam com alunos surdos.

Imagem 2: Como classifica a equipe de trabalho pelo curso.



Fonte: Machado e Krause, 2025.

Confirmando os dados concluídos na primeira questão, a equipe de trabalho foi considerada com nota máxima 5 por 100% dos participantes. Todas as equipes de apoio atuaram de forma colaborativa na resolução de problemas e no acompanhamento dos cursistas, desempenhando um papel de grande importância para a formação profissional e para o fortalecimento da educação na região.

Imagem 3: Módulos do curso



Fonte: Machado e Krause, 2025.

Na pergunta três desejávamos identificar qual o módulo que mais possibilitou unir a prática e a teoria no cotidiano escolar, o módulo 2 Pedagogia Surda destacou-se representando 37,5% neste desenvolvimento e módulo 4 Etiologia de estudantes surdos autistas na educação com 18,8%, são estes dois módulos que mais qualificaram as atividades práticas dos profissionais da educação.

Percebemos que, na maioria das regiões, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia, há uma ausência de professores e profissionais da educação básica com formação específica e aprofundada em Pedagogia Surda. Essa lacuna na formação docente reflete-se diretamente na prática pedagógica e na inclusão dos alunos surdos nas escolas.

A Pedagogia Surda é essencial por adotar a perspectiva da cultura e da identidade surda, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e principal meio de comunicação e aprendizagem. Diferente da pedagogia tradicional, propõe metodologias bilíngues que respeitam as singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Essa abordagem garante o direito à educação bilíngue, o acesso ao conhecimento e a valorização da comunidade surda no contexto escolar.

Quadro 1: Na sua opinião quais são os pontos positivos do curso?

4- Na sua opinião quais são os pontos positivos do curso? 16 respostas

Ampliar os conhecimentos

A inclusão dos profissionais da educação na temática Profissionais qualificados e conteúdo de fácil entendimento Profissionais que trabalham na área nos passando suas experiências. Didática aulas presenciais

A vivência com professores e colegas surdos, onde puderam ter seu lugar de fala e o compartilhamento de experiências e abordagem positivas com o público surdo além de perceber o esforço de todos os alunos para se capacitarem e poderem proporcionar inclusão e adaptações a futuros alunos surdos.

Importante apresentação pessoal todas incrível e interação grupo comunicação em Libras

A experiência de aprender com professores surdos

Conhecimento de metodologias na prática pedagógica para a inclusão do aluno surdo Sua forma clara de abordagem.

Gosto professores fazem matérias e projetos

Interação com colegas; ampliação de conhecimento sobre cultura surda; conhecimento de ferramentas pedagógicas para uso em aula.

A oportunidade que a universidade ofertou para os profissionais de fora da instituição, especialmente da área da educação.

Aulas presenciais com interação com os alunos.

Os pontos positivos para mim foram todas as aulas dadas pois cada palestrante tinha uma bagagem a nos oferecer, pois cada um tinha um modo de trabalhar e com isso no meu ponto de vista foi muito produtivo.

Fonte: Machado e Krause, 2025.

Percebemos que a maior parte pontuou a qualidade dos professores que atuaram no curso, também nas questões dissertativas. Portanto, ratificando a qualificação dos profissionais, assim como destacaram a importância da Unipampa disponibilizar curso com essa temática e a destacam as trocas de experiências durante as aulas.

Quadro 2:

5 - Como o curso contribuiu no seu trabalho na rede pública de ensino? 16 respostas

Desenvolvendo novos aprendizados

Na consciência da importância da Libras, da inclusão real do surdo e a identidade surda. Contribuiu no meu trabalho como intérprete, melhorando a qualidade e prática com surdos.

Irá contribuir muito, pois deveríamos nos dedicar mais nessa área do conhecimento, deveria ser nossa segunda língua. Não temos alunos surdos, mas uma comunidade surda que está aumentando.

Totalmente no meu entendimento sobre a L1 e sua importância. Ainda não coloquei em prática.

Trazendo atualizações de estratégias pedagógicas para serem trabalhadas com público surdo e que também se forem adaptadas pode ser trabalhadas com outros alunos com diferentes deficiências.

Ótimo artigo tem livro novo.

Aumento de aprendizado

Contribuiu pra meu crescimento pedagógico, aprendendo a usar classificadores, a Libras construindo conhecimento e Interação com o aluno surdo

Aperfeiçoamento e conhecimento ampliados.

Trabalho escola coser, por causa aprendi alguma coisa pedagogia surda ótimo

Auxiliou mostrando praticas pedagogicas que podem ser incluídas em sala de aula, de maneira simples, mas muito satisfatória.

Contribui mostrando que o ensino-aprendizagem não necessariamente precisa ser complexo, grandes projetos de inclusão e sim com projetos simples, técnicas e práticas próximas da realidade dos alunos são mais eficazes.

Contribuiu para ampliar o conhecimento na área.

Contribuiu para desenvolver mais conhecimento, ou seja, adieriu mais curiosidades em nosso decorrer dos dias.

Fonte: Machado e Krause, 2025.

Concluimos que a contribuição positiva profissional do curso é destaque, porque a maioria das respostas apresentam referência às práticas pedagógicas, na práxis escolar. Assim como a conscientização dos cursistas sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais e a inclusão no âmbito escolar.

Quadro 3:

6 - Deixe aqui seu comentário sobre o curso e os profissionais da equipe (coordenação, tutores, professores, professores das plataformas digitais e intérpretes de Libras). 16 respostas.

Toda equipe maravilhosa, todos muito interessados a passar seus conhecimentos, uma ótima experiência

Somente agradecer a toda equipe, pelo engajamento, responsabilidade e ensinamentos.

Gostaria que tivesse continuação, o curso me ajudou muito enquanto profissional da área de libras.

Gostei de todos, muito dedicados, só acredito que tenha que ter um professor ouvinte incluído na equipe de profissionais responsáveis pelo curso.

Gostaria que tivessem mais cursos

Parabéns a todos envolvidos.

Gostaria de agradecer a todos, foi um curso muito rico e que contribuiu muito na minha formação.

Quero muito fazer mais cursos propostos pela equipe. Obrigada.

Ótimo

EXCELENTE CURSO, EQUIPE MARAVILHOSA

A equipe muito organizada, perfeito aulas dinâmicas. Foi difícil acesso pra mim q moro em outra cidade. Gostaria de ter frequentado todas as aulas. Gratidão

Excelentes profissionais!

Perfeitamente

Equipe organizada, estruturada, ética e competente

O curso foi um grandiosa oportunidade para mim. Tenho gratidão a toda a equipe que pensou carinhosamente em ofertar esses cursos a nos professores que tínhamos essa carência. A equipe perfeita, cuidadosa e muito detalhista desde o início ao fim. Teve o cuidado de buscar a cada encontro um profissional capacitado no tema para compartilhar sobre o assunto e sempre determinados em oferecer o melhor aos cursistas. Estou ansiosa por outro curso brevemente. Gratidão!

Curso maravilhoso e profissionais excelentes. Toda a equipe está de parabéns. Ameeeeiii a confraternização de encerramento do curso! Tudo perfeito! Que tenhamos mais cursos iguais a este!

Só tenho a agradecer a cada pessoa envolvida pois foi de muito aprendizado, sem contar nos palestrantes, shou, por mais cursos pois as crianças estão chegando e não está tendo pessoas qualificadas para atendê-las.

Fonte: Machado e Krause, 2025.

O curso foi avaliado de forma extremamente positiva, sendo reconhecido como uma formação transformadora e acolhedora, conduzida por profissionais dedicados e competentes. A principal demanda dos participantes é pela continuidade e ampliação das ofertas, o que demonstra o impacto e a relevância da proposta para a formação de professores e intérpretes da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada Pedagogia Surda: Práticas Pedagógicas e Múltiplas para o Ensino de Surdos revelou-se uma experiência formativa significativa, que ampliou o conhecimento dos profissionais da rede pública de ensino acerca da educação bilíngue e das práticas pedagógicas voltadas ao estudante surdo.

Os resultados da pesquisa demonstraram um alto índice de satisfação entre os cursistas, tanto em relação ao conteúdo e metodologia do curso quanto ao desempenho da equipe de professores, tutores e intérpretes de Libras. As respostas analisadas evidenciam que o curso promoveu crescimento profissional, reflexão sobre a inclusão e aperfeiçoamento das práticas docentes, possibilitando a aplicação de estratégias mais acessíveis e eficazes em sala de aula.

Outro ponto de destaque foi o reconhecimento da importância da Libras como primeira língua (L1) no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, bem como o incentivo à valorização da cultura surda e da identidade linguística. A formação também proporcionou momentos de interação entre professores ouvintes e surdos, reforçando a perspectiva bilíngue e o protagonismo da comunidade surda nos espaços educacionais.

Os cursistas expressaram, de forma unânime, gratidão e desejo de continuidade de formações semelhantes, o que reforça o impacto positivo do projeto e a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso contínuo à formação especializada em Libras e Educação Bilíngue de Surdos.

Portanto, conclui-se que o curso atendeu plenamente aos seus objetivos, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva na região da Fronteira Oeste e Pampa Gaúcho do Rio Grande do Sul e consolidando a importância de iniciativas que valorizem a diversidade linguística e cultural nas escolas.

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Luciana; KLIMSA, Amanda. **Educação inclusiva: práticas e perspectivas na diversidade**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHERNN, Cátia Roberta de Souza; KRAUSE, Keli (Orgs.). **Pedagogia surda: práticas pedagógicas e múltiplas para o ensino de surdos**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2025. ISBN 978-85-462-2925-3.

SCHLÜNZEN, Elisa Maria; DI BENEDETTO, Maria Antonieta; SANTOS, Priscila Cristina dos. **Educação bilíngue e o ensino de Libras: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.003

ENSINO MÉDIO PARAIBANO: EXPANSÃO NA OFERTA E LIMITES NA IMPLEMENTAÇÃO

Josilene Queiroz de Lima¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo retomar as legislações que permitiram a expansão do Ensino Médio no Estado da Paraíba e refletir acerca dos limites que a atual legislação impõe para a efetivação da formação das juventudes paraibana. Parte dos primeiros decretos que respaldaram essa expansão, ainda em 2015, e perpassa pelos limites de sua implementação em nossos dias. Metodologicamente, apresenta os resultados de um estudo qualitativo que utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para a construção dos dados, com aporte em marcos legais e em artigos e livros. Nesse sentido, dialoga teoricamente com Bogdan e Biklen (1994), Ramos e Frigotto (2016), Gonçalves e Deitos (2020), dentre outros autores de igual relevo. É parte de um estudo de maior aprofundamento, e aqui descreve, de modo comentado, decretos e documentos normativos que respaldaram as primeiras mudanças operacionais e educacionais para o Ensino Médio paraibano, os Decretos nº 36.408/2015 e 36.409/2015, assim como discorre acerca da proposta de reestruturação pedagógica advinda com a Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba e finaliza com uma análise acerca dos limites do atual Currículo do Estado para a formação das juventudes, que mesmo afirmando-se construído de forma aberta à comunidade educacional não nega seu alinhamento às políticas supranacionais de viés hegemônico e neoliberal.

Palavras-chave: Ensino Médio, Políticas de estado, Juventudes.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, RN, profajosiqueiroz@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar como ocorreram as implementações das mudanças no Ensino Médio no contexto paraibano, especificamente, na rede estadual. Segue o corte cronológico de 1985 até 2025. Conquanto, toma o ano de 2015 como início do estabelecimento de políticas de estado para esse nível de ensino.

Discorre acerca dos decretos e documentos normativos que respaldaram as primeiras mudanças educacionais para o Ensino Médio paraibano, assim como, acerca da proposta de reestruturação pedagógica advinda com a Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba. Trata dos pontos de convergência e divergência do Currículo do Estado da Paraíba com as leis e orientações nacionais, buscando compreender o real objetivo dessas reestruturações para as finalidades de formação da juventude paraibana, considerando a expansão na oferta e os limites na implementação desse nível de ensino.

METODOLOGIA

Esta pesquisa almejou uma abordagem qualitativa, com conexão no método científico do materialismo histórico, definido Karl Marx, como uma teoria que explica a evolução e organização da sociedade com base nas condições materiais de produção e nas relações sociais decorrentes dessas condições. Sobre a abordagem qualitativa da pesquisa encontra arrimo nos estudos sistemáticos de Bogdan e Biklen (1994). Para a obtenção de dados bibliográficos foram feitas consultas na legislação que orienta a implementação do Ensino Médio, desde a consolidação das leis na Nova República até os dias atuais, observando-se as mudanças e permanências nas propostas de execução dessas leis, assim como em autores que debatem a temática, a partir do recorte temporal. Nesse enfoque, coube a consulta às políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas nesse nível de ensino no país e, principalmente, no Estado da Paraíba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças no Ensino Médio no Estado da Paraíba aconteceram conforme se reestruturavam esse nível de ensino nos demais estados da federação brasileira. Consoante as reformas entravam no debate nacional, os governos paraibanos implementavam medidas para se ajustarem as exigências em processo.

Durante as décadas de 1980, 1990, 2000, o Ensino Médio paraibano não teve leis ou mudanças significativas. Foi a partir de 2015 que estas começaram a surgir. Os anos citados anteriores foram marcados por pequenas melhorias na infraestrutura das escolas ou formação de professores e foi somente em 2015, no governo de Ricardo Vieira Coutinho que ocorreu a aprovação da primeira normativa de mudança para o Ensino Médio, com a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência de 2015-2025. Esse plano, aprovado como Lei nº 10.488, em 23 de junho de 2015, apresentava entre suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PEE:

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 profissionais da educação; e

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Paraíba, 2015a)

No referido documento, de orientação ampla para todos os segmentos de ensino, apresenta-se em suas diretrizes alguns pontos que pode-se associar a formação a nível médio, especificamente nos Incisos V e VII, os quais fazem referência a “formação para o trabalho e para a cidadania” ou ainda a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”, aparentemente mais detalhados no anexo da lei e visando corroborar para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Por conseguinte, faz-se referência ao anexo da Lei nº 10.488/2015, no qual aborda-se as estratégias e metas a serem cumpridas no prazo previsto para sua vigência. O anexo do documento trata da educação desde a modalidade Infantil, Fundamental, Médio até o Ensino Superior. Entretanto, aqui apresentar-se no quadro apenas uma síntese dos principais aspectos abordados para o Ensino Médio.

Quadro 1 – Principais aspectos do Ensino Médio no PEE do Estado da Paraíba

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Vigência do plano	2015-2025
Objetivo geral	- Garantir o direito à educação básica com qualidade, promovendo acesso e universalização do ensino, com foco especial no ensino médio, educação em tempo integral e educação profissional técnica.
Educação em tempo integral	- Expansão das escolas em tempo integral, oferecendo uma formação que articule ensino e atividades complementares. - Foco na formação integral do estudante, incluindo aspectos sociais, culturais e esportivos.
Educação Profissional Técnica	- Criação de cursos técnicos integrados ao ensino médio. - Parcerias com instituições técnicas para oferecer formação profissionalizante. - Valorização da educação profissional como caminho para o mercado de trabalho.
Metas específicas para o ensino médio	- Implementação de políticas que garantam a permanência dos alunos no ensino médio. - Melhoria da qualidade do ensino médio, com formação continuada para professores e gestores.
Inclusão e diversidade	- Promoção da educação inclusiva, atendendo às especificidades de grupos étnicos e comunidades tradicionais. - Implementação de programas voltados para a diversidade cultural e étnica na educação.

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Gestão democrática	- Estímulo à participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino. - Criação de conselhos escolares para promover a gestão democrática e a transparência nas decisões educacionais.

Fonte: Paraíba, 2015a.

O quadro acima resume os principais pontos do Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) relacionados ao Ensino Médio, a educação em tempo integral e à educação profissional técnica de nível médio. Em linhas gerais, o objetivo desse plano é promover uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para as necessidades do mercado de trabalho, além de buscar garantir a participação da comunidade nas decisões educacionais.

Nesse primeiro olhar, as ideias reformistas já ganhavam corpo no Estado da Paraíba, a partir de 2015, quando o então governador Ricardo Coutinho² também publicou os Decretos nº 36.408 e 36.409, os quais deram início a implementação de uma nova organização pedagógica e curricular no estado, focada na educação em tempo integral e na formação técnica.

Esses decretos publicados no Diário Oficial do dia 1º de dezembro de 2015 criavam a Escola Cidadã Integral e instituía o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e criava a Escola Cidadã Integral Técnica, instituindo o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI, respectivamente, a nível médio.

Nesses documentos, explana-se o poder do Estado em nomear e oferecer a chancela de legitimação e de consagração por meio de decretos, enquanto poder central atuando no campo social. Nesse sentido, apoiando-se em estudos empreendidos por Janete M. Lins de Azevedo (1997), que discutem questões como essa, corrobora-se que “são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são

2 Governo do Estado da Paraíba de 2011-2019. Na área da educação reformou algumas escolas, construiu escolas técnicas, implantou o modelo de ensino integral e lançou um aplicativo para avaliação das escolas em termos estruturais.

definidas como sendo o Estado em ação” (1997, p.60). Ao que pode-se acrescentar que o Estado quando formula políticas públicas age também para legitimar interesses e disputas em favor do modelo de sociedade em curso (Azevedo, 1997).

Nesse interim, tais encaminhamentos estabelecem um elo com o Decreto nº 36.408/2015³, no qual, de imediato, encontram-se como seu objetivo principal:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Cidadãs Integrais - ECIs, na rede estadual de ensino, com métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios, observada a Base Nacional Comum.

Art. 2º São objetivos das ECIs, entre outros:

I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;

II - desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;

III - desenvolver aptidões individuais dos estudantes;

IV - conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional. (Paraíba, 2015b)

Nesse primeiro ato de mudança, a proposta já se alinhava com os ideais em debate a nível nacional e ao ajuste à complexa relação entre o Estado e a sociedade; a sua intervenção direcionada aos interesses capitalistas no campo educativo, e ao papel da educação, do currículo e de sua organização em favor da construção de indivíduos capazes de operar na sociedade contemporânea. Como bem define sua finalidade:

Art. 5º Para fins deste Decreto, considera-se:

I - Escola Cidadã Integral - escola de ensino médio em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais e econômicos dirigidos ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2015b)

3 Decreto de autoria do governador Ricardo Coutinho, por meio do qual criou as Escolas Cidadãs Integrais - ECIs, na rede estadual de ensino.

Para fins de execução pedagógica, pode-se ver que há um controle regulamentado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e objetivo reforçado no que determina este documento, o que permite-se visualizar como a BNCC atua – como um guia centralizador, mesmo que em seu texto afirme respeitar as particularidades locais. Essa regulamentação também é sugerida como fundamental para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva para todo o país.

As finalidades apresentadas acima, em alguns pontos se diferenciam dos fins do Decreto nº 36.409/2015, o qual traz como finalidades:

Art. 5º Para fins deste Decreto, considera-se:

I – Escola Cidadã Integral Técnica – escola de ensino médio em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mercado de trabalho, atuando com protagonismo na vida econômica e social. (Paraíba, 2015c)

Como pode-se ler, os decretos em si, voltam-se para a BNCC em ambas as propostas e trazem o aluno como protagonistas e/ou responsáveis por suas escolhas formativas. Ambos também foram fundamentais para a estruturação no Novo Ensino Médio na Paraíba, introduzindo novas modalidades de escolas, as quais visavam atender diferentes necessidades educacionais do Estado. O Decreto nº 36.408/2015 focou na educação integral e o Decreto nº 36.409/2015 se concentrou na educação técnica. Entretanto, ambos se fundamentavam nas políticas neoliberais de cunho público-privado (Azevedo, 1997).

Para um melhor entendimento destes decretos e os pontos aos quais se alinham ao PEE, assim como ao ponto de intersecção público-privado mencionado acima, o quadro resumo a seguir esboça os principais aspectos descritos nos dois decretos:

Quadro 2 – Aspectos complementares e divergentes entre os Decretos nº 36.408/2015 e 36.409/2015

Aspecto	Decreto nº 36.408/2015	Decreto nº 36.409/2015
Objetivo principal	Criação da Escola Cidadã Integral (ECI).	Criação da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT).
Regime de dedicação	Não institui regime específico.	Institui o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI).
Foco educacional	Educação em tempo integral com ênfase em formação integral.	Educação técnica e profissionalizante em tempo integral.
Parcerias	Não menciona parcerias específicas.	Estabelece parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para implementação do programa.
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio.	Alunos do Ensino Médio com foco em formação técnica.
Metodologia	Abordagem pedagógica voltada para a formação integral.	Abordagem pedagógica com foco em práticas técnicas e profissionais.
Implementação	Parte de um programa mais amplo de educação integral.	Especificamente voltado para a formação técnica e profissional, com diretrizes claras para sua execução.

Fonte: Diário Oficial da Paraíba, 01 de dez. de 2015.

A primeira vista, esses dois decretos parecem semelhantes, entretanto, quando comparados se complementam e divergem entre si no aspecto formativo final do aluno. Enquanto o primeiro pauta por uma base propedêutica, o segundo é nitidamente destinado a instituição de uma formação técnica e profissional para as juventudes paraibana.

Como foram publicados no mesmo dia, reforçam ainda mais a ideia de dualidade para a formação dos jovens que estariam adentrando a escola a partir daquele período. E por mais que a escola seja compreendida como uma instituição que recebe pessoas com níveis diferentes e ao final devolvam a sociedade cidadãos com uma formação igualitária, nesse formato já existe uma divergência de oportunidades desde o ingresso na formação no mesmo nível de ensino (conf. Ramos e Frigotto, 2016).

Esses decretos díspares já determinam desde a matrícula de cada aluno destinos formativos diferenciados, dependendo da escolha/possi-

bilidade inicial. Assim, ao jovem que frequentou a Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) ao seu término coube uma formação técnica e profissionalizante, que poderia ser feita por meio de parcerias, mediante uma abordagem pedagógica com foco em práticas e técnicas profissionais, ou seja, coube ao egresso por formação técnica e profissional a execução de tarefas no mercado de trabalho, sem a menção a continuidade formativa. Ademais, o aluno egresso da ECI, coube outro destino (conf. Ramos e Frigotto, 2016).

Há que se registrar que antes da LDB (Lei 9394/1996) não haviam normativas acerca do Ensino Médio. Até então não haviam registros acerca das finalidades para a formação dos jovens. Foi somente a partir deste marco que registrou-se pela primeira vez que a formação nesse nível de ensino tinha como finalidade a preparação para a cidadania e para a atuação no mercado de trabalho.

Outro aspecto bastante peculiar e que aparece com a LDB (Lei 9394/1996) é a possibilidade de continuação formativa, de modo que aos jovens oportunizassem a possibilidade de adaptação para as novas condições de ocupação ou aprendizagens (Lei 9394/1996).

Os textos normativos paraibanos aparentam observar pontos da lei nacional (Lei 9394/1996), contudo, direcionam-se apenas à reestruturação curricular, desconsiderando desafios das escolas e das juventudes como: maior infraestrutura das escolas, maiores investimentos nos salários dos professores, superação dos desafios juvenis quanto a temas como gravidez na adolescência, necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, situações de violências na família e na escola (Volpi, 2014), entres outros pontos de igual relevância para as juventudes e a escola.

Conforme o contexto discutido, sabe-se que o Ensino Médio é, majoritariamente, uma responsabilidade das unidades federativas do Brasil, uma vez que esta é uma das prerrogativas da LDB (Lei nº 9394/1996). Essa prerrogativa, por sua vez, encontra sustentação nas dificuldades políticas, econômicas, pedagógicas e epistemológicas da inexistência de um sistema nacional de ensino (Saviani, 2008). E é na rede estadual que se

mantem uma média 85% das matrículas nessa modalidade, ou seja, é nessa rede que a formação a nível médio é ofertada para a grande massa dos jovens (Grabowski, 2022).

Conquanto, observando-se desde a Carta de 1988, documentos, legislações educacionais e normativas destinadas ao Ensino Médio, percebe-se que o crescente volume de mudanças para esse nível de ensino são empurradas por medidas nacionais para os Estados, principalmente na última década (2015-2025), assim as medidas e políticas públicas estaduais apenas são associadas a esses objetivos maiores.

A princípio, afigura-se subentendido nesses documentos a existência de um certo interesse no projeto de formação das juventudes na etapa final da educação básica, com direcionamento tendencioso dos jovens de 15 a 17 anos para o mercado de trabalho (Da Silva, 2015).

Com a promulgação da Lei nº 13. 415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, pelo então presidente Michel Temer, apresentou-se um conjunto de ideias reformistas para a educação a nível médio, situando os conceitos neoliberais de modo bem evidente, associados a uma nova definição de funcionamento do “Novo Ensino Médio”, instituído a nível nacional, mas com a exigência de uma nova estrutura curricular pressuposta em cada estado da federação (Brasil, 2017).

Essa nova regulamentação também foi permitida com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio aprovada em 2018. Com a aprovação da BNCC, baseada na Resolução nº 4/2018 do Conselho Nacional de Educação, a Paraíba precisou revisar suas formas de organização a nível médio e seguir o ajuste com as diretrizes nacionais.

Esse contexto de mudanças chamou a atenção de muitos estudiosos da educação, que a partir de então trouxeram a temática para espaço de debates nos principais eventos acerca das pesquisas em educação. E quando analisa-se o acompanhamento dessas mudanças no Ensino Médio a nível nacional e estadual (Paraíba), em base de dados para divulgação de pesquisas como as reuniões da ANPED (Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) encontra-se um interesse crescente nesta temática especificamente a partir de 2017, dois anos após a Paraíba dar seus primeiros passos nessa direção e o Ministério da Educação assumir o controle das orientações nacionais com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Na empreitada para a construção de uma proposta curricular estadual, tendo como norte o documento nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018); em 17 de dezembro de 2020, no governo João Azevedo Lins (2019 até a atualidade), a Secretaria de Estado da Educação aprovou a Proposta Curricular do Ensino Médio paraibano.

Este documento norteador para o funcionamento do Ensino Médio paraibano, apresentado em um volume único, com 867 páginas, recebeu o título de Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba, em alinhamento com a Lei nº 13.415/2017. Foi expedido ainda em 2020, sendo o Secretário de Estado da Educação, Antônio Roberto de Araújo Souza (Paraíba, 2021).

O documento contou com a colaboração de uma comissão estadual para elaboração e implementação e com coordenadores por área, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tal qual preconiza a BNCC de 2018.

Logo nas primeiras páginas do documento percebe-se que cada uma das áreas citadas acima também está associada a formação geral básica e aos itinerários formativos, obedecendo aos ditames da Base Nacional Comum Curricular; seguidas da formação técnica e profissional, projeto de vida e da sugestão de disciplinas eletivas (Paraíba, 2021).

Como colaboradores aparecem o Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e o Instituto Reúna⁴. Na página do Instituto Reúna pode-se ver que

4 O instituto Reúna apresenta como missão desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicos de excelência que promovam a coerência pedagógica sistêmica e contribuam com

o mesmo é associado à Fundação Lemann, assim como à outras instituições como Itaú Social, *Brazil Foundation*, Instituto Natura, Movimento pela Base⁵, entre outros que trabalham alinhados, de forma articulada e estratégica para impulsionar a implementação de políticas com foco na educação.

No documento da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba encontra-se, no capítulo introdutório, uma breve apresentação e, por conseguinte, a contextualização dessa proposta dentro do histórico desse nível de ensino, a base legal do Novo Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, além de uma descrição dos sujeitos do ensino médio na Paraíba (Paraíba, 2021).

Ainda apresenta uma descrição das práticas educativas e pedagógicas da proposta curricular do Ensino Médio paraibano, destacando os processos metodológicos, avaliação da aprendizagem e a forma de desenvolvimento das competências sócio emocionais pretendidas na proposta (Paraíba, 2021).

Para Gonçalves e Deitos (2020, p. 430), “a educação pautada na proposição sócio emocional possibilita a resignação e a aceitação ao processo de flexibilização das modalidades de trabalho precário” [...] e seguindo essa mesma linha de raciocínio, compreende-se que a “a BNCC intensifica a formação ajustada ao processo da morfologia do trabalho do capitalismo globalizado”. Nesse sentido, esse aspecto sócio emocional operacionaliza a resignação para o emprego ou desemprego logo ao final desta etapa da educação básica (Gonçalves e Deitos, 2020).

O capítulo dois inicia-se com a estruturação da proposta curricular, descrevendo a formação geral básica. Parte da área de Linguagem e suas Tecnologias e tem como princípio epistemológico desenvolver

a implementação da BNCC para uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br>. Acesso em: 07 out. 2024.

- 5 De modo amplo, essas organizações afirmam que compartilham um compromisso com a melhoria da educação e a promoção da inclusão social no Brasil, cada uma atuando em diferentes frentes para alcançar esses objetivos.

as competências comunicativas, expressivas e culturais dos estudantes, promovendo a formação integral por meio da valorização da linguagem como instrumento de interação social, construção de conhecimento, expressão artística e participação cidadã (Paraíba, 2021).

Neste tópico aparecem ainda os conhecimentos de língua inglesa, espanhola, conhecimentos em arte e os conhecimentos de educação física. Para a língua inglesa e espanhola destina-se os fundamentos teóricos e a organização curricular.

A área Matemática e suas Tecnologias, inicia-se com a articulação entre as etapas do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, partindo dos princípios fundamentais.

Na grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias há um apresentação trazendo os princípios fundamentais para o Ensino Médio e as problemáticas do ensino de ciências. Divide-se em unidades temáticas com os componentes curriculares de biologia, física e química.

Em relação a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, inicia-se com uma apresentação que traz seus princípios fundamentais e as competências e habilidades específicas da área. Divide-se em unidades temáticas com suas definições teóricas em geografia, história, filosofia e sociologia. (conf. Paraíba, 2021).

O capítulo três apresenta os itinerários formativos, iniciados pela área de Linguagem e suas Tecnologias. Seguem a mesma sequência descrita no capítulo anterior em relação às grandes áreas de conhecimento ou formação geral básica. Nessa perspectiva, para cada um dos itinerários é abordado o perfil do estudante egresso, os objetivos gerais do itinerário formativo, as habilidades gerais e a trilha de aprendizagem por unidade curricular.

Nesse capítulo, o destaque para a transdisciplinaridade⁶ é bastante evidente, em especial no itinerário formativo propedêutico integrado, no

6 ⁶A transdisciplinaridade se refere a integração do conhecimento, busca uma abordagem integradora que transcende as fronteiras tradicionais existentes entre as disciplinas, com

qual aparecem todas as grandes áreas incluídas em um único itinerário, o qual tem por nome “Meu Quintal é Global” (Paraíba, 2021).

No tópico projeto de vida, percebe-se a associação ao itinerário formativo de formação técnica e profissional, destacando a matriz curricular de onde é oriundo e complementa-se com a trilha de aprendizagem do itinerário. Quanto às eletivas, traz seus objetivos gerais e específicos, seu modo de construção, a forma de planejamento e as possibilidades metodológicas e avaliativas (conf. Paraíba, 2021).

Por fim, no capítulo quatro, itinerários de formação técnica e profissional, tem-se a organização do itinerário de formação técnica e profissional, indicando a articulação curricular e seus processos avaliativos. Essa parte sugere que a formação técnica e profissional contemple o projeto de vida e o estabelecimento de mentorias. Considera claramente a formação para o mundo do trabalho, com eixos estruturantes e trilhas de formação profissional.

Nesse tópico há a descrição de como deve ocorrer o ensino técnico integral, e o ensino técnico integrado, assim como a Formação Inicial e Continuada (FIC). Esse percurso, apresenta as condições para implementação da formação técnica e profissional, o estudo da viabilidade local, a possibilidade de parcerias e o fluxo de implantação (conf. Paraíba, 2021).

O documento finaliza no tópico orientações complementares, as quais tratam do reconhecimento dos cursos. Por último, traz as referências bibliográficas que deram sustentação a construção do documento (Paraíba, 2021).

Em alinhamento a Lei nº 13.415/2017, as demais redes estaduais e ao Distrito Federal, em 2022 a rede estadual paraibana implementou o “Novo Ensino Médio”, cujas “reformas” pedagógicas começaram a ser aplicadas nas escolas, incluindo o aumento da carga horária total para 3.000 horas e a introdução dos Itinerários Formativos ora explanados.

vistas a novas formas de conhecimento que possam enfrentar os desafios contemporâneos de modo eficaz.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos principais itinerários formativos, conforme a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, destacando suas áreas de foco e os objetivos educacionais.

Quadro 3 – Itinerários Formativos do Estado da Paraíba

Itinerários formativos	Descrição
1. Linguagens e suas Tecnologias	Este itinerário abrange o estudo de diversas linguagens, incluindo a língua portuguesa e estrangeira, literatura, artes e educação física, promovendo a comunicação e a expressão cultural.
2. Matemática e suas Tecnologias	Focado no desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, este itinerário inclui conteúdos de matemática aplicada e suas tecnologias, preparando os alunos para resolver problemas do cotidiano.
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Este itinerário oferece uma compreensão dos fenômenos naturais e dos princípios científicos, integrando disciplinas como biologia, química e física, com ênfase em práticas experimentais.
4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Aborda temas relacionados à sociedade, cultura, economia e política, promovendo o entendimento crítico sobre a realidade social e histórica dos indivíduos e comunidades.
5. Formação Técnica e Profissional	Este itinerário é voltado para a formação profissionalizante, oferecendo cursos técnicos que preparam os alunos para o mercado de trabalho, em parceria com instituições técnicas e profissionais.
6. Itinerário Formativo Propedêutico Integrado	Um itinerário que contempla todas as áreas do conhecimento, unificando os conteúdos de matemática e ciências da natureza em um único itinerário de ‘exatas’, promovendo uma formação mais abrangente.

Fonte: Paraíba, 2021.

Além dos cinco Itinerários Formativos, estão incluídos na carga horária mencionada disciplinas como Projeto de Vida e Disciplinas Eletivas, que são oferecidas semestralmente e associadas aos itinerários descritos no quadro acima. De modo amplo, os Itinerários Formativos estão associados a divisão e distanciamento curricular da formação geral básica. E diante da diversidade de possibilidades do itinerário formação técnica e profissional, o aluno passa a ter uma base comum menos sólida e mais desigual.

Segundo Dermeval Saviani essa divisão por itinerários retrocedeu a educação para 1940. No entendimento desse autor, os quatro primeiros itinerários fazem correspondência ao antigo ensino secundário, enquanto o quinto destina-se ao ensino profissional que seria escolhido pelos jovens. Para o autor, essa justificativa de itinerários é falsa e que na verdade o jovem não terá escolhas. E acrescenta que “por detrás disto está o entendimento de que a grande maioria vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade e salários mais baixos” (Saviane, 2018)⁷. Nesse entendimento, a diferença entre as elites condutoras e a população conduzida, somente tende a crescer.

No documento em análise, as escolas também têm autonomia para desenvolver trilhas formativas específicas dentro dos itinerários, desde que respeitem as diretrizes estabelecidas pela Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba e os alunos podem fazer suas escolhas dentre as ofertas de cada programa local. Aqui

é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginasial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações.

O mesmo ocorreu com lei da ditadura civil-militar, a 5.692/71 e mais especialmente com a que lhe seguiu, a 7.044/82, a partir da qual a formação técnica e profissional torna-se um dos ramos (ou itinerários para atualizar a linguagem aos novos tempos), igualmente destinados aos mais pobres. (Ramos e Frigotto, 2016, p. 39)

Na verdade, na proposta atual a única obrigatoriedade está limitada aos estudos de língua portuguesa e matemática durante os três anos do

7 Entrevista concedida ao APP-Sindicato em 5 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br>. Acesso em: 21 fev. 2025.

Ensino Médio, já o ensino de educação física, arte, sociologia e filosofia acontecem apenas sob a forma de “estudos e práticas” conforme o §2 do artigo 35-A (Lei nº 13.415/2017), (Brasil, 2017).

De todo modo, pressupõem-se que o objetivo que se pretende mais uma vez é a formação voltada para a adaptação das juventudes ao mercado de trabalho, não como facilitador da entrada no mercado de trabalho, mas como uma condenação ao trabalho simples e de pouco valor econômico, além de afastar as juventudes da construção de um caráter questionador.

Ramos e Frigotto (2016) vinculam o cerne dessas legislações ao foco na dissociação entre o ensinar e o educar, permitindo ao Ensino Médio um processo de ensino fragmentado e pragmático, reiterando e incorporando medidas dos períodos autoritários já evidenciados, que afirmavam a dualidade desigual de acesso ao conhecimento, conforme a divisão das classes sociais.

Cumpre explicitar que a abordagem da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba justifica sua construção voltada para a participação docente e discente, procurando uma legitimação pelo viés democrático, ditada pelo diálogo direto com o professor, sujeito que vivencia diariamente experiências com as juventudes, a qual, por sua vez, é personagem do seu tempo, espaço e cultura local (Paraíba, 2021).

Nos princípios que regem a versão final do documento pode-se ler que foi construído em várias etapas, com a participação da comunidade escolar por meio de escutas, como também de consultas públicas. Entretanto, houve a atuação profissional de Organizações Sem Fins Lucrativos (OSF) como o Vetor Brasil⁸ e *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*⁹.

8 Segundo o site consultado sua finalidade é criar uma rede engajada e diversa que potencialize o setor público brasileiro, auxiliar governos na solução de desafios por meio da inovação em gestão de pessoas. Disponível em: <https://www.gov.br> . Acesso em: 25 jan. 2025.

9 É uma instituição independente e sem fins lucrativos criada em 27 de outubro de 1981 pelo editor espanhol Germán Sánchez Ruipérez. Desde as suas origens dedica-se à atividade educativa e cultural e centra a maior parte dos seus programas na divulgação e extensão da cultura do livro e da leitura. O FGSR não se limita a propor modelos de ação, mas esforça-se

Na interpretação de Souza e Sousa (2023), é possível sinalizar que:

embora o currículo da Paraíba tenha sido formulado a partir da política elaborada pelo MEC, que foi uma política que não contou com a participação docente em sua construção, a proposta da Paraíba tem um viés diferente ao tentar um esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva. Mas, percebe-se que mesmo com esse esforço, como se trata de uma proposta que possui um viés com políticas neoliberais, fica claro a limitação transformadora da mesma (Souza e Sousa, 2023, p. 4).

Como visto, a aproximação com a comunidade escolar não eliminou a aproximação com os organismos privados ou de perfil neoliberal, trazendo para o texto final seus objetivos pontuais para a formação das juventudes paraibanas, fato que ao fim e ao cabo abre espaço para a análise crítica, discursiva e interpretativa desse documento. Ao que, mais uma vez, Souza e Sousa (2023) ratificam que “tais discussões se dão acerca do currículo por ele se caracterizar como um instrumento de poder, cercado por lutas, por interesses e por projetos para a Educação” (Souza e Sousa, 2023, p. 4).

Aprovada em 17 de dezembro de 2020 e implementada em 2021, a Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba traz a versão final de um documento construído desde 2019 e que passou por várias revisões até a publicação.

Na versão de 2021, o documento afirma em seu texto a busca pela promoção de uma educação mais flexível e adaptada às necessidades dos estudantes, com ênfase na formação integral e na preparação para o mercado de trabalho.

O quadro abaixo resume a estrutura pedagógica da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba, destacando os principais componentes e suas funções dentro do novo modelo educacional. O quadro também esclarece, de forma objetiva, o lugar dos itinerários formativos dentro

por experimentá-los através de centros e programas de ação. Disponível em: <https://fundaciongsr.org>. Acesso em: 25 jan. 2025.

de um sistema mais amplo de possibilidades formativas neste nível de ensino.

Para uma melhor compreensão dessa estrutura, associa-se a carga horária, uma vez que existe uma flexibilidade dessa carga horária conforme as possibilidades de oferta da escola, como também de interesse dos alunos em cada localidade. Nessa perspectiva, é da combinação dessas possibilidades formativas que se constitui a carga horária que o aluno vai frequentar durante os três anos de Ensino Médio.

Percebe-se ainda que a proposta curricular se desenha no seguinte tempo: carga horária total mínima do Ensino Médio com 3.000 horas ao longo dos três anos, incluindo Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, as quais somam pelo menos 3.000 horas ao longo dos três anos. Nesse tempo, está contemplada a Formação Geral Básica de até 1.800 horas, tempo que abrange a parte obrigatória do currículo, garantindo acesso a todos os objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais os Itinerários

Formativos de no mínimo 1.200 horas – parte que os alunos escolhem áreas de aprofundamento nos cinco itinerários: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Para escolas que optarem por oferecer o ensino em Tempo Integral, a carga horária pode ser ampliada em até mais 1.400 horas anuais (Paraíba, 2021).

Quadro 4 – Estrutura pedagógica e organizativa da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba

Estrutura organizativa da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba (2021)	Descrição
1. Formação Geral Básica	Compreende a parte obrigatória do currículo, garantindo acesso a todos os objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com carga horária de até 1.800 horas ao longo dos três anos.

Estrutura organizativa da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba (2021)	Descrição
2. Itinerários Formativos	Divididos em cinco áreas de conhecimento, permitindo que os alunos escolham áreas para aprofundamento: - Linguagens e suas Tecnologias - Matemática e suas Tecnologias - Ciências da natureza e suas Tecnologias - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Formação Técnica e Profissional
3. Itinerário Formativo Propedêutico Integrado	Um itinerário que abrange todas as áreas do conhecimento, unificando matemática e ciências da natureza em um único itinerário de 'exatas'.
4. Disciplinas Eletivas	Ofertadas semestralmente, permitindo que alunos de diferentes turmas se matriculem, com temas discutidos e planejados por professores e estudantes.
5. Projeto de Vida	Disciplina que envolve reflexão sobre autoconhecimento, escolhas e condições sócio emocionais, ministrada por qualquer professor sem necessidade de formação específica.
6. Eixos estruturantes	Os itinerários formativos devem ser organizados a partir de eixos como: - Investigação Científica - Processos Criativos - Mediação e Intervenção Sociocultural - Empreendedorismo
7. Autonomia das Escolas	As escolas têm autonomia para desenvolver trilhas formativas dentro dos itinerários, respeitando as normativas vigentes e submetendo-as ao Conselho Estadual de Educação.

Fonte: Paraíba, 2021.

A implementação desse novo modelo começou em 2022 e foi gradualmente atingindo todas as séries até 2024. Assim, para o aluno do Ensino Regular, os estudos propedêuticos para formação geral básica; base diversificada e flexível; fica a possibilidade de aprofundamento com os itinerários formativos e Projeto de Vida, totalizando 3.000 horas anuais; para os matriculados no Ensino Integral, a formação integral acontece por meio de estudos propedêuticos que compõem a formação geral básica associados aos elementos de base diversificada e flexível, com a oferta

dos itinerários propedêuticos por área do conhecimento em diálogo com o Projeto de Vida, totalizando em 3.600 horas anuais.

Enquanto que, aos jovens do Ensino Integral Técnico, fica a formação geral básica propedêutica; parte diversificada que dialoga com formação propedêutica e Formação Profissional e Tecnológica; e Projeto de Vida, totalizando 4.200 horas anuais. Por último, aos alunos do Ensino Regular Técnico e Profissional, destina-se a formação geral básica propedêutica e uma base de formação para o mundo do trabalho, articuladas com trilhas de Formação Profissional orientadas a partir dos projetos de vida, o que totaliza 3.000 horas anuais ou mais (Gomides, 2022).

Os Itinerários Formativos “são os elementos norteadores e mediadores das escolhas” (Paraíba, 2021, p. 433), são estes itens que orientam os estudantes na composição de suas escolhas formativas. Embora na prática é possível observar que a escola é quem conduz essas escolhas, apresentando ao alunado apenas o que pode dispor em suas grandes de ensino (Gomides, 2022).

Essas propostas afirmam basear-se na transdisciplinaridade e na possibilidade das juventudes perceberem-se como participantes dos seus processos formativos. A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba sugere que essa escolha é livre e “o estudante pode fazê-la de acordo com seus sonhos, vontades, desejos e necessidades, baseado em seu projeto de vida” (Paraíba, 2021, p. 433). Porém, logo no primeiro parágrafo do tópico Itinerários Formativos da proposta em discussão pode-se ler o destaque para o alinhamento destes itinerários primeiramente com a BNCC.

Para Gonçalves e Deitos (2020), no âmbito das políticas curriculares educacionais, o itinerário formativo Projeto de Vida, baseia-se na premissa da falsa noção do indivíduo está no controle do seu projeto de vida pessoal, com sustentação em um plano de ação individual, sob uma ótica de relação subjetiva entre o presente e o futuro. Esse plano parece desconsiderar o contexto sócio-econômico e cultural no qual a juventude está inserida. Desconsidera também suas experiências, seu processo histórico e social e os levam a um horizonte de incertezas (Gonçalves e Deitos, 2020).

Em que pese essa definição, há que concordar-se que a proposta da Paraíba alinha-se com a Base Nacional Comum Curricular, em primeiro lugar, enfatizando em todo o texto a transversalidade e transdisciplinaridade – preceitos da BNCC. “No geral, o documento paraibano não rompe com as demandas de uma educação apaziguadora e condizente aos pilares neoliberais por se tratar de um documento oficial” (Gomides, 2022, p. 127).

E mesmo que o documento estadual afirme estar voltado para uma educação mais popular, citando em suas referências Freire (1987), Hall (2005), Marx e Engels (1987), Santos (2003), entre outros, o cenário proposto avizinha-se mais com o projeto hegemônico de educação do Brasil: de natureza prescritiva, com dimensão regulatória e restritiva, o que conduz a uma formação acima de tudo, sob controle. A organização da proposta curricular, descrita no quadro acima apresenta um caráter regulatório e limitador, voltado enfaticamente as prescrições gerais da base (BNCC).

Gomides (2022, p. 133) em sua tese conclui que “há no documento um amplo esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva. Mas, ao estar condizente com os pilares neoliberais já proferidos em documentos anteriores, como a BNCC, fica-nos clara a limitação da proposta”. Nesse sentido, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba coaduna com a tese citada, uma vez que enfatiza que o Brasil como parceiro estratégico:

obedece a determinados instrumentos jurídicos e diretrizes econômicos, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do Banco Mundial em cuja repercussão econômica na política educacional do Brasil é efetiva tornando as demandas financeiras muitas vezes maiores que as pedagógicas (Paraíba, 2021, p. 386).

Para atender a tais prerrogativas, tanto a BNCC como a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba esclarecem seu caráter regulatório, focadas em avaliações que visam um produto final em detrimento do processo educativo (Gomides, 2022).

A esse respeito Mônica Ribeiro da Silva (2015), diz que seguir uma padronização é uma ideia contraditória ao exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores, ou dos estudantes, o que torna as possibilidades de escolha um paradoxo. Para a autora, “como as escolas irão reagir diante da imposição do Ministério da Educação quando diz: – É isto que vocês devem ser!” (Da Silva, 2015, p. 375), impondo-lhe a BNCC, as PEEs e as propostas estaduais como Proposta Curricular do Ensino Médio (Paraíba), ideias fechadas, que limitam o direito de professores, alunos e comunidade escolar, de definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta de cada escola (Da Silva, 2015).

Em 2024, houve uma consulta à rede escolar da Paraíba¹⁰ a nível médio, por meio da qual a Secretaria de Estado da Educação iniciou um plano de consulta com estudantes, professores e gestores para reestruturar o Novo Ensino Médio, visando “mais” uma reconstrução da matriz curricular paraibana. Fato que sinaliza mais mudanças à vista! Para 2025, espera-se a introdução de novas diretrizes, tendo a Lei nacional em observância – Lei nº 14.945/2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, percebe-se que todas essas mudanças ocorridas até aqui não surgiram apenas das exigências formativas da contemporaneidade. O que está em curso é uma reconstrução histórica e política, constituídas e alimentadas por interesses e conflitos atuais, como também por interferências supranacionais e organizacionais que atuam diretamente nas políticas educacionais para a construção do “perfil” de

10 Com o plano de consulta, a Secretaria de Educação da Paraíba espera colher contribuições valiosas da comunidade escolar para a implementação da nova matriz curricular em 2025. O projeto é conduzido pela Gerência Executiva de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular (GEGEP) e alinha-se às diretrizes da Lei Federal nº 14.945/2024, que estabelece novas orientações curriculares. O objetivo é garantir uma construção colaborativa da nova matriz curricular, possibilitando um ensino mais personalizado e alinhado aos interesses dos estudantes. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2025.

cidadão que se almeja para este país. Esse achado abre um caminho a ser seguido pelas próximas pesquisas, a fim de corroborar que a expansão do Ensino Médio paraibano encontra limites pautados pelos perfis do homem neoliberal.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BOGDAN, R. C. Biklen, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Porto – Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto - Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 22 jan. 2025.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. XX-XX, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DA SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. L.], v. 9, n. 17, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.586. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 26 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. 2022. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Orientadora: Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição sócio emocional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.63822. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 29 jan. 2025.

GRABOWSKI, Gabriel. Como construir o projeto de vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? **Jornal Extra Classe**, 4 fev. 2022, online. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opinioao/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/>> Acesso em: 22 jun 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARX, K e ENGELS, F. **Cartas Filosóficas e O Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo-SP: Editora Moraes, 1987.

PARAÍBAa. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/06/Diario-Oficial-24-06-2015-1%C2%AA-Parte-Suplemento1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

_____. **b. Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015.** Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 1 dez. 2015. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. **c. Decreto nº 36.409, de 30 de novembro de 2015.** Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 1 dez. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. **Diário Oficial do Estado da Paraíba, nº 15.994, de 1º de dezembro de 2015.** João Pessoa, 1 dez. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio.** João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7S-cfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10a Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação:** Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua construção no Brasil. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2008.

SOUZA, Géssica Mayara de Oliveira; SOUSA, Maraiane Pinto de. **Atuação da política de reforma do ensino médio na Paraíba: interpretação, tradução e**

reconstrução no contexto das escolas da rede estadual de ensino em João Pessoa/PB. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 41ª reunião nacional da ANPEd, 2023. Resumo Expandido. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://nacionais.anped.org.br/41/a-reuniao>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VOLPI, M.; SILVA, M. S.; RIBEIRO, J. (coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** Brasília: Unicef, 2014.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.004

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REVISÃO TEÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NO MARANHÃO

Luiza Helena Pinheiro Everton¹
Rodrigo Gustavo de Souza²

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre educação e desenvolvimento econômico, enfatizando o papel do investimento em educação como fator crucial para o crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida. O referencial teórico-metodológico apoia-se em autores como Bresser-Pereira, que define o desenvolvimento econômico como um processo histórico associado à acumulação de capital e ao avanço técnico, e Schultz, precursor da Teoria do Capital Humano, que destaca a educação como um investimento capaz de elevar a produtividade e a renda. O estudo também investigou o impacto do ensino integral no desenvolvimento regional, com ênfase no Maranhão, onde políticas públicas têm expandido a jornada escolar para aprimorar o desempenho educacional. Os resultados sugerem que o ensino integral pode reduzir desigualdades socioeconômicas e impulsionar o desenvolvimento econômico, embora persistam desafios como infraestrutura inadequada. Conclui-se que a educação é um pilar indispensável para o desenvolvimento sustentável,

-
- 1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDSE) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, luiza .pinheiro@discente.ufma .br;
- 2 ² Doutor em Economia, professor adjunto do curso de Economia e Coordenador do programa da pósgraduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDSE) na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, rodrigo.gustavo@ufma .br;

demandando investimentos contínuos e políticas públicas eficientes para superar as barreiras existentes e promover transformações sociais e econômicas significativas. A pesquisa reforça a necessidade de ações integradas que garantam acesso a uma educação de qualidade, visando não apenas o crescimento econômico, mas também a redução das desigualdades e a promoção do bem-estar social para que assim seja alcançado o desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação, Desenvolvimento Econômico, Capital Humano, Ensino Integral.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o conceito de desenvolvimento econômico, dada a sua complexidade e multidimensionalidade, tem sido objeto de estudo de diferentes correntes teóricas ao longo do tempo. O tema assume relevância crescente diante da necessidade de compreender os fatores que impulsionam o crescimento de uma nação e garantem a melhoria das condições de vida da população. Entre esses fatores, destaca-se o papel da educação como elemento estruturante do processo de desenvolvimento, ao promover a qualificação da força de trabalho, o aumento da produtividade e a ampliação das oportunidades sociais.

De acordo com Bresser-Pereira (2006), compreende-se o desenvolvimento econômico como um processo histórico que ocorre nos países ou estados-nação que passam por uma revolução capitalista, caracterizada pelo aumento da produtividade ou da renda per capita, acompanhado por um processo de acumulação de capital integrado com o progresso técnico.

Segundo o autor, uma vez que o processo de desenvolvimento econômico é iniciado tende a se tornar relativamente autossustentado, pois, os mecanismos de mercado envolvem incentivos que promovem o contínuo aumento do estoque de capital e conhecimento técnico. Entretanto, as taxas de desenvolvimento variam substancialmente conforme a capacidade de cada nação em mobilizar seu estado e sua principal instituição econômica, o mercado, para impulsionar o desenvolvimento. Entende-se, a partir desta perspectiva, que existem dois fatores essenciais para determinar o desenvolvimento econômico: a taxa de acumulação de capital em relação ao produto nacional e a capacidade de incorporar o progresso técnico à produção (Bresser-Pereira, 2006).

Sob essa ótica, a educação surge como variável estratégica para o desenvolvimento, na medida em que possibilita o avanço técnico e científico e forma capital humano capaz de responder às demandas do sistema produtivo. A Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz (1961) e

Becker (1964), reforça essa ideia ao compreender a educação como um investimento que aumenta a produtividade individual e coletiva, com reflexos diretos sobre a renda e o bem-estar social.

A partir deste contexto, entende-se o avanço educacional como um dos fatores que possibilitam alavancar o desenvolvimento econômico de uma nação, pois é por meio do investimento em educação, que se torna viável uma maior qualificação mão de obra visando atender as demandas do mercado, e, consequente contribuir para o aumento da renda e melhoria da qualidade de vida da população.

De acordo com Lopes, Santos e Alencar (2023), nações que implementaram políticas públicas de investimento contínuo em educação alcançaram um nível elevado de desenvolvimento econômico, resultando em melhorias significativas na qualidade de vida, com aumentos salariais e maior distribuição de renda.

Nesse contexto, destaca-se a relevância das políticas educacionais voltadas à oferta de uma educação de qualidade para toda a população, como é o caso do modelo de ensino integral. Por meio da jornada ampliada, busca-se oferecer uma formação integral aos estudantes, considerando ainda o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

A escolha do Maranhão como objeto de análise justifica-se por em razão dos empecilhos socioeconômicos e educacionais existentes no estado, tendo em vista o baixo desempenho entre os indicadores de renda, pobreza e qualidade educacional. Em 2022, o Maranhão apresentou o menor PIB per capita do país, de R\$ 20.633, além da elevada taxa de pobreza. No campo educacional, o estado também figura entre os de menor desempenho no Ideb. Em 2023, o Maranhão possuía o terceiro menor valor para o Ideb na etapa do ensino médio.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, considerando ainda a contribuição do ensino integral para melhoria da qualidade educacional. Para tanto, são utilizadas informações das 27 unidades da Federação,

abrangendo indicadores educacionais e econômicos, tais como: a proporção de matrículas em tempo integral, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Assim, ao articular fundamentos teóricos e evidências empíricas, este estudo busca compreender a relação de uma maior qualidade educacional, associada ao modelo de ensino integral, com as desigualdades socioeconômicas observadas entre as unidades da Federação.

METODOLOGIA

Os dados utilizados neste estudo são provenientes de instituições oficiais, que reúnem estatísticas educacionais e socioeconômicas para todas as unidades da Federação. As informações se referem ao ano de 2023, por se tratar do período mais recente divulgado para os dados selecionados.

Como indicadores educacionais, foram utilizados a proporção de matrículas em tempo integral no ensino médio e o Ideb para a etapa do ensino médio regular para todas as unidades da Federação, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

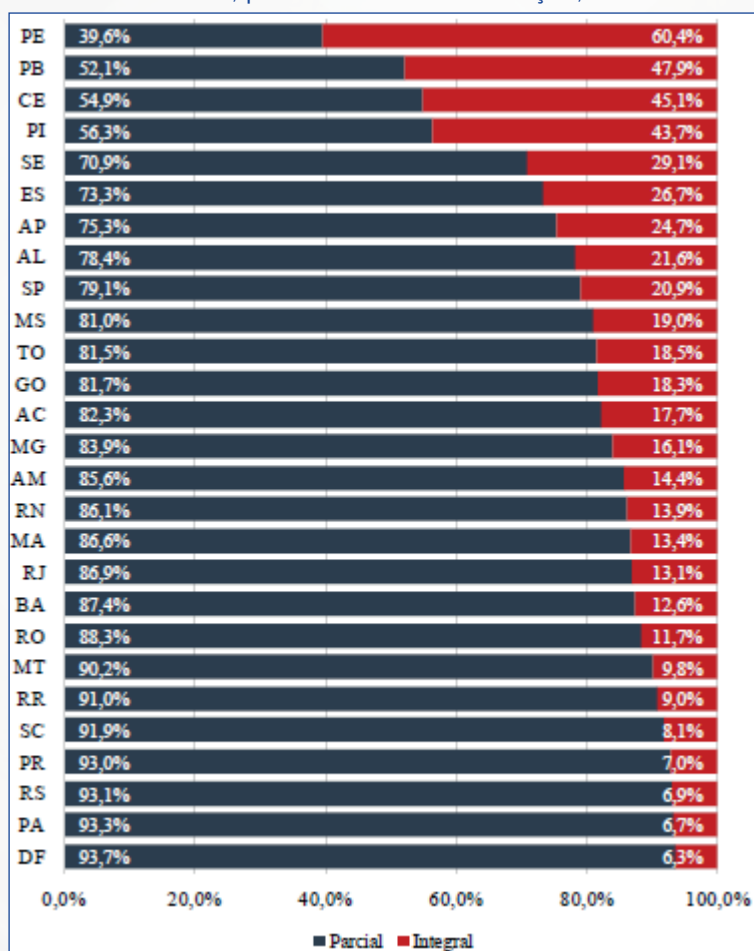
O Ideb é considerado um dos principais indicadores de qualidade da educação básica no Brasil, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A proporção de matrículas em tempo integral, por sua vez, reflete a implementação de políticas de ampliação da jornada escolar e serve, neste estudo, como variável explicativa para avaliar os possíveis efeitos do ensino integral sobre os resultados educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 1 apresenta a proporção de matrículas em tempo integral no ensino médio em 2023, por unidades da Federação. Nota-se que os

5 estados com maior proporção alunos matriculados nesse modelo de ensino são da região Nordeste do Brasil, com destaque para Pernambuco (60,4%), Paraíba (47,9%), Ceará (45,1%), Piauí (43,7%) e Sergipe (29,1). Por outra perspectiva, o Distrito Federal (6,3%), Pará (6,7%) e Rio Grande do Sul (6,9%) exibiram menor proporção de matrículas no modelo de ensino integral no nível médio.

Gráfico 1 – Distribuição percentual das matrículas em tempo parcial e integral no ensino médio, por unidades da Federação, em 2023.

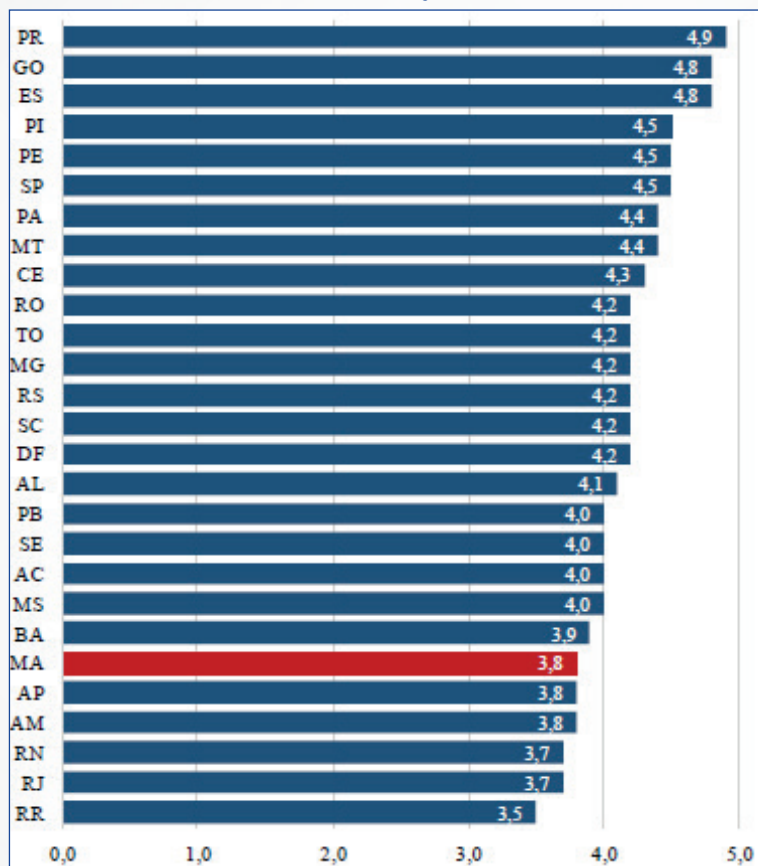


Fonte: Inep (2023).

A partir da análise da distribuição das matrículas em tempo integral, é possível avançar para a avaliação dos resultados educacionais obtidos

pelos estados. O gráfico 2 apresenta os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para a etapa do ensino médio em 2023, permitindo observar possíveis diferenças de desempenho entre as unidades da Federação.

Gráfico 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio, por unidades da federação, em 2023.



Fonte: Inep (2023).

Por meio do gráfico 2, verifica-se que os estados que exibiram ao menos 40% do total de matrículas do ensino médio no modelo de ensino integral, como é o caso de Piauí (4,5), Pernambuco (4,5), Ceará (4,3) e Paraíba (4,0), figuram entre aqueles com notas superiores ou iguais a 4,0 para o Ideb em 2023. Essa correspondência indica uma possível relação

positiva entre este modelo de ensino e um ganho de desempenho educacional, especialmente na região Nordeste.

Em contraste, na extremidade inferior do gráfico 2, destacam-se negativamente os estados de Roraima, com 3,5 pontos, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, ambos com 3,7 pontos, seguidos por Amazonas, Amapá e Maranhão, que registraram 3,8 pontos no Ideb do ensino médio em 2023. Esses resultados indicam a persistência de disparidades significativas entre as unidades da Federação, revelando que parte dos estados ainda enfrenta dificuldades estruturais para alcançar níveis mais elevados de qualidade educacional.

Entretanto, compreender tais diferenças requer uma análise que vá além dos indicadores educacionais, incorporando também fatores econômicos e sociais. O desempenho escolar não é determinado apenas pela qualidade do sistema de ensino ofertado, mas está intrinsecamente ligado ao contexto socioeconômico em que os estudantes estão inseridos. Questões como renda, pobreza e desigualdade influenciam diretamente as condições de acesso, permanência e aprendizagem, o que torna indispensável observar o ambiente social e econômico ao interpretar os resultados educacionais.

Nessa perspectiva, torna-se necessário recorrer aos fundamentos teóricos que explicam a relação entre educação e desenvolvimento, especialmente àqueles que reconhecem o conhecimento e a formação como formas de capital produtivo. A Teoria do Capital Humano sugere que a melhoria do bem-estar, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, não depende prioritariamente de recursos materiais, como terras, máquinas ou energia, mas do desenvolvimento do conhecimento. Nesse contexto, destaca-se que as habilidades individuais são adquiridas e aprimoradas por meio da educação e da qualificação profissional (Silva; Silva; Neto, 2016).

Associa-se, portanto, a educação ao desenvolvimento econômico de uma região, considerando que os benefícios ocasionados por um maior nível educacional geram efeitos positivos de maneira direta ou indireta na

sociedade, pois o conhecimento seja político, ético, moral ou social tendem a proporcionar maior bem-estar coletivo (Viana; Lima, 2010).

Nesse sentido, a teoria desenvolvida por Schultz (1973) enfatiza que, para ocorrer o crescimento do capital humano, é necessária a intervenção do poder público, em razão da sua capacidade de provocar um planejamento educacional que vise suprimir as desigualdades sociais, uma vez que, ainda que a iniciativa privada possa executar planos de ensino, estes atendem um menor número de indivíduos e é inacessível a maior parte da população.

O Estado deve atentar-se a relevância do investimento em educação, visando prover a sociedade melhor qualidade de vida, distribuição de renda, aumento salarial, entre outros fatores associados ao desenvolvimento socioeconômico (Barros; Mendonça, 1997). Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 afirma a educação como um direito de todo cidadão e dever do Estado, sendo um meio para atingir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205°).

A partir da segunda metade do século XX, observa-se no Brasil a implementação de políticas educacionais concebidas para o modelo capitalista de educação fundamentadas no conceito de capital humano. Cabe ressaltar a predominância de modelos educacionais padronizados que careciam de uma abordagem humanística voltada para o desenvolvimento integral do educando enquanto ser social e político. Em vez disso, os referenciais são majoritariamente econômicos, definidos por rankings de países organizados de acordo com seu nível de desenvolvimento e domínio do conhecimento. Assim, a política econômica guiada pelo capital internacional consolidou a ideia de que a qualificação do capital humano, promovida pelas instituições escolares, seria o principal caminho para alcançar a ascensão social (Silva; Silva; Neto, 2016).

Dessa forma, ao considerar a teoria do capital humano, entende-se o desenvolvimento econômico pode ser definido como um processo histórico que é caracterizado pelo aumento da produtividade ou da renda per

capita, tendo em vista o processo de acumulação de capital que ocorre em um sistema capitalista em razão de conceitos como, taxa de lucro, investimento produtivo, trabalho assalariado, consumo, inovação tecnológica, dentre outros (Bresser-Pereira, 2006).

Dentro desse contexto, entende-se o conhecimento e a aquisição de habilidades como uma forma de capital-produto adquirido em razão do investimento-realizado (Silva; Silva; Neto, 2016), que, de acordo com Shultz (1973), está relacionado ao crescimento real dos trabalhadores. Nesse sentido, Frigotto (1993) afirma que as teses que fundamentam o capital humano e seus desdobramentos dessa teoria são aplicáveis a questão educacional.

Existe, portanto, a necessidade de compreender a efetividade de políticas públicas que visam melhorar a educação básica, tendo em vista que, políticas educacionais influenciam a sociedade como um todo, de forma direta ou indireta, por meio de seu efeito transformador na redução de desigualdades e desenvolvimento econômico (Coitinho, 2021).

Para que tais políticas alcancem resultados consistentes, é fundamental compreender o que se entende por qualidade da educação e quais elementos a constituem no âmbito escolar. A qualidade da educação envolve a relação entre recursos materiais e humanos presentes na instituição e na sala de aula, considerando o processo de ensino e as expectativas de aprendizagem dos indivíduos, podendo ser definida a partir do desempenho dos alunos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Cabe ressaltar que uma maior eficiência educacional remete ao investimento em capital humano, que é incorporado ao indivíduo por meio do processo de aprendizagem ou da experiência no mercado de trabalho. O investimento em capital humano tem por consequência o desenvolvimento social e regional, em razão do efeito transformador de uma melhor qualidade educacional (Moreira, 2013).

A concepção de qualidade da educação aqui abordada compreende que as condições e insumos para a oferta de um ensino de qualidade devem ser articulados a fim de alcançar uma perspectiva inclusiva de

sociedade. Segundo Santos (1997), a definição de inclusão parte de que: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de seres iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997, p. 122).

A ampliação da jornada escolar está inclusa no conjunto de políticas e práticas que tem como objetivo influir na melhoria da qualidade de ensino por meio de uma formação mais completa, ademais, o sistema de ensino integral promove a proteção à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (Coelho, 2012), podendo ainda amenizar o efeito de fatores extraescolares no desempenho dos alunos.

Conforme afirma Soares (2007), os fatores extraescolares exercem, de forma geral, uma maior influência no desempenho escolar do aluno. Conforme o modelo conceitual criado pelo autor, as características sociais, a escola, a família e a sociedade são aspectos determinantes no processo de aprendizado.

Nesse sentido, acreditasse no papel central que a escola pode assumir para a construção de um ensino integral que contribua para a diversidade e enriquecimento social, considerando que, com a ampliação da jornada, “o território da educação escolar expande-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno, as comunidades e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas” (CENPEC, 2013, p. 10).

Compreende-se a educação integral como um modelo de ensino capaz de corresponder as mudanças qualitativas e quantitativas sofridas pela educação brasileira ao longo dos anos por meio da ampliação do tempo escolar e na necessidade de atentar para o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano como um todo (Moll *et al.*, 2012). Esta perspectiva é fundamentada em pressupostos de direitos básicos da educação, o acesso ao público, gratuito e de qualidade (Dutra; Moll, 2018).

No Brasil, as iniciativas com modelos de ensino integral não são recentes. Os primeiros exemplos de aplicação do ensino integral remetem ao início do século passado (Moehleck, 2018). Apesar disso, percebe-se uma maior implementação de programas de educação integral somente nas

últimas duas décadas, quando esse modo de ensino se tornou prioridade nas políticas públicas educacionais (Castanho; Mancini, 2016).

A recente prioridade para este modelo de ensino tem sido defendida como uma política tanto para elevar a qualidade da educação, a fim de aprimorar o aprendizado, quanto para promover a equidade, partido do pressuposto de que uma educação integral pode mitigar os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais (Moehlecke, 2018).

O resultado do Ideb da rede pública do Maranhão nos últimos anos provoca discussões a respeito dos fatores determinantes para um maior desempenho escolar e, por conseguinte, melhor qualidade educacional. Dentre os fatores que tendem a influenciar o ensino, ressalta-se as características associadas ao ambiente escolar (infraestrutura, corpo docente, recursos e gestão educacional) e o contexto socioeconômico que o aluno está inserido (aspectos relacionados ao âmbito familiar, social, cultural e econômico). Dessa forma, o efeito escola pode estar associado as diversas dimensões da escola, turma, recursos, tempo, características do indivíduo, dentre outros fatores (Gandra, 2017).

Tendo em vista a relevância da qualidade educacional e sua relação com o desenvolvimento econômico e visando oferecer uma educação de qualidade e diversificada, a rede pública do Maranhão tem cada vez mais recorrido a ampliação da jornada escolar nas escolas do estado, especialmente no ensino médio. De acordo com Maciel (2011):

A justificativa do governo maranhense para implantação do Ensino Médio Integrado foi a de que os homens despertaram para a importância da educação como necessidade proeminente para viverem com plenitude, como cidadãos envolvidos na sociedade. Também o fato das transformações tecnológicas que permeiam o mundo atual apontarem para mudanças tanto na estrutura, quanto a dinâmica do mercado de trabalho [...] (Maciel, 2011, p. 85).

No país, o principal indicador referente a qualidade de ensino é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador reúne

informações de rendimento escolar, oriundos da base de dados do Censo Escolar, e de desempenho, que são obtidas por meio do Sistema Educacional de Avaliação Básica (Saeb) (Fernandes, 2007), sendo amplamente utilizado em estudos que visam analisar o desempenho estudantil na educação básica.

No que tange ao desempenho da educação pública no Maranhão, o resultado do Ideb no estado não tem sido satisfatório, considerando as metas bienais de qualidade a serem atingidas nas escolas, municípios e unidades da Federação, a fim de atingir a meta nacional. Cabe ressaltar que, desde 2013, o estado do Maranhão não tem atingido a meta do Ideb estipulada para o ensino médio nas escolas públicas (QEdu, 2021).

Sendo assim, é relevante destacar a importância de avaliar a efetividade de políticas públicas que possuem como objetivo a melhora da qualidade educacional, uma vez que se considera a educação integral como ação transformadora capaz de responder as necessidades de mudanças quantitativa e qualitativa do ensino brasileiro, partido do pressuposto que, por meio da ampliação do tempo escolar, torna-se possível atuar na educação em múltiplas dimensões, que podem abranger tanto a esfera social quanto a individual (Dutra; Moll, 2018). Essas mudanças influenciam a sociedade como um todo, de forma direta ou indireta, por meio de seu efeito transformador na redução de desigualdades e desenvolvimento econômico (Coitinho, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica e empírica apresentada neste trabalho reforça a educação como elemento estruturante do desenvolvimento econômico e social, em consonância com os fundamentos da Teoria do Capital Humano. Os resultados indicam que o investimento educacional, quando associado à ampliação da jornada escolar e a políticas de qualidade, pode gerar efeitos positivos sobre a produtividade, a renda e o bem-estar cole-

tivo, configurando-se como um dos principais vetores de transformação estrutural no longo prazo.

No caso do Maranhão, as evidências analisadas indicam avanços pontuais na implementação do ensino integral, mas persistem desafios relacionados ao baixo desempenho escolar e à desigualdade socioeconômica. Esses obstáculos reforçam a importância de políticas públicas contínuas e integradas, capazes de transformar o aumento do tempo escolar em tempo efetivo de aprendizagem, e de vincular a educação a um projeto de desenvolvimento regional mais abrangente.

Do ponto de vista teórico, este estudo confirma a relevância das formulações de Schultz (1961) e Becker (1964) ao destacar a educação como investimento produtivo, e dialoga com Bresser-Pereira (2006) ao reconhecer o papel da acumulação de conhecimento técnico e científico como fundamento do desenvolvimento autossustentado. Dessa forma, o capital humano, quando fortalecido por meio de políticas educacionais consistentes e inclusivas, pode atuar como aspecto essencial para o progresso econômico e social.

Por fim, destaca-se a necessidade de estudos mais aprofundados que analisem a efetividade das políticas de ensino integral sob diferentes dimensões, dada a amplo efeito da educação sob os indivíduos, bem como pesquisas de caráter quantitativo que permitam avaliar, de forma mais precisa, os impactos de longo prazo da educação integral sobre o desempenho dos estudantes e o desenvolvimento regional. Investigações futuras poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a consolidação de uma educação mais equitativa e promotora do bem estar social.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico**. n. 525. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0525.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BECKER, Gary. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to educations**. New York: Columbia University Press, 1964. Disponível em: <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-first-edition>. Acesso em: 2 set. 2025.

BLAUG, Mark. **The methodology of economics**: Or how economist explain. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Conceito histórico de desenvolvimento econômico**, São Paulo: Texto para Discussão FGV/EESP 157, 2006.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. **Educação integral no Brasil**: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fundação CESGRANRIO, v. 24, n. 90, p. 225-248, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100010>. Acesso em: 10 set. 2025.

CENPEC. **Percursos da educação integral**: em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/15percursoseducintegral_1510177260.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

COELHO, Lígia Martha C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n. 45, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>. Acesso em: 1 out. 2025.

COITINHO, Renato Costa. **Avaliação do impacto do ensino em tempo integral**: uma análise do programa novo mais educação. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa - IDP, Brasília, 2021.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. **A educação integral no Brasil**: uma análise histórico-sociológica. Revista Prática Docente. V. 3, n. 2, p. 813-829, 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasil: INEP/MEC, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar**: uma avaliação do mais educação. Dissertação (Mestrado em Economia) - UFV, Viçosa, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LOPES, Arleson Eduardo Monte Palma; SANTOS, José Nazareno Araujo dos; ALENCAR, Douglas. **Contribuição da educação para o desenvolvimento econômico**: reflexões teóricas. Cadernos CEPEC, v. 11, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/article/view/14792>. Acesso em: 20 set. 2025.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão**: concepção, possibilidades e desafios. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília/SP, 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**, IFB, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. **Tendências do acesso à educação integral no Brasil**: percursos dissonantes na educação básica. Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. 3, p. 1297-1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Kayline da Silva Gomes. **Determinantes do Desempenho Escolar no Rio Grande do Sul**: uma análise a partir de modelos hierárquicos. (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) - PUCRS, Porto Alegre, 2013.

QEDU. **Metas**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas>. Acesso em: 9 set. 2025.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investindo em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1973.

SILVA, Lamara; SILVA, Claudia; NETO, Antonio. **Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores**. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, v. 1, p. 35, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1070>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 135- 160, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>. Acesso em: 9 set. 2025.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações (Campo Grande), Universidade Católica Dom Bosco, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>. Acesso em: 2 set. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.005

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE

Gisele Ricelly da Silva¹

Weverton da Silva Martins²

Ana Maria de Oliveira Serafim³

Hellyzalva Braga Lima Alves⁴

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento essencial para a organização, funcionamento e desenvolvimento do ensino e aprendizagem na escola. Assim, esse trabalho visou analisar as bases conceituais do PPP e sua conformidade com as legislações educacionais vigentes, bem como apresentar uma discussão sobre sua elaboração no cerne de uma gestão democrática e os desafios de implementação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória com fontes secundárias (livros, artigos científicos, leis e produções acadêmicas) e tratamento sistemático das informações levantadas. Foram envolvidas algumas legislações principais tais como a Lei nº 8.069/1990, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.274/2006, Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.005/2014 e Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O estudo

1 Mestre pelo Curso ProfBio da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, profgisilva@hotmail.com;

2 Mestre pelo Curso ProfBio da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, wevertonmartins@hotmail.com;

3 Mestre pelo Curso ProfBio da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, anamaria.serafim@hotmail.com;

4 Mestre pelo Curso ProfBio da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, hellyzalvabraga@gmail.com.

relacionou o conteúdo legislativo com os fundamentos pedagógicos acerca do PPP, promovendo assim um encontro teórico que abrange os aspectos legais e pedagógicos do processo. Na leitura e análise das leis supracitadas, percebe-se uma orientação principal voltada para os direitos dos estudantes, a organização curricular e gestão democrática que impactam diretamente na elaboração do PPP, tendo o PNE maiores direcionamentos em relação à implementação, por exemplo. Com o estudo realizado, conclui-se que a elaboração e atualização do PPP devem ser feitos em coerência com a legislação vigente bem como ser elaborado democraticamente e considerando as peculiaridades do campo escola local. Um dos principais desafios de construção e implementação do PPP é a ausência de passos mais concisos e claros que orientem a escola nesse procedimento, sendo ainda algo muito abrangente, quando presente na lei. Para isso, o melhor percurso é gerenciar uma participação democrática de toda a comunidade escolar de modo a considerar os pontos coletivos apontados e coordenar suas inserções junto aos órgãos colegiados.

Palavras-chave: Projeto, Político, Pedagógico, Legislação.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento, elaborado através de etapas democráticas envolvendo toda a comunidade escolar que tem por finalidade básica ser um instrumento de cunho teórico e metodológico para auxiliar no cotidiano escolar, de modo reflexivo, consciente e sistematizado. Seu conteúdo deve esclarecer e direcionar o dia a dia escolar envolvendo as instâncias organizacionais, espaciais, pedagógicas e humanas direta e indiretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, bem como o funcionamento da unidade escolar (VAS-CONCELLOS, 2002 p. 143).

Visto isso, é de inteira importância que a comunidade escolar compreenda a necessidade da criação, consulta e atualização desse documento por um caminho de acordo com a legislação vigente e considerando os aspectos contextuais nos quais a escola estar inserida.

É fundamental que a construção e a revisão do Projeto Político Pedagógico envolvam todos os segmentos da comunidade escolar, pois esse documento deve ser refletido à luz da realidade da escola e de acordo com as normativas legais em vigor. A participação de todos garante que o PPP seja um reflexo legítimo das necessidades da comunidade escolar e da legislação educacional. (KRAMER, 2006)

Além disso, o PPP é um documento que deve estar disponível para consulta democrática a qualquer pessoa que tenha interesse em conhecê-lo. Dessa forma, este presente estudo vem a contribuir com uma análise bibliográfica no que diz respeito a compreender o que é o PPP, como deve estar estruturado e as legislações vigentes que orienta sua elaboração e atualizações.

A princípio, direciona-se o significado de Projeto Político Pedagógico considerando as três palavras que compõe essa expressiva sigla PPP. Toma-se como conceito geral e literal uma consulta ao dicionário Priberam (2024) para tais palavras. No aspecto de “projeto”, essa palavra corresponde aquilo que alguém planeja fazer, um esboço de trabalho de

que pretende realizar. A palavra “político”, o seu sentido etimológico é algo que refere-se aos cidadãos e “pedagógico” aquilo que procura educar, ensinar.

Em observação e análise desses três conceitos unidos em uma expressão, percebe-se que o PPP é o documento que projeta em todos os âmbitos de organização e funcionamento de uma unidade escolar, os contextos políticos e pedagógicos que a envolvem no que diz respeito à sua elaboração e atualização envolvendo toda a comunidade escolar com o foco no processo de ensino e aprendizagem. Saviani (1982, p.93), discorre sobre essas palavras como dimensões do PPP, assim sendo,

a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

Em outras referências, reafirma-se a observação da relevância em se perceber a definição do PPP considerando seus aspectos ao entorno das palavras projeto, político e pedagógico, como pode ser averiguado na figura 1, onde se tem mais um esclarecimento nesse âmbito.

Figura 1: PPP: Projeto, Político, Pedagógico.

Por que é um PROJETO ?	Porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período de tempo. Está constantemente em construção.
Por que é POLÍTICO ?	Por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
Por que é PEDAGÓGICO ?	Porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.

Fonte: Governo do Estado do Paraná, 2018.

Vasconcelos (2004, p. 169) ao descrever sobre o PPP, relata que o mesmo pode ser entendido como a sistematização, fluida, do processo de planejamento participativo, que pode ir melhorando na sua concretude e na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

O PPP é um planejamento em longo prazo que as escolas realizam com o intuito de pontuar sua identidade como organização educativa (OLIVEIRA, 2023 s.p.), posto que tenha todo um passo a passo a ser considerado na sua elaboração.

Veiga (1996, s.p.) acrescenta que o PPP, com seu aspecto contínuo, precisa ser visto como um permanente processo de reflexão e discussão diante dos reais problemas escolares e que as decisões e direcionamentos tenham cunhos democráticos e participativos. Sobre isso, Marques (1990, p. 23) complementa que esses aspectos redigidos no PPP devem não se mostrar como descritivos ou constatativos, mas sim, como constitutivos, promovendo uma compreensão de viés pedagógico, contextualizado com a realidade na qual a escola estar inserida.

No que corresponde à organização do trabalho pedagógico, Marques (1990) destaca dois níveis dentro dessa organização: considera em um nível a escola como um todo e em outro nível, a sala de aula. Pensar o PPP por esses dois níveis é válido, pois mesmo se tratando de contexto escolar, são dois nichos com amplitudes de ações, objetivos, convivências que envolvem cada um suas particularidades. Torna-se mais assertivo os direcionamentos com a dimensão espacial do hábitat envolvido.

Em tempos mais contemporâneos, Libâneo (2012) faz alusão a considerar o movimento concretizado referente à gestão democrática e participativa nas escolas e o quanto isso direciona a ótica com que se percebe o PPP.

Com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de

tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular.

A compreensão conceitual do PPP em todos esses aspectos apresentados permite desenvolver um repertório de entendimento primariamente para então trabalhar em sua construção. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 78) enfatiza que a construção do PPP deve ser um movimento dinâmico envolvendo ação e reflexão que perpassam a ideia de confeccionar um documento imutável. Considera-se um processo construtivo que faz e se refaz em seu tempo-espaço escolar. Não obstante, há um arcabouço legislativo que também entra como leitura e conhecimento necessários à construção do PPP.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância do Projeto Político Pedagógico como ferramenta norteadora e democrática da gestão e do fazer pedagógico na escola. Para alcançar este objetivo geral, o estudo se propõe aos seguintes objetivos específicos:

- Compreender a função do PPP como instrumento de identidade e autonomia escolar. A elaboração do PPP não deve ser apenas uma formalidade burocrática, mas a expressão legítima da identidade da escola e o exercício de sua autonomia, o que é fundamental para a qualidade do ensino. O documento precisa ser um reflexo da realidade, das características próprias e das necessidades locais da instituição (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 1998). É por meio dele que a escola delinea sua própria identidade, resgatando-se como um espaço capaz de planejar o que se tem intenção de fazer (VEIGA, 1998; 2004).
- Identificar as dimensões políticas e pedagógicas do PPP e sua relevância na formação do cidadão. O caráter político do PPP está intrinsecamente ligado ao compromisso social da escola com os interesses coletivos e com a formação de um cidadão ativo, crítico e responsável. Já o aspecto pedagógico define as ações educativas necessárias para que a escola cumpra seus propósitos. Esses

elementos são indissociáveis (SAVIANI, 1982) e essenciais, pois o PPP não é somente uma carta de intenções, mas um instrumento que traduz a intencionalidade formativa da escola para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998).

- Analisar a relevância da participação democrática da comunidade escolar na construção e avaliação do PPP. A participação coletiva é indispensável para a concretização da gestão democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). O projeto deve ser pensado e formulado de forma coletiva, envolvendo toda a equipe nas decisões organizacionais e pedagógico-curriculares, garantindo que o planejamento não seja um exercício autoritário, mas sim um processo que reflita a busca pela qualidade do trabalho escolar e pelo reforço da autonomia dos sujeitos (LIBÂNEO, 2012; GARCIA; QUEIROZ, 2009).

Portanto, sendo um trabalho que serve de cunho informativo centralmente para a gestão escolar, coordenações, apoio pedagógico e periféricamente para os demais que fazem parte da comunidade escolar.

METODOLOGIA

A seção de Metodologia delineia o percurso trilhado para a investigação e a construção do conhecimento neste artigo científico. O estudo em questão adota a pesquisa bibliográfica como método predominante, uma escolha intrinsecamente ligada ao seu objetivo central: realizar um levantamento exaustivo e crítico das bases conceituais e da legislação que regem o Projeto Político Pedagógico (PPP).

A pesquisa bibliográfica, conforme assinala Macedo (1995), é o ponto de partida para qualquer estudo científico. Sua relevância reside na capacidade de proporcionar ao pesquisador uma revisão sistemática da literatura. Ao familiarizarem-se com os principais conceitos, teorias e debates sobre o tema, o pesquisador se capacita a identificar lacunas no

conhecimento e a delimitar com precisão o foco de sua própria investigação.

Antônio Carlos Gil (2002, p. 44) complementa que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, “constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Neste trabalho, esta abordagem se mostrou indispensável para construir o referencial teórico que sustenta a análise da natureza política, pedagógica e legal do PPP.

A pesquisa bibliográfica, longe de ser uma mera compilação, é um processo que exige rigor metodológico na seleção, análise e interpretação das fontes. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. É a partir desta perspectiva crítica que a presente pesquisa se desenvolve.

A coleta de dados foi realizada por meio de bancos de dados online e ferramentas de pesquisa avançada, reconhecendo-se a essencialidade destas práticas para a obtenção de documentos acadêmicos e fontes especializadas (Bittencourt, 2016). Foram utilizados o Google Acadêmico e a função de pesquisa avançada do Google para acessar uma ampla e diversificada gama de documentos oficiais, artigos científicos, dissertações e teses.

A estratégia de busca envolveu a utilização de palavras-chave centrais, como: “Projeto Político Pedagógico”, “Legislação educacional”, “Gestão democrática escolar”, “PPP e LDB”, e “Conceitos de PPP”. Os critérios de seleção das fontes foram estabelecidos para garantir a validade e a pertinência do *corpus* de análise:

1. Relevância Conceitual: Inclusão de obras basilares para a compreensão do PPP, como os trabalhos de Ilma Passos Veiga e Moacir Gadotti.

2. Credibilidade Científica: Prioridade para artigos publicados em periódicos de alto impacto, teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação reconhecidos.
3. Pertinência Legal: Seleção de documentos governamentais e normativos, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e seus desdobramentos, que formalizam a exigência do PPP.
4. Recorte Temporal: Priorização de obras clássicas essenciais para o referencial teórico (décadas de 1990 e 2000) e materiais mais recentes para a atualização dos debates e do panorama legal.

A aplicação desses critérios permitiu a organização das informações em eixos temáticos: a fundamentação teórica do PPP, o marco legal da educação e a relação entre PPP e a gestão democrática.

O aprofundamento na literatura permitiu a distinção entre a mera elaboração de um plano e a construção de um projeto. Para Gadotti (1994, p. 27), “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um limite”. Esta citação reforça a natureza transformadora e prospectiva do PPP. A pesquisa bibliográfica concentrou-se, assim, em trabalhos que discutem a dimensão política do PPP, que transcende o aspecto técnico-administrativo e se coloca como um instrumento de intervenção na realidade social da escola.

Nesse sentido, a obra de Ilma Passos Alencastro Veiga é um marco incontornável. A autora define o PPP como um “processo de ação-reflexão-ação” que busca organizar o trabalho pedagógico da escola, ressaltando que ele é a identidade da escola (VEIGA, 2004, p. 164). O estudo utilizou as contribuições de Veiga para embasar a compreensão de que o projeto deve ser uma construção coletiva e um espaço de exercício da gestão democrática, princípio constitucional da educação brasileira.

“A gestão democrática exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões

de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares” (VEIGA, 1995, p. 17).

A análise bibliográfica buscou, portanto, estabelecer um diálogo entre a exigência legal do PPP, o ideário democrático e a prática pedagógica, utilizando o referencial teórico para interpretar o significado do PPP como um compromisso político-social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se faz uma busca sobre as leis, diretrizes e documentos educacionais orientadores no que cerne a elaboração, execução, atualização e demais ações sobre o PPP, a priori se destaca a **lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Na referida lei, em seu artigo 12 confere-se aos estabelecimentos de ensino sua incumbência de elaborar e executar, dentro de um contexto democrático; no artigo 13 menciona sobre a participação dos docentes nesse processo de elaboração, sendo reforçada em seu artigo 14 a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola.

Por conseguinte, na LDB, o projeto político pedagógico é citado como um documento a ser elaborado pelas escolas com a participação democrática e do corpo docente.

O desenvolvimento e cumprimento do PPP são muito dinâmicos o que requer uma atualização periódica frente às novas configurações educacionais que surgirem, dentre elas, em dia, destacar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais atual em termos de diretrizes, normatizações e orientações acerca da organização da Educação Básica no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 é que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

O Ministério da Educação (MEC, 2024), na elaboração e um guia orientador em relação ao desenvolvimento do PPP à luz da BNCC aborda uma lista de questionamentos que pode orientar as reflexões iniciais acerca da padronização do PPP considerando a BNCC.

- Como a revisão do PPP contribui para a compreensão da proposta pedagógica da minha rede com a participação da comunidade escolar?
- Que ajustes precisam ser feitos nas propostas pedagógicas das escolas à luz da BNCC e do novo currículo?
- Por que o PPP é uma referência para o funcionamento das escolas e pode ser implementado no cotidiano?
- O documento é útil para a comunidade escolar ou é somente uma obrigação formal?
- Como apoiar os gestores escolares na elaboração de um projeto pedagógico que considere as competências gerais, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as competências específicas e habilidades do novo currículo da minha rede, bem como as particularidades do território e da comunidade escolar?
- Em que medida os projetos pedagógicos das escolas da minha rede consideram a singularidade das crianças e dos jovens da comunidade escolar e favorecem o desenvolvimento integral de todos os alunos?
- Quais processos e ferramentas já são aplicados pelos gestores escolares da minha rede e quais precisam ser desenvolvidos para apoiá-los na revisão do projeto pedagógico e na construção de seus planos de ação?

Essas indagações mostram-se como um excelente ponto de partida para se trabalhar na atualização do PPP frente às questões educacionais vigentes. Ainda sobre esse contexto, pode-se mencionar no cerne dessa relação o quanto que a BNCC vem a direcionar mudanças dentro dos currículos escolares, o que gera, no PPP, todo um processo de (re)elaboração da proposta curricular da escola e todas as nuances envolvidas nessas mudanças.

Os processos de mudanças no currículo escolar afeta diretamente a formação dos indivíduos, as habilidades e competências que serão oportunizadas, as especificações nos itinerários diversificados etc. Desse

modo, faz-se necessário uma equidade na balança entre alinhar o PPP ao contexto dos documentos normativos e considerando o contexto socio-cultural no qual a escola estar inserida.

Por este motivo, o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído de forma coletiva, envolvendo a comunidade e os representantes de todas as esferas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o PPP é um documento que caracteriza a identidade das escolas, dando um sentido para a instituição, um significado em relação ao local em que se situa, bem como dos grupos e indivíduos que o constituem (CÂNDIDO e GENTILINI, 2017, p. 330).

Veiga (2008, p.14) já convocava uma atenção para não se subjetificar o PPP, uma vez que há, mesmo diante de tantos documentos orientadores (podendo-se até mesmo estender essa situação ainda presente na BNCC), uma lacuna frente à uma orientação mais específica e que considere legitimamente as questões diversificadas nas quais as escolas se encontram. Cabe então, uma atenção necessária para que esse trabalho não fique nos extremos de, apenas ser elaborado a luz crua do que se tem nos documentos orientadores ou no extremo de se redigir uma descrição estrutural e funcional da escola.

Para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse senti do, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 2008, p.14).

Ao se analisar essa colocação dentro do contexto da BNCC, deve-se estar atento às nuances de teor tecnicista e evitar no PPP um direcio-

namento de formação curricular dentro de uma vertente meramente capitalista, como corrobora Gonçalves (2020, p. 163).

o PPP carece ser compreendido pela comunidade escolar como um mecanismo de intervenção contra a lógica gerencial/empresarial capitalista presente nas políticas públicas educacionais, e que não se reduza apenas a negá-las, mas ao mesmo tempo, de maneira dialética, propor alternativas, caminhos, que favoreçam os interesses populares, cumpra a sua função social e tenha como objetivo maior a emancipação humana.

No levantamento de discussões acerca do projeto político pedagógico, foi possível observar, uma tendência comum em destacar sobre a participação da comunidade escolar na construção sua construção, a relação entre o PPP e a avaliação da aprendizagem e a importância do PPP para a gestão democrática da escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser compreendido como um instrumento que, ao ser construído de maneira coletiva, possibilita à escola uma visão clara de suas metas e objetivos, articulando as práticas pedagógicas às necessidades e realidades de sua comunidade. (LIBÂNEO, 2013).

Seja na elaboração, revisão, edição, atualização do PPP, é relevante considerar boas práticas que garantam o desenvolvimento correto desse importante documento escolar, a se exemplificar: a utilização de metodologias participativas, a articulação com projetos pedagógicos inovadores e a avaliação contínua do PPP.

É fundamental que o Projeto Político Pedagógico seja construído de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, e que incorpore metodologias inovadoras e práticas pedagógicas que atendam às demandas locais. A avaliação contínua do PPP deve ser uma prática constante para garantir sua efetividade e adequação ao contexto da escola. (ARANHA, 2010)

Dentre os principais desafios que se pode enfrentar junto ao trabalho com o PPP tem-se a falta de tempo e recursos, a resistência de alguns profissionais, e a dificuldade em articular o PPP com as demandas da

comunidade. Assim, enfatiza-se a importância da gestão escolar estar por dentro da legislação vigente para que assim se possa olhar para o trabalho e a prática junto ao PPP como algo de fato obrigatório, inerente do fazer pedagógico e das vivências em campo escolar.

A gestão escolar deve estar atenta à legislação educacional, pois é ela que fundamenta e orienta as práticas pedagógicas. O Projeto Político Pedagógico não pode ser visto como um documento distante da realidade escolar, mas como uma prática obrigatória e essencial, que orienta e organiza o trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes legais e as necessidades da comunidade escolar. (SAVIANI, 2017)

No foco da prática pedagógica os impactos do PPP podem ser vistos diretamente na organização do trabalho pedagógico, na seleção de conteúdos, na metodologia de ensino e na avaliação da aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico tem como principal função orientar a prática pedagógica da escola, influenciando diretamente na organização do trabalho pedagógico, na escolha e na seleção dos conteúdos, na definição das metodologias de ensino e nos critérios para a avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para a estruturação e organização de todas as instâncias que compõem a escola, pois ele integra as ações pedagógicas, administrativas e comunitárias de forma coerente e alinhada.

Sobre as leis que envolvem o PPP, segue um quadro, contendo, em ordem cronológica, as principais legislações, ano em que foram sancionadas e o objetivo central de cada uma delas.

Lei	Ano de Sancionamento	Objetivo
Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA)	1990	Estabelece os direitos das crianças e adolescentes, que devem ser considerados na elaboração e execução do PPP, garantindo uma educação que respeite seus direitos e dignidade.

Lei	Ano de Sancionamento	Objetivo
Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)	1996	Estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil, incluindo a necessidade da elaboração do PPP nas escolas.
Lei nº 10.639/2003 (Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar)	2003	Obriga a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, influenciando os PPPs no sentido de tornar o ensino mais plural e inclusivo.
Lei nº 11.274/2006 (Ampliação do Ensino Fundamental)	2006	Define a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, determinando a adequação dos projetos pedagógicos escolares a essa realidade.
Lei nº 12.796/2013 (Alteração da LDB - Ensino Fundamental de 9 Anos)	2013	Estabelece diretrizes para a implementação do ensino fundamental de 9 anos, com implicações diretas na organização dos PPPs.
Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE)	2014	Define metas e estratégias para a educação no Brasil, com foco na melhoria da qualidade educacional e na implementação do PPP nas escolas.
BNCC	2017	

Fonte: própria. Atualizada em janeiro de 2025.

A existência dessas leis é fundamental para regulamentar e orientar a elaboração e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas brasileiras, pois elas estabelecem as diretrizes e os parâmetros que devem ser seguidos para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, estabelece a obrigatoriedade do PPP nas escolas, configurando-o como um documento central na organização do trabalho pedagógico.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura que o PPP seja construído com base nos direitos das crianças e adolescentes, respeitando sua dignidade e garantindo acesso à educação.

A Lei nº 10.639/2003, que promove a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, contribui para que os PPPs se tornem mais plurais e representativos. As Leis nº 11.274/2006 e 12.796/2013 ajustam o

PPP às mudanças no ensino fundamental, como a ampliação para 9 anos e a adequação do currículo.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça a importância do PPP ao delinear metas e estratégias para melhorar a qualidade educacional no Brasil. Dessa forma, essas leis são cruciais para assegurar que o PPP não seja apenas um documento burocrático, mas uma ferramenta efetiva de planejamento que leva em conta as necessidades contextuais das escolas, o cumprimento das normas legais e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a pesquisa bibliográfica realizada sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) à luz da legislação educacional vigente evidenciou a importância desse documento como um instrumento central na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas.

A análise das principais leis que regulam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras, demonstrou que o PPP deve ser construído de forma coerente com as normativas legais, sempre considerando as necessidades específicas de cada instituição escolar e as particularidades da comunidade que atende.

Além disso, o estudo ressaltou a relevância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração, consulta e atualização do PPP, garantindo que este seja um reflexo fiel da realidade local e das diretrizes educacionais nacionais.

Em um cenário educacional dinâmico e em constante transformação, a atualização contínua do PPP, em consonância com a legislação, é essencial para que a escola cumpra seu papel social, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada às necessidades do contexto atual. Dessa forma, o PPP se configura como uma ferramenta indispensá-

vel para a melhoria da educação no Brasil, sempre pautada pela legislação e pelas especificidades de cada instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de. **Projeto Político Pedagógico**: um compromisso com a qualidade da educação. São Paulo: Moderna, 2010.

BITTENCOURT, André L. A. **Metodologia da Pesquisa**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/l11274.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o ensino fundamental de 9 anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/l12796.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/l13005.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CANDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político Pedagógico. **RBPAE**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994. p. 26-27.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, I. B. P. Reflexões sobre a construção democrática do projeto político pedagógico da escola no contexto da BNCC: desafios e perspectivas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 18, 2020.

KRAMER, Sônia. **A construção do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação a pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1995.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: **Revista Educação e Contexto**. Ijuí: Unijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

MEC. **Guia orientador para a elaboração do PPP à luz da BNCC**. [S.l.: s.n.], 2024. (Citação do corpo do texto na seção "Resultados e Discussão").

OLIVEIRA, J. F. A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. **Revista [Nome da Revista Não Identificado]**. Disponível em: <https://drb-m.org/av1/Aconstrucaocoletivadoprojetopoliticopedagogico.pdf>. Acesso em: **[Acesso Não Informado, sugere-se complementar]**. (Citação na seção “O PPP é um planejamento em longo prazo...”).

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação. **O papel do diretor escolar e a organização do trabalho pedagógico**: documentos norteadores da escola. Paraná, 2018. p. 10. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_escolar_unidade1.pdf. Acesso em: **[Acesso Não Informado, sugere-se complementar]**.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2024. (Citação na seção “A princípio, direciona-se o significado de Projeto Político Pedagógico...”).

SAVIANI, Dermeval. A história das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da ‘vara’. **Revista Ande**, São Paulo, n. 3, 1982.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino, aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto Político-Pedagógico**: Educação Superior. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto Político Pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Citado como 2008 no seu texto, mas a referência é de 2004, manteve 2008).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.006

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL

Riza Amaral Lemos¹Luciana Cristina Salvati Coutinho²

RESUMO

O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba) no Curso de Doutorado em Educação, que investiga a Política Nacional de Educação Digital (PNED - Lei 14.533/2023) no município de Campinas, metrópole situada no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, que,

- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba. Vice-Diretora Educacional e Produtora Executiva da EducaTV Emissora da Secretaria de Educação de Campinas. Professora da Universidade Padre Anchieta/ Jundiaí e da Cogna Educacional. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos GEPEJA/Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPPATEC - NEPP/Unicamp. E-mail: riza.lemos@educa.campinas.dp.gov.br
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, campus Sorocaba, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT UFSCar-So, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR - GT Unicamp, Secretária Nacional do HISTEDBR e editora da Revista Histedbr On-line. Também atuou como Pró-reitora Adjunta de Graduação na UFSCar. E-mail: lucscoutinho@gmail.com

no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), analisa as metas do Plano Municipal de Educação de Campinas (PME - Lei 15.029/2015) que abordam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. A relevância do estudo se justifica pela centralidade da temática, especialmente no atual contexto de implementação da PNED, bem como em virtude da publicação do caderno complementar da Base Nacional Comum Curricular (2018) em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 02/2022 que estabelece a inclusão do pensamento computacional na Educação Básica e baseou-se em estudos realizados por estudiosos do campo das TDIC e nos documentos oficiais do Município de Campinas. As discussões oriundas da pesquisa evidenciam a relevância desta discussão, tendo em vista a iminência de um novo Plano Nacional de Educação e consequentemente de um novo Plano Municipal em Campinas, tendo em vista o fato de no atual PME não constar nenhuma meta específica relacionada às TDIC, estando estas diluídas em 7 estratégias, de 20 metas que compõem o documento.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação de Campinas; Política Nacional de Educação Digital; Novo PME

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz o recorte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba no curso de Doutorado em Educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, documental e bibliográfica, que situa-se na interface entre as políticas públicas de educação digital e a política local do Município de Campinas que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME - Lei nº15.029/2015). O estudo analisa, a partir da Política Nacional de Educação Digital (PNED - Lei nº 14.533/2023), as metas e estratégias do PME de Campinas e as exigências contemporâneas relacionadas à formação cidadã em uma sociedade mediada por tecnologias.

Em uma perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2010), compreende-se que a análise das políticas públicas educacionais, requer um entendimento das condições históricas que as engendram, uma vez que toda política é produto de um contexto sociopolítico determinado. Assim, o Sistema Nacional de Educação (SNE), enquanto unidade articuladora de esforços entre União, Estados e Municípios, expressa o princípio federativo e o ideal de universalização do direito à educação, sendo o PME a materialização desse compromisso em âmbito local. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas traduz os desafios de implementação das metas nacionais no contexto de uma metrópole que conjuga demandas de equidade, inclusão e inovação tecnológica.

No que se refere ao aspecto metodológico, este trabalho se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa, em que o ambiente natural é a fonte direta de dados (Creswell, 2007). Essa abordagem privilegia a compreensão do fenômeno em seu contexto, permitindo interpretar de que maneira as políticas se configuram e se desdobram nas práticas institucionais. Como método específico, empregou-se o estudo de caso (Yin, 2015), entendido como investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo e dentro de seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente delimitadas. Dessa forma, no

caso em análise, o PME de Campinas, foi estudado em suas dimensões política, normativa e operacional, com foco nas metas associadas ao uso das TDIC e ao monitoramento das políticas locais de educação digital.

As fontes documentais contemplam a Lei nº 15.029/2015 que instituiu o PME de Campinas, o Relatório de Monitoramento das Metas do PME (2015 - 2025)³, publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e os documentos normativos da esfera federal (Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Digital), bem como referenciais teóricos que subsidiam a leitura crítica no campo das políticas públicas educacionais (Saviani, 1999, 2008, 2010) ; (Dourado, 2010; 2016); (Leite, 2014); (Lemos e Coutinho, 2024) e (Ball e Mainardes, 2011). A triangulação entre documentos oficiais, literatura acadêmica de dados provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contribui para uma maior consistência analítica e validade interpretativa, possibilitando uma compreensão situada e dialética do objeto.

A Análise empreendida permitiu evidenciar que, embora o Plano Municipal de Educação de Campinas, apresente avanços em relação à média nacional, sobretudo no que se refere ao monitoramento das metas ampliação da infraestrutura educacional, observa-se a ausência de metas específicas relacionadas ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que revela um campo estratégico a ser fortalecido na elaboração do plano do próximo decênio (2026-2036).

Os resultados preliminares indicam que a incorporação das diretrizes da Política Nacional de Educação digital ao novo PME constitui não apenas uma necessidade técnica, mas um imperativo político e formativo, de fundamental importância para assegurar o direito à educação digital e à inovação na gestão pública educacional do município.

3 Monitoramento das metas do PME (2015-2025) - Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/plano-municipal-de-educacao> Acesso em: 14/10/2025

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PLANEJAMENTO NO CONTEXTO FEDERATIVO BRASILEIRO

A política educacional brasileira estrutura-se por meio de um regime federativo complexo, onde a autonomia entre os entes coexiste com a necessidade de uma coordenação nacional. Saviani (1999) afirma que o sistema de ensino resulta de uma ação planejada e intencional do Estado, sendo “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (Saviani 1996a, p. 80). Dessa forma, o planejamento educacional constitui expressão do princípio de racionalidade social, contraposta à lógica financeira e representa a tentativa de garantir coesão entre os fins sociais da educação e os meios institucionais para efetivá-los.

O Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei nº 13.005/2014, busca articular União, Estados, Distrito Federal e Municípios em torno de diretrizes comuns e de metas pactuadas, estabelecendo a educação como direito social público e subjetivo, devendo ser efetivado por meio de dever solidário. O regime de colaboração, previsto no art 7º do Plano Nacional de Educação determina que os sistemas de ensino criem estratégias de acompanhamento local, reforçando a função política dos planos municipais enquanto instrumentos de efetivação do pacto federativo.

Dessa forma, a construção dos Planos Municipais de Educação, portanto, insere-se em uma perspectiva de planejamento descentralizado, inaugurada com a Constituição Federal de 1988 e consolidada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que outorga aos municípios a competência de legislar sobre assuntos de interesse local, bem como, baixar normas complementares para seus sistemas de ensino. De acordo com Dourado (2010) o planejamento educacional configura-se como um processo político-pedagógico que implica em mobilização e corresponsabilização social e articula diferentes sujeitos e instâncias na construção coletiva das políticas públicas educacionais. Desse modo,

pressupõe um movimento que envolve a participação democrática, a negociação e o compromisso ético, orientado pela qualidade social e pela consolidação enquanto um direito que é dever do Estado e uma conquista da sociedade.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024), A CULTURA DE PLANEJAMENTO E O DESDOBRAMENTO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) constitui um marco normativo e político na história recente das políticas públicas educacionais brasileiras. instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE define dez diretrizes e vinte metas que orientam o planejamento educacional do país, entre as quais destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a valorização dos profissionais da educação, o financiamento público equivalente a 10% do PIB (Produto Interno Bruto) e a promoção da gestão democrática como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro.

Saviani (2014) aponta que o PNE deve ser compreendido como expressão da função social do Estado na formulação de políticas públicas, constituindo um plano de Estado e não de governo, uma vez que ultrapassa os limites temporais e partidários de uma determinada gestão. Entretanto, a execução do plano evidencia tensões entre sua dimensão normativa e sua efetivação prática, uma vez que depende da cooperação federativa e sobretudo da estabilidade orçamentária. Nesse sentido, a Lei 13.005/2014 em seu art. 8º institucionaliza a cultura de planejamento educacional participativo, ao determinar que Estados e Municípios elaborem ou façam a adequação de seus respectivos planos em consonância com o PNE, assegurando a participação da sociedade civil e dos fóruns de educação na formulação do monitoramento e na avaliação das metas.

A Lei 15.029/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Campinas (PME), materializa em âmbito local, os princípios do PNE e das

diretrizes constitucionais. O documento apresenta vinte metas e cento e vinte estratégias voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino, à valorização dos profissionais da educação e à consolidação do financiamento público como condição fundamental para a gestão democrática da educação. Contudo, o Relatório de Monitoramento das Metas do PME (2015-2025) evidencia que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aparecem de maneira fragmentada, distribuídas em apenas sete estratégias das vinte metas que compõe o documento, o que indica a ausência de uma política digital estruturante no plano municipal.

Essa lacuna revela um hiato entre a presença transversal das tecnologias na vida social e sua institucionalização nas políticas educacionais locais, limitando o potencial de inovação e inclusão digital. Como afirmam Leite (2014) e Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais são espaços de disputa simbólica e material. Dessa forma, as tecnologias podem atuar como instrumento de democratização ou de reprodução de desigualdades, dependendo das concepções que orientam seu planejamento e implementação.

Assim, muito embora o PME de Campinas reflita avanços consideráveis no que concerne ao monitoramento e governança educacional, fruto de um planejamento articulado e acompanhado das metas, nele persiste a necessidade de metas específicas ligadas ao letramento digital, uso pedagógico das TDIC e formação docente que discuta a cultura e a cidadania digital, sobretudo diante da vigência da Política Nacional de Educação Digital (PNED – Lei nº 14.533/2023). Tal lacuna se apresenta de forma mais consistente sobretudo pelo fato de Campinas ser uma metrópole marcada por um ecossistema de inovação e redes de pesquisa em tecnologia educacional, posicionando o município como território estratégico para a efetivação do direito à educação digital e à equidade tecnológica no novo decênio (2026-2036) do PME.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL (PNED), A RACIONALIDADE SOCIAL E OS DESAFIOS DO NOVO DECÊNIO

A promulgação da Lei nº 14.533/2023 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital inaugurou um novo paradigma nas políticas públicas de educação brasileiras, ao reconhecer a educação digital como um direito social. Estruturada em quatro eixos: inclusão digital, educação digital escolar, qualificação profissional e pesquisa e inovação, a PNED busca articular políticas educacionais, científicas e tecnológicas voltadas à formação ancorada em uma perspectiva de cidadania digital crítica, autônoma e socialmente responsável, respondendo às transformações da cultura digital contemporânea e às desigualdades históricas que marcam o acesso à ciência e tecnologia no Brasil.

Como argumentam Lemos e Coutinho (2024), a PNED traz consigo a necessidade de revisão e reestruturação dos planos de educação, de modo a incorporar metas e indicadores concretos que assegurem efetivamente o acesso equitativo, infraestrutura tecnológica adequada, conectividade universal, formação continuada para os profissionais da educação e práticas pedagógicas pautadas no uso ético e emancipatório das TDIC. Essa política portanto, necessita dialogar com o art. 7º da Lei nº 13.005/2014, de modo a reforçar o pacto federativo em regime de colaboração, convocando Estados, Municípios e Distrito Federal a formularem estratégias integradas ao Sistema Nacional de Educação, observando-se os princípios da gestão democrática, da equidade, cidadania digital e justiça social.

Dessa forma, o novo ciclo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação e seus respectivos Planos Municipais, Estaduais e Distrital de Educação (2026-2036) devem ser concebidos como um processo político pedagógico de mobilização e participação social, onde a presença da voz da comunidade escolar, das universidades, movimentos sociais, sociedade civil e demais atores da esfera social garantam a legitimidade e coerência das políticas públicas em curso. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação deixam de ser meros instrumentos

e passam a ocupar lugar de mediadoras da ação educativa, exigindo uma abordagem crítica e interdisciplinar sobre seus usos e implicações, bem como, em uma perspectiva de protagonismo dos estudantes nos processos educativos que envolvem o uso das TDIC, de modo que não sejam meros usuários “consumidores” de conteúdos digitais, mas protagonistas de seus usos e processos, desenvolvendo assim, uma perspectiva de cidadania digital.

Para Saviani (1999), os planos de educação devem orientar-se pela racionalidade social, isto é, pelo uso consciente e equitativo dos recursos públicos em favor do valor social da educação. Essa concepção entende o planejamento não apenas como um mecanismo técnico da gestão da educação, mas como um ato político de disputa por sentidos e por definição de projetos societários em que se confrontam diversas visões sobre o papel da escola, do Estado e no campo de discussão das tecnologias, também por elas, visando a garantia do direito à educação.

A esse respeito, de acordo com Bobbio (1992)

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, 79-80).

Assim, a incorporação da PNED ao contexto do novo Plano Municipal de Educação de Campinas, implica em uma leitura crítica do planejamento como mediação entre a universalização do direito à educação e a superação das novas formas de exclusão digital.

Nesse sentido, o planejamento educacional na atualidade precisa, portanto, compor dimensões interdependentes que compreendam o financiamento equitativo, conforme estabelecido na meta 20 do atual Plano Nacional de Educação, a formação docente voltada para o uso pedagógico e crítico das tecnologias em uma perspectiva de cidadania digital, a garantia de uma infraestrutura acessível e inclusiva que garanta

a todos os estudantes o direito de acesso e uso das tecnologias de modo efetivo nas redes de ensino e o monitoramento participativo das metas, assegurando a transparência, controle social e avaliação permanente das políticas implementadas e sua efetivação no lugar onde o sujeito vive, a quem o direito à educação deve ser garantido.

4 CIDADANIA DIGITAL, PNED E O NOVO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS: CAMINHOS PARA UMA CULTURA DE EQUIDADE TECNOLÓGICA

A consolidação do direito à educação digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023 (Política Nacional de Educação Digital – PNED), insere o Brasil em um novo contexto das políticas públicas educacionais, as quais implicam em uma perspectiva ancorada no uso ético e a produção crítica das tecnologias. Dessa forma, o novo Plano Municipal de Educação de Campinas (2026-2036) assume o desafio de traduzir esse direito em políticas concretas que integrem as dimensões pedagógica, social e tecnológica de forma articulada e inclusiva.

De acordo com Haddad (2025) a cidadania digital é a expressão do exercício de direitos civis, sociais e políticos na sociedade em rede, marcada pela interdependência entre acesso à informação, letramento digital e participação democrática. O autor ressalta que a inclusão digital não se limita a provisão de infraestrutura tecnológica, mas envolve a criação de condições para o uso emancipatório das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Sendo assim, esse processo exige políticas públicas redistributivas e intersetoriais, voltadas à equidade, à literacia digital e ao fortalecimento de competências críticas.

A PNED reafirma esse horizonte ao estabelecer eixos estruturantes para sua execução, mas para sua efetivação necessita que políticas basilares se estabeleçam nos territórios. Dessa forma, o novo PME de Campinas tem a missão de superar a lacuna identificada no decênio anterior, quando as TDIC figuravam de modo diluído entre as metas, e assumir a educa-

ção digital como princípio fundante da política educacional municipal, alinhada ao compromisso constitucional com a equidade e à vocação tecnológica da cidade.

Nessa perspectiva, a cidadania digital transcende o domínio instrumental da tecnologia e passa a representar uma forma ampliada de participação social, onde o cidadão não se configura apenas como consumidor de informações, mas como produtor de conhecimento, sujeito ativo no processo de transformação coletiva. A esse respeito Nunes e Lehfeld (2018) afirmam que ser cidadão digital implica em compreender os direitos, deveres e responsabilidades éticas no ambiente virtual, de modo a assegurar o direito à privacidade, à segurança informacional e sobretudo, à integridade nas interações *online*. Tal concepção reforça a dimensão formativa da PNED, que propõe o desenvolvimento de valores éticos, cidadania digital crítica e consciência social para o uso responsável das tecnologias.

Considerando que Campinas é uma metrópole, recentemente titulada como capital da Ciência, Tecnologia e Inovação, a integração entre PME e PNED oferece oportunidade singular para o desenho de políticas públicas de equidade digital, que sejam capazes de articular educação básica, educação profissional e inclusão social. Tal perspectiva implica na criação de mecanismos de monitoramento participativo e de observatórios locais de educação digital, fortalecendo o controle social e a transparência na implementação das metas.

Isso posto, o avanço da cidadania digital no contexto do novo PME deve ser compreendido como um processo político pedagógico de democratização do conhecimento, em que a formação para o uso das tecnologias seja indissociável da formação ética e cidadã. O êxito desse processo dependerá, portanto, da capacidade do município em articular suas políticas locais à PNED, reafirmando a educação digital não apenas como inovação, mas como condição de cidadania e justiça social na era informacional.

5 SÍNTESE ANALÍTICA E PERSPECTIVAS PARA O NOVO CICLO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

A análise realizada ao longo deste estudo sinaliza que a convergência entre o Plano Municipal de Educação (PME) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) representa um marco estratégico e de fundamental importância para o fortalecimento das políticas públicas em nível local. O diagnóstico realizado permitiu constatar que, embora o município de Campinas apresente avanços no que concerne ao monitoramento das metas, ampliação da infraestrutura e valorização da gestão democrática, ainda persiste uma lacuna estrutural quanto à integração efetiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como eixo articulador das práticas pedagógicas e da formação docente.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação digital, sob o prisma do novo marco normativo inaugurado pela PNED (Lei nº 14.533/2023), remetem ao sentido político e formativo do planejamento como mediação entre a universalização de direitos e a superação das desigualdades estruturais. Tal perspectiva dialoga com a reflexão de Cury (2008), ao compreender a educação básica como direito de todos e dever do Estado, princípio que se afirma no seio do Estado Democrático de Direito e exige condições concretas de efetividade. Para o autor, a educação básica, enquanto conceito e direito, representa “uma ampliação do espectro da cidadania educacional” (Cury, 2008, p. 293), traduzindo a passagem histórica de um privilégio seletivo a um direito universal e público.

A PNED, ao instituir a educação digital como direito social, reconfigura o horizonte das políticas públicas, ao propor um modelo de gestão educacional comprometido com a racionalidade social (Saviani, 1999) e com a superação das desigualdades tecnológicas que afetam tanto o acesso, quanto o uso e a produção de conhecimento nas escolas. Tal perspectiva demanda um reposicionamento dos planos Estaduais, Municipais e Distrital, como também do PNE, de modo que a cultura digital deixe de ser considerada uma dimensão transversal e passe a constituir meta

estruturante, com indicadores próprios de acompanhamento, metas de conectividade e formação continuada docente para a cidadania digital.

O novo decênio do PME, se apresenta, portanto, como uma oportunidade ímpar para a consolidação de uma cultura de planejamento participativo, capaz de integrar universidades, escolas, movimentos sociais e sociedade civil no estabelecimento de políticas de equidade tecnológica.

O reconhecimento do município de Campinas como Capital Nacional da Ciência, Tecnologia e Inovação, reforça seu papel como laboratório de políticas educacionais inovadoras, em que o direito à educação digital se converta em vetor de inclusão, participação e desenvolvimento integral humano.

Assim, reafirma-se que a incorporação da PNED no novo Plano Municipal de Educação de Campinas, depende não apenas de ajustes normativos e adequações legais, mas de um processo formativo e político-pedagógico contínuo, pautado pela participação social, pelo financiamento público e pela construção de uma governança digital democrática. Conforme argumenta Dourado (2010), o planejamento educacional deve ser entendido como um processo político e coletivo, que envolve negociação, responsabilidade e compromisso ético dos diferentes atores educacionais, superando a visão meramente técnica de gestão.

Isso posto, a efetivação da Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) em âmbito municipal requer a criação de mecanismos institucionais de monitoramento e avaliação participativa, capazes de assegurar a continuidade das políticas públicas, o controle social e a integração entre as esferas federativas.

A construção de uma governança digital democrática, nesse contexto, implica a criação de espaços de deliberação interinstitucional, como fóruns e observatórios locais de educação digital, que permitam o diálogo entre poder público, universidades, movimentos sociais e escolas. Essa articulação é fundamental para garantir que o direito à educação digital não se reduza à dimensão instrumental da tecnologia, mas se tra-

duza em processos formativos emancipatórios, voltados à construção de uma cidadania digital crítica.

Ball e Mainardes (2011) enfatizam que as políticas públicas educacionais se constituem em arenas de disputa de sentidos, nas quais se confrontam diferentes projetos de sociedade. Assim, a incorporação da PNED ao PME de Campinas deve ser compreendida como um ato político de afirmação do direito à educação na era digital, que exige não apenas a integração das metas e indicadores, mas também a redefinição das práticas pedagógicas e da formação docente, ancoradas em uma ética da inclusão e da equidade tecnológica.

A consolidação desse movimento só será possível mediante um financiamento público robusto, capaz de garantir infraestrutura tecnológica adequada, conectividade universal e políticas de valorização docente. Uma vez que, a democratização da educação depende do fortalecimento das condições materiais e simbólicas que sustentam o trabalho educativo e do compromisso institucional com a justiça social.

Desse modo, o alinhamento entre políticas locais e nacionais, especialmente entre o PME de Campinas e a PNED, configura a base para a efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988. Trata-se de fortalecer o pacto federativo e de garantir que as políticas educacionais se consolidem como políticas de Estado, e não de governo, assegurando a continuidade institucional, a coerência entre as esferas federativas e a construção de um projeto nacional de educação digital voltado à equidade, à participação democrática e à emancipação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) de Campinas, sob a ótica da Política Nacional de Educação Digital (PNED – Lei nº 14.533/2023), buscando compreender de que forma as tecnologias digitais têm sido incorporadas

às políticas públicas locais e quais caminhos se abrem para o novo ciclo de planejamento (2026–2036). A pesquisa revelou que, embora o município apresente avanços na gestão democrática e no monitoramento das metas, ainda persiste uma lacuna quanto à integração efetiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como eixo estruturante da política educacional municipal.

Sendo assim, tendo em vista o fato de o planejamento educacional ser compreendido como mediação entre os fins sociais da educação e os meios institucionais para sua efetivação, a PNED inaugura um novo marco normativo ao reconhecer a educação digital como um direito social, deslocando o foco da mera inclusão tecnológica para a formação crítica, ética e participativa dos sujeitos. Ao propor a articulação entre inclusão digital, educação escolar digital, qualificação profissional e inovação, a política amplia o horizonte da educação pública, vinculando-o ao princípio da racionalidade social e ao compromisso com a equidade e a cidadania digital.

No contexto campineiro, a incorporação das diretrizes da PNED ao novo PME exige a consolidação de políticas formativas e de financiamento público que garantam a universalização do acesso, a conectividade, a formação continuada dos profissionais da educação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias.

Considerando o exposto, reafirma-se que a integração entre o PME de Campinas e a PNED constitui-se como de fundamental importância para o fortalecimento do Sistema Nacional de Educação, bem como para a consolidação de políticas de Estado que se efetivem no local onde o sujeito vive, a quem o direito à educação deve ser assegurado. No caso da educação digital, foco deste trabalho, esta deve ser garantida tendo em vista os princípios da equidade e da emancipação humana, os quais fundamentam as perspectivas propostas na Agenda 2030 em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - 4 “Educação de Qualidade”. Sendo assim, Campinas, reconhecida como capital da ciência, tecnologia e inovação, tem a oportunidade de converter sua vocação tecnológica em compro-

misso público com a justiça social, transformando a educação digital em vetor de democratização do conhecimento e de ampliação da cidadania na era informacional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): uma análise do cumprimento das metas na última década*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAMPINAS (SP). Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Campinas e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 25 jun. 2015.

CAMPINAS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Municipal de Educação – 2015 a 2025. Campinas: SME, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*. PUC Minas, s.d.

DOURADO, L. F. (org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2010. p. 49-58.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 33-48, 2010.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. *Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>

HADDAD, Samir Rodrigues. *Cidadania digital e democracia: modelo de avaliação de iniciativas públicas de inclusão digital*. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 27, n. 63, e6368006, maio/ago. 2025. DOI: 10.1590/2236-9996.2025-6368006-pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/QXFHW4xqLZPMKNCTpm5wzdt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

LEITE, Sandra Fernandes. O novo plano nacional de educação: ganhos e perdas para a educação de jovens e adultos • *Revista @mbienteeducação* - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - no 3 • set/dez, 2014 - 560-69

LEMOS, R.A. COUTINHO, L.C.S. Plano nacional de educação – PNE (2014-2024): uma análise da educação básica no município de campinas/sp. *Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116122>>. Acesso em: 14/10/2025.

NUNES, D. H.; DE SOUZA LEHFELD, L. *CIDADANIA DIGITAL: DIREITOS, DEVERES, LIDES CIBERNÉTICAS E RESPONSABILIDADE CIVIL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO*. *Libertas: Revista de Pesquisa em Direito*, v. 4, n. 2, 31 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 1-20, 1999.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração*. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-46.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.007

REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: CAPITALISMO, POLÍTICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Deane Taiara Soares Honório¹Fernanda Karina Souto Maior de Melo²

RESUMO

O presente estudo analisa as reformas da educação brasileira a partir da relação entre a formação da classe trabalhadora e as dinâmicas do capitalismo, evidenciando como as políticas educacionais são formuladas e implementadas para atender às exigências do mercado de trabalho e à reprodução das desigualdades sociais. Com base em uma abordagem crítico-dialética, adota como referencial teórico autores como Karl Marx, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, cujas contribuições possibilitam compreender a educação como instrumento de conformação da força de trabalho e sustentação da estrutura de dominação da classe capitalista. A pesquisa segue uma metodologia de abordagem qualitativa, apoiando-se nas pesquisas bibliográfica e documental, a partir de legislações educacionais, planos governamentais e produções acadêmicas sobre o tema e na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que, desde o século XX, a educação no Brasil tem operado sob a lógica do capital, funcionando como mecanismo de reprodução das

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, taiaradeane@gmail.com;

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fernanda.melo@cedu.ufal.br.

desigualdades. Consolidou-se um modelo dual que reserva à elite a formação acadêmica e, às classes populares, o ensino técnico. As reformas da Primeira República e da Era Vargas reforçaram esse projeto tecnocrático e autoritário, cujos traços ainda persistem, mantendo a educação como instrumento de controle social e subordinação aos interesses do capital. Essa dinâmica limita as possibilidades de ascensão da classe-que-vive-do-trabalho e perpetua as desigualdades estruturais no país. Diante desse cenário, torna-se urgente um debate aprofundado sobre políticas educacionais que promovam uma formação crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Educação, Classe trabalhadora, Capitalismo, Políticas educacionais, Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as reformas educacionais no Brasil em sua relação com a formação da classe trabalhadora e as dinâmicas do sistema capitalista. A partir de uma perspectiva crítico-dialética, busca-se evidenciar como as políticas educacionais são concebidas em consonância com as demandas do mercado e a reprodução das desigualdades sociais. Assim, a educação é compreendida não apenas como processo de aquisição de conhecimento, mas como campo de disputas permeado por relações de poder e de classe.

A formação da classe trabalhadora, entendida como o conjunto de indivíduos que vivem da venda de sua força de trabalho, mantém-se um conceito central e atual, conforme destaca Antunes (2009) ao propor a noção de “classe-que-vive-do-trabalho”. No contexto capitalista, as reformas educacionais contribuem para a conformação dessa força de trabalho, priorizando competências técnicas e comportamentais voltadas às exigências do capital. Nesse sentido, coloca-se o desafio de compreender se tais reformas promovem a emancipação da classe trabalhadora ou reforçam a lógica do capital e das desigualdades estruturais.

As políticas educacionais, longe de serem neutras, refletem interesses e concepções determinadas por contextos históricos específicos. A vertente tecnocrática, ao definir normas e práticas de ensino distantes da realidade escolar, tende a limitar o potencial crítico e democrático da educação voltada à classe trabalhadora. Nesse cenário, o entendimento das transformações do capitalismo, da acumulação primitiva à fase financeira, revela como suas crises e contradições moldam as relações de trabalho e perpetuam desigualdades entre nações e classes sociais.

O objetivo geral deste artigo é analisar a articulação entre as reformas educacionais brasileiras e as dinâmicas do capitalismo, enfatizando o papel das reformas na formação e conformação da classe trabalhadora às exigências do mercado. Para alcançar esse objetivo, o artigo estrutura-se em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. A

primeira, intitulada “Percurso Metodológico”, expõe a abordagem qualitativa adotada, fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, de caráter bibliográfico e documental, que analisa produções acadêmicas, legislações e planos governamentais relativos às reformas educacionais no Brasil. Essa combinação metodológica visa compreender os processos históricos, políticos e econômicos que configuram a educação pública e sua função na reprodução das relações sociais.

O referencial teórico organiza-se em três eixos. O primeiro, “Conceituando a Classe Trabalhadora e sua Relação com a Educação no Sistema Capitalista”, discute as concepções de classe trabalhadora em Marx, Engels e Antunes, destacando a educação como instrumento de dominação. O segundo, “Formação da Força de Produção sob a Lógica do Capital”, analisa as etapas do capitalismo e seus reflexos nas políticas educacionais, especialmente nos países periféricos, evidenciando a função da escola na formação de uma força de trabalho subordinada ao capital.

O terceiro, “Ensino Secundário em Disputa: Modernização, Controle e Exclusão na República Velha e no Estado Novo”, examina como a estrutura educacional brasileira historicamente reproduz desigualdades, separando elites e trabalhadores. Essa discussão será retomada na seção “Educação em Disputa: Resultados da Lógica Capitalista na Formação da Classe Trabalhadora Brasileira”, que analisa as reformas educacionais como mecanismos de controle social. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados e apontam perspectivas para pesquisas futuras.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), por ser mais adequada à investigação de fenômenos complexos das ciências humanas. Essa abordagem considera o ambiente natural como fonte direta de dados e reconhece o pesquisador como instrumento central na coleta e análise das informações. Valoriza a

compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, focando nos processos mais do que em resultados isolados. A construção de interpretações ocorre por meio da indução, permitindo que dados empíricos sejam analisados em sua singularidade e, posteriormente, articulados para revelar um entendimento mais amplo da realidade social. Essa perspectiva é essencial para a análise das reformas educacionais e sua relação com a formação da classe trabalhadora no contexto do capitalismo.

A pesquisa bibliográfica será utilizada com o objetivo de aprofundar o referencial teórico que sustenta a discussão sobre capitalismo, políticas educacionais e a classe-que-vive-do-trabalho. De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento metodológico sistemático que contribui para a produção de conhecimento científico. Foram consultados livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que abordam os temas centrais do estudo. Essa estratégia permite não apenas o embasamento teórico da pesquisa, mas também a identificação de lacunas e controvérsias existentes na literatura, contribuindo para a construção de uma análise crítica e fundamentada.

De modo complementar, será empregada a pesquisa documental, que utiliza fontes primárias já existentes, como leis, relatórios oficiais, documentos institucionais e normativas educacionais. Esse tipo de investigação permite compreender a historicidade e a lógica das políticas públicas, oferecendo subsídios empíricos para a análise das condições concretas que moldam o processo educacional (Cellard, 2008).

Para o tratamento e análise dos dados coletados, será utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Trata-se de um conjunto de técnicas que permite examinar diversas formas de comunicação, identificando padrões, inferências e significados explícitos e implícitos nos textos. Essa abordagem possibilita organizar as informações em categorias temáticas, facilitando a interpretação dos dados à luz dos objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo busca ultrapassar o nível superficial do discurso, revelando sentidos mais profundos vinculados a contextos sociais, políticos e históricos.

CONCEITUANDO A CLASSE TRABALHADORA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA

Classe trabalhadora é um conceito designado por Marx para denominar os seres sociais que vivem do trabalho. Alguns autores como Rifkin, J. (1995), Pakulski, J. e Waters, M. (1996), construíram estudos com a tentativa de suprimir a noção de classe trabalhadora, classe social e de trabalho. No entanto, para Antunes (2009), é preciso constituir atualidade ao termo, concebendo um novo modo de nomeá-lo. Nessa perspectiva, passa a chamá-lo de “classe-que-vive-do-trabalho” como um sinônimo do termo marxiano original: classe trabalhadora. Todos que vendem a sua força de trabalho se encaixam no grupo da classe trabalhadora, existindo um núcleo central concebido como trabalhadores produtivos.

Por sua vez, os trabalhadores produtivos contribuem pontualmente com o processo de valorização do capital e com a produção de mais-valia, por isso assumem a função central dentro da classe trabalhadora. Nesse sentido, há também o proletariado industrial que funciona como eixo principal dos trabalhadores produtivos e, por englobar o proletariado industrial, o trabalhador produtivo não está limitado apenas ao trabalho manual; envolve outras formas de trabalho que geram mais-valia (Antunes, 2009).

O grupo de trabalhadores cujo resultado do trabalho é um serviço, compreendido como algo utilizável por determinado grupo, seja ele público ou privado, integra a categoria dos trabalhadores improdutivos. Esse tipo de serviço não é concebido como uma peça que cria mais-valia e nem produz valor ao capital, pois o labor é desfrutado com sentido de uso e não com significado de permuta. Faz parte da categoria de trabalhadores improdutivos uma série de assalariados, tais como: os que atuam em bancos; prestam serviços públicos; atuam no setor de comércio, turismo e serviços, bem como os que exercem cargos em fábricas, entretanto não agregam valor.

Ainda assim, esses trabalhadores considerados improdutivos, por não conceberem a mais-valia na perspectiva original do termo, geram lucro e produzem riquezas, visto que a realização de suas tarefas é indispensável para o funcionamento de determinadas áreas na sociedade. Por exemplo, o funcionário de uma loja de roupas, que atende aos clientes vendendo as peças dessa empresa. Nesse caso, ele foi contratado para prestar esse serviço e recebe um salário em troca do seu tempo e serviço disponibilizados, beneficiando o dono do negócio que dispõe dos recursos. Assim, formam um conjunto de assalariados que tem crescido no capitalismo atual (Antunes, 2009).

Esses trabalhadores em serviços se estabelecem sobre a mesma lógica material e passam pelas mesmas circunstâncias, mas não produzem valor. No modo de produção capitalista, referem-se aos custos irrealizáveis e desnecessários do capital, mas são importantes para a sua manutenção. O que pode ser compreendido é que há, dentro da classe trabalhadora, sujeitos que realizam um trabalho que pode ser produtivo ou improdutivo. Desse modo,

[...] todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide, repetimos, o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente quando a referência é dada pela formulação de Marx. Mas como há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje (Antunes, 2009, pp.102-103).

De acordo com esse pensamento, a classe trabalhadora é contemplada no conjunto de trabalhadores assalariados, ainda que parte deles não dê resultados valorativos para o sistema capitalista. No entanto, o trabalhador produtivo continua assumindo caráter central, tal como o

de formulador do proletariado industrial, do trabalho social e instituidor do valor de câmbio. Marx e Engels utilizavam o termo proletariado para designar aqueles que produziam diretamente mais-valia e passavam pela experiência da incorporação do trabalho pelo capital.

Ou seja, de acordo com Engels, entende-se “por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (Marx; Engels, 2014, p.39). A partir da percepção construída pelo teórico, ao colocá-la na conjuntura contemporânea, vê-se uma nova configuração de classe trabalhadora, englobando sujeitos que trocam sua mão de obra por salários.

Assim, são da classe trabalhadora aqueles que prestam atividades de serviço e comércio, o proletariado industrial, os trabalhadores rurais, os terceirizados, os informais, os precarizados, os temporários, o subproletariado moderno e os desempregados que compõem o time dos excluídos dos postos de trabalho. A reestruturação produtiva ocorre por meio da flexibilização do trabalho, aliada às inovações tecnológicas, em que um só funcionário passa a desempenhar a função de vários outros, acometendo o desemprego estrutural (Antunes, 2009). Ao compreender quem são os sujeitos que contemplam esta classe, é necessário pensar os que não devem integrá-la. Desse modo,

[...] a classe trabalhadora hoje exclui naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados (Bernardo, 2009) ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária (Antunes, 2009, p.104).

A partir dessa ótica, aqueles que possuem recursos, controle e poses não necessitam vender sua potência de trabalho; pelo contrário, são os que compram a força de trabalho, os que possuem os instrumentos de produção e ditam as ordens. Assim, estão distantes da classe-que-vi-

ve-do-trabalho, formando outra classe, a chamada classe dominante. O conhecimento do que é a classe trabalhadora faz parte do caminho que torna possível o entendimento de como se forma a classe trabalhadora, além de ser importante perpassar a trajetória de fundação do capitalismo e suas crises, modificadoras das concepções de educação. Entre os questionamentos feitos pelos teóricos em suas discussões encontra-se a indagação:

[...] vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência (*die Einwirkung*) da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante (Marx, Engels, 2014, p.62, grifo do autor).

Desse modo, não é possível desarticular a formação da classe trabalhadora dos processos educativos postos na sociedade. Nesse sentido, usa-se a dinâmica escolarizante para desenvolver conhecimentos e percepções alinhadas aos desejos exorbitantes da classe que domina, perpassando toda sociedade, alienando e escondendo o real interesse, para construir um exército de pessoas submissas e sujeitas. De acordo com Martins (1994), a política educacional não possui uma forma única de se materializar, não há um espaço definido para ela se fixar, pelo contrário, sua existência está atrelada a um contexto histórico específico. Ao ser encontrada a intenção de uma política educacional significa que foi encontrada a concepção de uma ou de muitas outras políticas educacionais, pois não há uma única finalidade.

Desse modo, o objetivo de uma política educacional pode ser identificado com facilidade ou pode ser dissimulado, encoberto, de modo que seu sentido não seja entendido a menos que haja uma análise mais aprofundada. Com isso, “conhecendo-se a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendido um outro aspecto que a envolve – o poder” (Martins, 1994, p.18). A criação de toda política educacional requer

o exercício do poder para sua consolidação. Para tanto, a sua concretização depende da força desse poder que determina o processo pedagógico e este, por sua vez, tem como compromisso atender a um público, seja ele uma comunidade ou um grupo. Essa constituição da política educacional pode ser participativa, recebendo a colaboração dos professores, dos estudantes e da comunidade, que juntos pensarão a finalidade dessa educação, assim como, pode ser autoritária, com uma pequena parcela da população, a que detém de poder, instituindo as bases da educação para a maioria que não pode interferir (Martins, 1994).

A política educacional que tem sido oferecida a classe trabalhadora é a da vertente tecnocrática, que é aquela em que seus criadores não atuam diretamente no ensino, mas na formulação de normas para o sistema de ensino público, e suas pretensões não estão evidentes para a sociedade. A palavra tecnocracia é compreendida em seu significado como “o poder de saber dos técnicos”, ou seja, são pessoas que atuam na representação do Estado como detentoras do conhecimento. Nesse modelo, ao ser elaborada verticalmente, a política educacional é reduzida a uma técnica, com o intuito de representar e comandar a realidade, separando-a em partes para conseguir regulá-la. Dessa forma, “a tecnocracia na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que continuamente reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a direção da educação” (Martins, 1994, p.20).

FORMAÇÃO DA FORÇA DE PRODUÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Esta subseção discute o controle do capitalismo e seu papel no condicionamento da riqueza mundial, uma vez que, segundo Machado (2018), as nações centrais são responsáveis por definir tanto a dinâmica da economia global quanto os processos de (des)identificação das nações periféricas, historicamente marcadas por construções socioeconômicas

e ideológicas. Compreender os elementos que estruturam o desenvolvimento desigual e o próprio capitalismo torna-se, portanto, essencial.

A análise das fases do capitalismo e de seus mecanismos de expansão permite dimensionar os impactos desse sistema, cuja lógica de acumulação contínua aprofunda as desigualdades e intensifica a precarização da vida da classe trabalhadora. O capitalismo surge com a acumulação primitiva, estruturando-se, desde os séculos XVI e XVIII, no controle dos processos produtivos, da circulação de mercadorias e da administração do trabalho (Machado, 2018). O estágio comercial, impulsionado pela burguesia, possibilita sua ascensão ao poder, não apenas econômico, mas também político e cultural, consolidando sua hegemonia social.

A acumulação primitiva fortalece as forças produtivas, marcando a transição do feudalismo ao capitalismo. Este processo, que se estende por aproximadamente três séculos, é caracterizado por avanços, guerras, disputas e instabilidades. As revoluções burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX consolidam esse processo, deslocando progressivamente o poder da nobreza feudal para a classe burguesa, que se estabelece como dominante. Simultaneamente, ocorre a transição da acumulação mercantil para a acumulação industrial, centralizando o capital na produção fabril.

A expansão mundial do capitalismo é favorecida pelas grandes navegações, que ampliam mercados, barateiam a força de trabalho e intensificam a exploração dos recursos naturais, especialmente a partir da colonização das Américas. A espoliação colonial constitui um eixo fundamental da expansão capitalista, embora este processo tenha ocorrido de forma lenta e com ritmos desiguais, evidenciando uma dialética assimétrica (Fontes, 2010). Nesse sentido, “no decorrer dos últimos cinco séculos, o capitalismo expandiu-se em cada país e em cada continente através de suas fases: comercial, industrial e financeira, sem, contudo, seguir impreterivelmente essa ordem” (Machado, 2018, p. 116). O desenvolvimento do capital, portanto, é intrinsecamente desigual.

As fases do capitalismo não se instauram de maneira homogênea nos diferentes territórios, mas obedecem a uma lógica que posiciona as

nações de forma hierárquica na divisão internacional do trabalho e da produção. Ao assumir o controle dos meios de produção e das matérias-primas, o capitalismo impõe suas formas de organização econômica, subordinando as demais economias aos seus padrões produtivos e de acumulação. Segundo Machado (2018), cada período histórico adapta-se às novas relações de produção e às categorias resultantes de suas condições objetivas.

Dessa forma, até mesmo ações vinculadas a modos de produção anteriores ao capitalismo acabam por superar determinadas etapas, articulando suas próprias desigualdades internas às externas, o que desencadeia convulsões sociais responsáveis por profundas transformações nas estruturas societárias. Sob a influência do capitalismo, as esferas territoriais (nação, região e Estado) reorganizam-se conforme as dinâmicas impostas por esse modelo.

De acordo com Machado (2018), sociedades que ainda não alcançaram o capitalismo, embora o tenham como meta, não necessariamente percorrem as mesmas etapas históricas vivenciadas pelos países já industrializados. Muitas vezes, essas nações transitam diretamente da acumulação primitiva para as condições de produção, sem seguir a sequência histórica tradicional. Esse movimento depende das particularidades sociais e do lugar que cada país ocupa na divisão internacional do trabalho, fatores que condicionam tanto suas especificidades quanto suas formas de inserção na lógica global.

Essa dinâmica evidencia a “singularidade geral do capital”, uma totalidade que integra dimensões políticas, econômicas e intelectuais, estruturada pelas interconexões das sociedades capitalistas no mundo. Essa singularidade, no entanto, se materializa por meio de múltiplas singularidades nacionais, que coexistem no mesmo tempo histórico, ainda que se desenvolvam de forma descontínua e não linear. Dessa forma, os países centrais tornam-se referência para aqueles de desenvolvimento retardatário, que buscam apropriar-se dos avanços materiais e ideológicos do capitalismo (Machado, 2018).

Contudo, isso não significa uma reprodução mecânica dos mesmos passos. No século XX, a Rússia, apesar de seu atraso político e ideológico, formou um proletariado de vanguarda, capaz de superar etapas que outras nações sequer haviam alcançado. No caso do Brasil, seu desenvolvimento econômico não se deu de forma autônoma, mas resultou da fusão de contradições internas articuladas às dinâmicas do capitalismo mundial. O país foi profundamente influenciado por processos externos, sobretudo na transição de uma economia agrária para uma economia capitalista, moldada pelas polarizações induzidas pelo capital global (Machado, 2018).

O capitalismo, ao buscar ampliar continuamente sua lógica, apropria-se de tudo o que possa favorecer sua expansão, incluindo as grandes propriedades rurais, estruturadas historicamente para a produção de commodities voltadas ao mercado externo. A essa lógica soma-se o interesse das economias nacionais em crescer a partir da exploração de seus próprios recursos, adaptando-os às exigências do mercado global. Tais processos demonstram que o desenvolvimento de muitos países ocorre tanto por meio de saltos históricos quanto pela articulação de bases contraditórias, o que reafirma uma perspectiva dialética. Além disso, rompe-se com a ideia etapista, segundo a qual todas as nações deveriam trilhar exatamente os mesmos caminhos históricos, uma vez que a realidade social, econômica, política e cultural demonstra que o desenvolvimento ocorre de maneira desigual e combinada.

Nesse contexto, a lógica capitalista, fundamentada na exploração intensiva do trabalho, que produz mais valor do que recebe, e no seu caráter excludente e expansionista, torna-se estruturalmente irrefreável. Machado (2018) observa que, à medida que o capitalismo se desenvolve, sua estrutura se modifica, ampliando tanto a exploração da força de trabalho quanto a degradação ambiental, elementos essenciais para sustentar seu impulso expansionista. Para Marx (1996b), todo modo de produção possui fases periódicas marcadas pela relação constante entre consumo e produção, em que um gera a necessidade do outro. Esse ciclo não se

limita à criação de bens, mas envolve também sua constante reprodução. Nesse processo, as crises cíclicas surgem como expressão das contradições inerentes ao capitalismo, sendo, portanto, elementos estruturais de sua própria dinâmica (Machado, 2018).

As crises, longe de ameaçar sua existência, tornam-se mecanismos de reinvenção, nos quais o sistema se reestrutura, buscando contornar suas contradições, embora, paradoxalmente, acabe por aprofundá-las. Com base nesse entendimento, torna-se possível compreender como o capitalismo se manifesta na realidade nacional. A análise permite identificar as origens de determinados comportamentos sociais, bem como os mecanismos que produzem e reproduzem a riqueza e a pobreza no mundo. Cada território constroi sua própria forma de capitalismo a partir das desigualdades sociais, que se moldam conforme as condições específicas de cada nação. Desse modo, são as articulações entre condições universais e particulares que configuram historicamente as relações socioeconômicas em cada contexto (Machado, 2018).

Machado (2018) acrescenta que esse processo se sintetiza de forma variável, podendo avançar, regredir ou estagnar, dependendo das condições objetivas de cada sociedade. Essas condições determinam o desenvolvimento das forças produtivas e estruturam a organização social, tendo como base a relação do ser social com a natureza, mediada pelo trabalho. É esse trabalho que, a partir das necessidades previamente idealizadas, gera as condições históricas para possíveis saltos ontológicos. Essa concepção de trabalho, fundamentada na ontologia marxiana, compreende-o como mediação entre o ser humano e a natureza, na qual o indivíduo transforma a matéria natural para satisfazer suas necessidades (Marx, 1996a).

Nesse processo, o ser humano mobiliza suas capacidades físicas e intelectuais, braços, pernas, cabeça e mãos, para modificar a natureza em benefício próprio. No entanto, essa lógica se contrapõe frontalmente à dinâmica do capitalismo, na qual uma classe detém os meios de produção e explora outra, que vende sua força de trabalho para sobreviver.

Essa classe trabalhadora, embora produza os bens de consumo, não tem acesso pleno a eles, uma vez que o salário recebido não é suficiente para adquirir os próprios produtos que gera, os quais são apropriados pelo capital. Nesse sentido, são os processos históricos gerais, articulados às condições específicas, que possibilitam saltos nas relações de trabalho e, conseqüentemente, transformações estruturais nas sociedades que vivenciam tais processos (Machado, 2018).

Essas contradições, sustentadas pela lógica do capital, reproduzem-se no contexto brasileiro, perpetuando desigualdades não apenas econômicas, mas também sociais, de gênero, étnicas e religiosas. Por meio de seus instrumentos de dominação, o capitalismo restringe o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e trabalho, aprofundando as assimetrias que estruturam a sociedade. Nesta pesquisa, elege-se a educação como objeto de análise, entendendo-a, conforme Frigotto (2010), como parte constitutiva das relações sociais e, portanto, um campo historicamente marcado por disputas.

Nesse sentido, busca-se compreender como o ambiente escolar, seu currículo e seus processos educativos estão diretamente articulados às demais esferas da vida social e aos interesses de classe. A relação entre sociedade, processo produtivo, trabalho e educação reflete a formação dos sujeitos, suas práticas e condutas no interior da coletividade. Como destacam Mészáros (1981) e Frigotto (2010), essas conexões, estruturadas pelas relações de propriedade e pelos mecanismos de produção do capital, não se estabelecem de forma espontânea, mas são mediadas por instituições como a escola. Assim, o sistema educacional cumpre a função de formar sujeitos não apenas no âmbito técnico, mas também social e ideológico, atendendo às demandas do capital e às exigências do processo produtivo.

Para as classes dominantes, historicamente, a educação da classe trabalhadora é estruturada de modo a capacitá-la tecnicamente e, ao mesmo tempo, submetê-la social e ideologicamente, garantindo sua integração subordinada ao processo de produção (Frigotto, 2010). Dessa

forma, a educação opera como instrumento a serviço do capital, legitimando e reproduzindo a ordem social vigente, o que explica as disputas em torno das políticas públicas educacionais. Essa dinâmica conecta-se diretamente às análises anteriores sobre o capitalismo, que, como discutido por Machado (2018) e Marx (1996a; 1996b), estrutura-se a partir da apropriação da força de trabalho e da produção desigual entre nações, reproduzindo suas contradições tanto no âmbito econômico quanto social.

No Brasil, esse movimento se expressa nas reformas educacionais que, ao longo da história, têm sido orientadas por interesses vinculados à manutenção da ordem capitalista. O Estado atua de forma a moldar a educação de acordo com os imperativos econômicos, contribuindo para a consolidação de um modelo de desenvolvimento centrado na acumulação de riqueza por uma minoria, em detrimento da maioria, que permanece submetida às condições de exploração e pobreza.

ENSINO SECUNDÁRIO EM DISPUTA: MODERNIZAÇÃO, CONTROLE E EXCLUSÃO NA REPÚBLICA VELHA E NO ESTADO NOVO

A Primeira República Brasileira foi instaurada em 1889, com a queda da monarquia e a promulgação da Constituição de 1891, que instituiu o regime presidencialista e representativo (Brasil, 1891). O período, conhecido como República Oligárquica ou República do Café com Leite, foi marcado pela concentração do poder nas elites de Minas Gerais e São Paulo, que controlavam a escolha dos governantes (Aranha, 1996). Apesar de sua origem não popular, resultado de um movimento militar apoiado por setores da economia cafeeira descontentes com a monarquia, a República promoveu avanços institucionais, como o fim do Poder Moderador, do voto censitário, dos títulos de nobreza e uma relativa descentralização do poder (Ghiraldelli Jr., 2001).

A Constituição de 1891 também estabeleceu, nos artigos 34, 35 e 72, a competência do Congresso em legislar sobre o ensino superior e determinou que o ensino público fosse laico (Brasil, 1891). Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos consolidaram-se como potência hegemônica, influenciando o Brasil cultural e economicamente. O país passou a adotar valores do “estilo de vida americano”, inclusive na esfera educacional, incorporando ideias que estimularam o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela educação”, movimentos que demandavam, respectivamente, qualidade e expansão do ensino (Ghiraldelli Jr., 2001).

O processo de industrialização e urbanização foi acompanhado pela chegada de imigrantes europeus e pela substituição do trabalho escravizado por assalariado. Novas infraestruturas, como ferrovias e redes telegráficas, foram implantadas, e ideias democráticas internacionais passaram a circular. Entre 1917 e 1920, surgiram movimentos de contestação liderados por sindicatos anarquistas. Em 1922, foram fundados o Partido Comunista do Brasil e o movimento tenentista, expressando o descontentamento com a República oligárquica (Aranha, 1996; Ghiraldelli Jr., 2001). A crise de 1929, originada pela quebra da Bolsa de Nova York, atingiu o setor cafeeiro brasileiro, mas impulsionou a industrialização interna. A instabilidade favoreceu a ascensão de Getúlio Vargas, que, com apoio militar, depôs o presidente Washington Luís e assumiu o Governo Provisório em 1930 (Costa, 2016).

O Governo Vargas (1930–1945), conhecido como Era Vargas, dividiu-se em três fases: Governo Provisório (1930–1934), Governo Constitucional (1934–1937) e Estado Novo (1937–1945). De caráter centralizador e autoritário, o primeiro período promoveu a expansão industrial e o controle estatal dos sindicatos e da opinião pública, com censura e repressão política (Aranha, 1996). Nesse contexto, a educação ganhou centralidade nas propostas de “reconstrução nacional”.

Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos como primeiro titular (1930–1932), seguido por Washington

Pires (1932–1934) e Gustavo Capanema (1934–1945). Sob Campos, foram implementadas reformas estruturais no ensino por meio de decretos como: nº 19.850 e nº 19.851 (criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino superior); nº 19.890 e nº 21.241 (reorganização do ensino secundário); e nº 20.158 (regulamentação do ensino comercial) (Aranha, 1996; Ghiraldelli Jr., 2001).

A reforma do ensino secundário estruturou-se em duas etapas: uma fundamental, de cinco anos, com currículo seriado, e uma complementar, de dois anos, voltada à preparação para o ensino superior. O Colégio Pedro II foi consolidado como modelo nacional, e o ingresso nesse nível passou a ser condicionado a exame seletivo. Além disso, definiram-se normas para a formação e atuação docente. No ensino profissional, priorizou-se o curso comercial em detrimento do industrial, refletindo as demandas econômicas da época.

Essa separação entre ensino secundário e técnico acentuou o caráter excludente e elitista do sistema (Aranha, 1996). Em 1932, iniciou-se a elaboração do anteprojeto da nova Constituição, conduzida por duas comissões: uma presidida por Anísio Teixeira e outra liderada por Fernando de Azevedo. A Constituição de 1934 incorporou avanços significativos, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a previsão de sua ampliação para os níveis seguintes, a liberdade de cátedra e a vinculação de recursos públicos, 10% da União e municípios, e 20% dos estados e do Distrito Federal, para a educação (Ghiraldelli Jr., 2001).

Esse avanço, porém, foi interrompido em 1937, quando Vargas instaurou o Estado Novo por meio de um golpe, dissolvendo o Congresso e impondo uma nova Constituição, elaborada por Francisco Campos. Esse novo ordenamento suprimiu os avanços democráticos e instituiu um modelo educacional dualista, no qual o ensino profissional pré-vocacional foi destinado às classes populares, enquanto o ensino propedêutico permaneceu acessível apenas aos que podiam custeá-lo (Brasil, 1937; Ghiraldelli Jr., 2001).

O artigo 130 da Carta de 1937 reforçou essa lógica ao determinar que os que pudessem pagar pelo ensino financiassem, indiretamente, a instrução dos mais pobres, o que aprofundou a seletividade do sistema e aliviou o Estado de sua responsabilidade na universalização da educação (Ghiraldelli Jr., 2001). Paralelamente, Francisco Campos, enquanto Ministro da Justiça, liderou reformas que ampliaram o controle estatal sobre os direitos individuais, como os Códigos de Processo Civil (1939), Penal (1940), de Processo Penal (1941) e o anteprojeto do novo Código Civil, além da Lei Orgânica do Ministério Público Federal (Saviani, 2013).

Na mesma direção, as reformas educacionais conduzidas por Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde, implementaram as Leis Orgânicas do Ensino, que redefiniram a estrutura da educação brasileira. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob direção de Lourenço Filho, com a função de orientar tecnicamente as políticas educacionais. Também foi instituída a Universidade do Brasil, concebida como modelo para o ensino superior nacional (Saviani, 2013).

Entre 1942 e 1946, Capanema promulgou oito decretos-lei que reorganizaram os diferentes níveis e modalidades de ensino: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) (Decreto-lei nº 4.048/1942), as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (nº 4.073/1942), Secundário (nº 4.244/1942), Comercial (nº 6.141/1943), Primário (nº 8.529/1946) e Normal (nº 8.530/1946), além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (nº 8.621/1946) e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (nº 9.613/1946) (Saviani, 2013).

O Decreto-lei nº 4.244/1942, foco desta análise, reorganizou o ensino secundário – equivalente ao atual Ensino Médio –, dividindo-o em curso ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), ministrados em instituições distintas (Brasil, 1942). O colegial subdividia-se nos cursos clássico, voltado às letras e à filosofia, e científico, orientado às ciências exatas e naturais. Paralelamente, o ensino técnico foi organizado nas modalidades industrial, comercial, agrícola e normal, funcionando de forma paralela ao ensino secundário propedêutico.

Essa estrutura reforçava o modelo dual, que destinava o ensino técnico à formação da classe trabalhadora, enquanto o ensino secundário preparava as elites para o acesso ao ensino superior. As reformas educacionais desse período apresentavam caráter centralizador, burocrático, dualista e corporativista. O dualismo se refletia na separação entre a formação das elites, destinadas ao ensino superior, e a da classe trabalhadora, voltada aos ofícios técnicos e manuais. Enquanto o ensino secundário proporcionava uma formação humanística e intelectual, o ensino profissional atendia às demandas do mercado (Saviani, 2013).

De acordo com Aranha (1996), a Lei Orgânica do Ensino Secundário tinha como objetivos formar a personalidade integral, fortalecer a consciência patriótica e humanística e preparar os estudantes para o ensino superior. Esse mesmo diploma legal também expressava, no artigo 25, o propósito de formar as “individualidades condutoras”, reforçando o projeto de formação de lideranças alinhadas aos interesses do Estado.

O Decreto-lei nº 4.073/1942 (Brasil, 1942), que regulamentava o ensino industrial, limitava o acesso ao ensino superior apenas aos concluintes dos cursos técnicos, e exclusivamente em áreas correlatas. Essa estrutura restringia a mobilidade social das classes populares, que, após o ensino primário, eram direcionadas à formação profissional, enquanto os filhos das elites seguiam para os cursos ginasial e colegial, livres da necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho.

No contexto da industrialização, embora a escola acadêmica mantivesse seu prestígio, ela não supria plenamente as exigências tecnológicas emergentes. Isso levou setores das camadas médias a buscar a formação técnica oferecida pelas escolas públicas, como alternativa ao ensino mantido por empresas e pelo próprio Estado. Apesar de influenciada por princípios escolanovistas, a reforma contrariava ideais como a coeducação e a igualdade de oportunidades. A manutenção da separação entre educação masculina e feminina, somada aos exames seletivos, reforçava o caráter excludente do sistema (Aranha, 1996).

Nesse cenário, o SENAI (Decreto-lei nº 4.048/1942) e o SENAC (Decreto-lei nº 8.621/1946) passaram a ofertar cursos de formação inicial e continuada, destinados à classe trabalhadora. Apesar de ampliarem o acesso, esses cursos consolidavam o modelo dual de ensino, no qual os filhos das elites percorriam uma trajetória longa e acadêmica, enquanto os trabalhadores eram direcionados a percursos curtos e práticos. Assim, a escola cumpria seu papel na reprodução das desigualdades econômicas, sociais e culturais (Aranha, 1996).

EDUCAÇÃO EM DISPUTA: RESULTADOS DA LÓGICA CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA

Com base nos marcos teóricos e históricos apresentados, esta seção analisa os efeitos das reformas educacionais na conformação da classe trabalhadora brasileira, com ênfase na estruturação do ensino secundário durante a República Velha e o Estado Novo. A articulação entre o conceito de classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009) e a lógica de produção capitalista permite compreender a educação como instrumento de controle social, disciplinamento e reprodução das desigualdades de classe.

O conceito marxiano de classe trabalhadora abrange todos os que, desprovidos dos meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviver. Ainda que centrada nos trabalhadores produtivos, essa classe inclui setores improdutivos que sustentam as formas de sociabilidade capitalistas. Sua constituição e reprodução vinculam-se aos processos educativos, moldados pelas condições materiais e ideológicas da classe dominante. Assim, a educação assume caráter ambíguo: pode promover consciência e emancipação, mas historicamente tem servido à adaptação da força de trabalho às exigências do capital (Marx; Engels, 2014; Mészáros, 1981; Frigotto, 2010).

No Brasil, o desenvolvimento capitalista tardio e dependente atribuiu à educação papel central na formação de uma força de trabalho ajustada às diferentes fases da industrialização. Desde a Primeira República, polí-

ticas educacionais sob o discurso modernizante mantiveram a lógica de dominação de classe. O chamado “otimismo pedagógico” não resultou em democratização do acesso, e, durante o governo Vargas, as reformas conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema consolidaram um modelo dual: ensino secundário para as elites e formação técnico-profissional para as classes populares.

A Constituição de 1934 e, posteriormente, a de 1937 institucionalizaram esse sistema seletivo, reforçado pelas Leis Orgânicas do Ensino e pela criação do SENAI e do SENAC, que moldaram a mão de obra às demandas industriais. Assim, a estrutura educacional brasileira consolidou-se sob a lógica da funcionalidade econômica e da estratificação social, destinando trajetórias escolares distintas conforme a posição de classe.

A análise histórica evidencia que as reformas educacionais foram formuladas em consonância com os imperativos do capital e as estratégias de reprodução da ordem social. O ensino secundário, ao reservar à elite uma formação voltada ao poder e à classe trabalhadora uma educação instrumental, reafirma o caráter ideológico da escola como espaço de disputa e dominação simbólica (Marx; Engels, 2014; Martins, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a educação brasileira, desde o início do século XX, tem sido estruturada sob a lógica do capital, atuando sistematicamente como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e de controle da classe trabalhadora. No período da Primeira República e da Era Vargas, consolidou-se um modelo educacional dual que historicamente reservou à elite o acesso à formação propedêutica e ao ensino superior, enquanto direcionava as camadas populares ao ensino técnico-profissional, voltado prioritariamente à inserção imediata no mercado de trabalho. Essa separação estrutural reafirmou a hierarquia social e limitou a mobilidade da classe-que-vive-do-trabalho.

As reformas conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema institucionalizaram um modelo tecnocrático e autoritário, em que a escola se tornou um espaço de regulação social, subordinada às demandas do Estado e do capital por uma força de trabalho disciplinada e adaptável. Essa lógica da funcionalidade econômica e da estratificação social não se extinguiu, mas permanece no presente, marcada pela tecnocracia educacional e pela insistência em políticas que priorizam a produtividade e a competitividade em detrimento da formação humana integral.

Além disso, a educação segue operando como um instrumento de dominação, especialmente em contextos periféricos como o brasileiro. A trajetória educacional no Brasil revela a permanência de um projeto subordinado à lógica da acumulação capitalista, reforçando a dependência estrutural e a subordinação aos interesses do capital internacional. Essa subordinação é uma consequência do desenvolvimento desigual do capitalismo global, em que as nações centrais historicamente definiram a dinâmica da economia, impactando os processos socioeconômicos e a formação da força de produção nos países periféricos.

Diante da urgência em desvelar essa subordinação e reverter as desigualdades que limitam as possibilidades de ascensão da classe trabalhadora, o estudo confirma a escola como um campo de disputas. A formação crítica e emancipadora deve ser o horizonte de luta. Conforme a perspectiva crítico-dialética, faz-se necessário “desvincular a educação da hegemonia exercida pela classe dominante”, reconhecendo o potencial da educação para a consciência e a emancipação social. Para pesquisas futuras, sugere-se investigar como as políticas educacionais recentes têm reproduzido esses traços tecnocráticos e dualistas, articulando-os com a reestruturação produtiva e o desemprego estrutural contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, 3º da República. Diário Oficial da União, 24 fev. 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: [Constituição37 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Exposição de motivos do decreto-lei nº 4.224**, 01 de abril de 1942. Diário Oficial da União, Seção 1, 10/4/1942, Página 5798 (Exposição de Motivos). Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.leg.br/legislacao/documentos/1942/04/01/5798). Acesso: 13 ago. 2022.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977 .

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Editora: Porto Editora, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016, 200 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001. Disponível em: [Paulo_ghiraldelli_jr._-his-](#)

tória da educação no brasil [1d47jx796m42] (idoc.pub). Acesso em: 15 out. 2022.

LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

MACHADO, Fabiano Duarte. **Processos de (re) significação do signo do ensino profissional:** ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil. Orientadora Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. 2018. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

MARTINS, Célia. **O Que é política educacional.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido comunista.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996 a.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultura, 1996 b.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.008

OS IMPACTOS DA LEI 15.100/25 NO CENÁRIO EDUCACIONAL: REFLEXÕES DOCENTES

Jéssica Girlaine Guimarães Leal¹Edilma Basilio da Silva²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2025 em uma turma de 8º ano do segmento EJA em uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de Lagoa Seca - PB. As observações pretendem verificar e compreender como os alunos envolvidos na pesquisa reagiram diante das restrições impostas pela Lei de nº15.100/25 que proíbe o uso do celular em sala de aula e de que forma esse fator poderá afetar o convívio entre estes e os docentes, com os colegas de sala e o desenvolvimento da sua aprendizagem. Essa pesquisa se justifica devido ao fato notório dos desafios enfrentados pelos professores para terem a atenção dos alunos durante as aulas quando muitos relutam em guardarem seus celulares. Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, como procedimento técnico adotado para o desenvolvimento deste trabalho se fará uso da pesquisa exploratória e de campo, a qual usará para a coleta foi utilizado questionário semi estruturado. A conclusão deste trabalho pondera

-
- 1 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Professora na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, jessica.leal@professor.ufcg.edu.br;
 - 2 Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário-UNIESP, edilmabsilva1@hotmail.com;

sobre a importância de colocar em pauta as implicações do uso excessivo das telas, como essa prática tem afetado a dinâmica das aulas de forma negativa, uma vez que a aprendizagem dos conhecimentos escolares estão sendo prejudicados pela “necessidade” que os alunos julgam ter de estarem sempre conectados e propor aos docentes a busca por meios dinâmicos e atrativos os quais possam proporcionar aos alunos reflexões sobre a importância do uso crítico e ponderado das telas. Tivemos como bases teóricas a Lei nº 15.100/2025, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), Melo e Andrade (2023), Lembke (2024).

Palavras-chave: Uso de celular em sala de aula, Dificuldades na aprendizagem, Lei 15.100/25, Nomofobia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se em um relato de experiência e observações vivenciadas pela pesquisadora e docente em uma turma de alunos do 8º ano do segmento EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Municipal de E. I. F. II Frei Manfredo localizada no município de Lagoa Seca - PB.

Vivemos em um mundo permeado pela tecnologia e não podemos negar sua utilidade, as redes de comunicação trouxeram muitos impactos positivos e facilidade para a vida de profissionais de várias áreas e estudantes, a agilidade na comunicação disseminação de conteúdos é de grande valia, desde que sejam de fontes confiáveis. No entanto dentre todos os aparelhos utilizados como ferramentas de telecomunicação a mais utilizada por jovens e adultos pode-se dizer que é o celular, na maioria dos casos os modelos Androids.

Acerca dessa problemática a BNCC coloca-se favorável ao uso das tecnologias da informação, mas com objetivos de formar cidadãos críticos e sensatos diante da grande quantidade de informação que circula nas redes. Dentre as 10 (dez) competências básicas que devem ser desdobradas nas três etapas da educação básica, a BNCC traz o seguinte:

Competência - 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017. Pg. 9).

De acordo com a BNCC, tanto a criação como a utilização das tecnologias devem ser conduzidas de forma crítica, significativa, mas infelizmente não é o que os educadores observam nas salas de aula ao longo dos últimos tempos. Pesquisadores como Melo e Andrade, (2023) corroboram com a afirmativa citada anteriormente ao considerarem que os educandos não estão conectados nos celulares apenas em casa, mas que nas

escolas o uso dos aparelhos estão cada vez mais tomando espaço, “os alunos estão cada vez mais conectados as telas, inclusive durante as aulas”, nesse contexto os autores concluem, que o interesse pelas distrações oferecidas pelas mídias faz os alunos perderem a atenção e o interesse pelas aulas.

Partindo de uma preocupação mundial em relação aos prejuízos causados pelo uso excessivo das telas, tanto no se refere a saúde física, emocional e cognitiva dos educandos, é notório como esses fatores estão prejudicando o rendimento dos estudantes, e, mediante a tal cenário foi sancionada no Brasil a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, a qual dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Ainda de acordo com O Art. 1º da Lei traz como um de seus objetivos “salvaguardar a saúde mental, física, psíquica das crianças e adolescentes.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a nova demanda das escolas, impostas pela Lei 15.100/2025, a qual impõe limites e restrições aos alunos quanto ao uso de celulares em sala de aula, com ressalva em casos de uso para fins didáticos. Diante desta nova realidade, cobra-se aos educandos o distanciamento temporário dos aparelhos celulares e redes, durante os períodos de aula. Ao longo dos últimos tempos é notória a resistência dos alunos no que se refere a abrir mão do uso dos aparelhos midiáticos, mesmo que por curtos períodos, assim é de fundamental importância observar as dinâmicas e comportamento dos alunos neste novo cenário para podermos buscar meios de intervenção positiva. é possível dizer que essa temática também deve ser abordada de forma crítica e analítica com vistas a ajudar o alunado nessa transição com as novas adaptações, mostrando aos mesmos os benefícios provenientes a partir da resolução dos desafios apresentados. Quando se observa a dependência que os alunos têm das telas, é possível compará-las a membros corporais, como se o fato de tirá-las causaram-lhes prejuízos irreparáveis, como se uma parte de seu corpo tivesse sido retirada deles. Esse desconforto e

resistência dos alunos em relação ao distanciamento do celular traz em si, uma gama de sentidos e situações que podem ser comparadas a uma fobia extrema, medo ou desconforto provocados pela “abstinência” ao uso do celular, nomofobia.

O objetivo deste trabalho foi discorrer sobre os impactos relacionados a restrição ao uso do celular trazidas pela Lei 15.100/2025, primeiramente trazendo as motivações e preocupações incutidas nessa legislação em relação a saúde e desenvolvimento educacional dos estudantes, assim como verificar os desafios enfrentados para a efetiva implementação da Lei em sala de aula, tendo como ponto de partida a observação do comportamento dos educandos e análise do que pode ser feito para contribuir com a conscientização dos alunos sobre os perigos do uso excessivo das telas.

A partir desta pesquisa fica explícita que os alunos de fato apresentam comportamentos negativos e prejudiciais ao seu desenvolvimento escolar, entendemos que as atitudes desencadeadas pela restrição ao celular desperta nos jovens educando uma série de sentimentos que os levam a falta de interesse pelos estudos, levando-os ao distanciamento do processo de ensino/aprendizagem.

Como aporte teórico foram utilizados os seguintes referências: Lei nº 15.100/2025, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), Melo e Andrade (2023), Lembke (2024), Maziero e Oliveira (2016), Santana, Ferreira e Duarte (2023).

O USO EXCESSIVO DO CELULAR NA ESCOLA POR ESTUDANTES DA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O (EJA) segmento educacional voltado para jovens e adultos é uma modalidade de ensino especial que se difere do ensino regular por diversos aspectos, dentre os quais elenca-se a faixa etária e as peculiaridades de público.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) a Educação de Jovens e Adultos será destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida. Sendo no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos (BRASIL, 2017).

A partir das características designadas aos educandos do segmento (EJA), entende-se que indivíduos com idade igual ou superior a quinze anos podem ingressar na EJA a fim de concluírem seus estudos na educação básica.

Levando em consideração a dinamicidade etária que formam esse grupo de indivíduos, é possível compreender que os mais jovens fazem parte dos alunos que mais fazem uso das telas, seja nas etapas regulares da educação básica, na modalidade EJA e até mesmo do ensino superior é notória a presença do uso das tecnologias de comunicação para diversas finalidades. O uso do celular na sala de aula tem se tornado cada vez mais expressivo, e ao mesmo tempo constituindo-se em uma problemática para o processo de ensino, afetando de forma significativa a relação do educando com sua aprendizagem.

Ao longo do ensino básico a BNCC discorre sobre a importância dos alunos desenvolverem algumas competências que se julga determinantes para a equidade da educação e do direito de aprender, são elencadas dez (10) competências gerais as quais são definidas como fatores preponderantes para o pleno desenvolvimento dos educandos, dentre os quais citamos:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Dentre as competências elencadas chama-se a atenção para a importância do uso das tecnologias no ensino como forma de linguagem, ou

seja, como meio de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, como pode ser concluído na quinta 5ª competência:

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017. pg. 9)

Diante das perspectivas trazidas pela BNCC a tecnologia em suas diversas formas deve ser uma ferramenta de auxílio ao desenvolvimento dos educandos nos mais variados aspectos, e isso é muito coerente uma vez que vivemos em mundo submersos pelas mídias. No entanto, de acordo com Melo e Andrade (2023) o uso das redes tem se tornado banalizado e um vício na vida dos jovens que têm usado os meios tecnológicos não só nos espaços sociais como na escola com diversas finalidade, exceto para construir e disseminar conhecimento.

Infelizmente, o uso das redes de tecnologias tem se tornado um grande desafio nas escolas, pois, grande parte dos discentes tem se tornados dispersos, mais conectados ao mundo virtual do que a realidade e esse fator interfere de forma negativa na aprendizagem dos mesmo, já para eles é mais interessante usar o celular do que prestar atenção às aulas, gerando uma gama de conflitos e déficits de engajamento e aprendizagem dos educandos.

Santana *et al* (2023) acrescenta que os avanços na tecnologia a partir do uso de smartphones tornaram-se ferramentas poderosas e onipresentes na sociedade atual, tornando possível o acesso instantâneo à informação e conectividade constante.”No entanto, o uso desses dispositivos em sala de aula tem se tornado uma preocupação crescente para educadores e instituições de ensino”, para os autores:

Com o fácil acesso a jogos, mídias sociais e outras distrações online, os alunos podem ter dificuldade em se concentrar

nas atividades acadêmicas. Isso pode resultar em queda no desempenho escolar e comprometimento da aprendizagem (santana et al, 2023. pg. 04).

As reflexões dos autores nos mostram que o uso do celular sem restrições entre os alunos tem se tornado um problema, trazendo dificuldades para os avanços dos mesmo em relação às dinâmicas que deveriam ocorrer na sala de aula, como por exemplo, interação com os colegas para a realização de atividade em grupos, atividades individuais que requerem o uso cognitivo sem auxílio do celular, nas discussões sobre as temáticas em sala eles se mostram alheios ao que está sendo exposto, existe falta de estímulo para realizar as atividade por conta própria e os educando relutam em guardar seus celulares na tentativa de usá-los para buscar as respostas de suas atividades.

A Dr^a. Lembke (2024) esclarece através de vários relatos que partem de uma gama de pesquisas e análises realizadas em seu consultório, um resumo sobre os principais casos clínicos com os quais ela tratou e que revelam motivos e causas que levam não apenas os jovens como também os adultos a se comportarem de forma extremamente dependentes de certas práticas e ações que se tornam vícios e hábitos, os quais prejudicam a vida cotidiana dos indivíduos.

A obra da Dr^a. Lembke (2024), intitulada Nação Dopanina³ discorre sobre como a sociedade tem buscado de forma desenfreada por prazeres e satisfações imediatas, ou seja, sensações desencadeadas pela liberação de neurotransmissores que proporcionam ao cérebro e ao corpo a sensação de bem estar e felicidade. No entanto essas sensações não são duradouras e, as pessoas continuam buscando desenfreadamente a repetição desses estímulos que as levem a sentir novamente aquele prazer, assim esses estímulo tornam-se como drogas, as quais como qualquer

3 A dopamina é um importante neurotransmissor envolvido no controlo motor, funções endócrinas, cognição, compensação e emotividade. Estevinho, Maria Fernanda; Soares-Fortunato, JM Dopamina E Receptores Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 5, núm. 1, junho, 2003, pp. 21-31 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2875010>>.

substância que causa dependência acaba viciando, levando as pessoas a quererem cada vez mais, a busca pelo prazer está deixando as pessoas infelizes, pois quando o momento de êxtase passa, logo vem o sentimento de depressão e angústia, contribuindo com o desejo de que tudo se repita, criando-se assim um ciclo.

Dentre as várias atividade e práticas que as pessoas podem realizar na busca por prazer e bem estar consideramos o uso dos celulares um dos meios de comunicação e entretenimento mais acessível na atualidade, utilizados para diversos fins em especial para a promoção da própria imagem, interação em tempo real com quantidades de pessoas absurdas, e a busca pela satisfação por likes, e pela a aprovação de outros usuários que na maioria das vezes nem fazem parte ou contribuem para suas vidas tem se tornado imprescindível para a falsa sensação de realização dos indivíduos, até porque, não é possível identificar a veracidade das informações e realidades postadas. por trás da telas a vida real pode ser bem diferente do que é postado, ainda assim, as vidas expostas como verdade desencadeiam comportamento e sentimentos dos usuários, tanto quem posta como quem consome as mídias são impactos por sensações que os levam ao prazer, felicidade e o declínio de tudo isso. Levando em consideração os estudos da Dr^a. Lembke (2024) esses sentimos, assim qualquer droga, logo perdem o efeito sobre o organismo, levando os indivíduos à busca por mais. Gastam horas de suas vidas criando matérias para postar, comprando bens e coisas das quais nem precisam para mostrarem em suas redes sociais, apenas para tentar impressionar pessoas que as conhecem e buscarem a ilusão de aceitação. essa realidade que afeta a sociedade de forma geral também tem se tornado um problemas nas escolas.

Alunos de várias séries e faixas etárias estão completamente mergulhados nesse mundo tecnológico e imediatista, nesses cenários idealizados muitas vezes de forma errada e acrítica, os jovens veem cada vez mais se tornando impacientes, apressados, querem que tudo ao seu redor ocorram da forma que eles desejam (realização imediata de suas vontades), totalmente desconectados da realidade.

Melo e Andrade (2023) explicam que de forma geral o uso excessivo das telas tem sido considerado um vício que traz prejuízos não só para adolescentes, assim para os adultos no que se refere a diversos aspectos de suas vidas, a citar: nas relações sociais que passaram a acontecer principalmente por meio virtual, falta de concentração e motivação nas aulas, cansaço e sonolência durante as aulas devido à grande quantidade de horas que esses jovens passam conectados.

O abuso das tecnologias móveis vem despertando o interesse e a curiosidade da população e dos profissionais de saúde pelas consequências negativas que podem causar. Na prática clínica, temos observado jovens que restringem cada vez mais suas práticas de trabalho, estudo e lazer devido ao uso abusivo dos smartphones. Eles passam um tempo cada vez maior conectados ao aparelho, dificuldade de controlar o uso e prejudicam seus relacionamentos interpessoais com os familiares e amigos.(KHOURY, 2018, P. 21-22 *apud* MALO e ANDRADE, 2023).

Lembke (2011) já discutia sobre as problemáticas advindas do uso do celular de forma desmedida, para ela os smartphones eram comparados a agulhas hipodérmica dos tempos modernos oferecendo incessantemente dopamina digital para a geração plugada plugada “se você não descobriu sua droga preferida, ela logo estará em um site perto de você”.

Pensando na problemática do uso do celular em sala de aula e seus prejuízos para os alunos, no Brasil, foi sancionada a Lei 15.100 que tem como objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares.

Conforme observamos na Lei, a proibição se dá pelo fato de que o uso demasiado dos eletrônicos trazem problemas que vão além das dificuldades de aprendizagem, mas que levam os indivíduos a uma série de problemas e distúrbios psíquicos, afetivos e morais. Neste sentido, os estabelecimentos deverão não apenas proibir o uso dos celulares, mas também criar estratégias para facilitar a adaptação dos alunos aos novos termos. Mediante o que foi discorrido, este trabalho se propõe a buscar ampliar a compreensão deste fenômeno, o qual se relaciona ao uso do

celular e suas implicações na vida dos estudantes, para isso aplicamos a metodologia descrita no capítulo a seguir.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho se deu a partir do olhar de autores e documentos que serviram como inspiração e para uma melhor compreensão do assunto, citamos: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) considerando a modalidade EJA (educação de jovens e adultos) que nos traz o entendimento sobre as características do público desse segmento de educação. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considerando sobre a competência cinco (5) a qual fala sobre a importância da acessibilidade ao mundo digital, mas também orienta que deve-se fazer o uso crítico e consciente das tecnologias. Como um dos fundamentos desta pesquisa tivemos a Lei 15.100/2025, sendo esta o principal ponto da pesquisa e das discussões, sendo o foco voltado para o objeto de estudo que no caso foi o comportamento dos alunos frente ao cumprimento desta lei. Melo e Andrade (2023) fala sobre os problemas causados pela abstinência ao celular (nomofobia) e traz uma discussão muito importante sobre os desafios enfrentados nas escolas em relação aos alunos quando estes ficam longe do celular. Os autores relatam questões que vão desde rebeldia, desconexões psicológicas como depressão, dentre outros. Lembke (2024)

A turma é composta por educandos compreendidos entre a faixa de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade e como esses jovens reagiram diante das restrições acerca do uso do celular em sala de aula e como este fator interferiu no comportamento desses educando em sala de aula e no processo de ensino/aprendizagem.

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem metodológica de cunho qualitativo que pode ser explicado conforme (MINAYO, 2001, p. 14 *apud* GERHARDT SILVEIRA e CÓRDOVA 2009, P. 32):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corres-

ponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como procedimento técnico adotado para o desenvolvimento deste trabalho fez-se uso da pesquisa exploratória, qualitativa e de campo, a qual ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental I e II situada no município de Lagoa Seca com uma turma do ensino modalidade EJA de 8º/9º série desde ano. A turma é constituída por 25 alunos, mas apenas 10 foram selecionados para participar da pesquisa, a estes educando foram entregues questionário, para que os mesmo respondessem algumas questões sobre a Lei 15.100 que se refere a proibição do uso do celular em sala de aula.

Por meio do questionário eles puderam expressar alguns fatos como, por exemplo, a forma como essa Lei foi apresentada a eles, se em algum momento foi discutido sobre a importância da mesma, os malefícios e benefícios relacionados ao uso do celular, e ainda como eles se sentiam quanto a ideia de ficarem longe das redes enquanto assistiam às aulas.

O questionário semi-estruturado continham com cinco (5) perguntas de múltipla escolha e discursivas. Os educandos tiveram um prazo de uma hora (2 hr) para responder aos questionamentos e o espaço onde ocorreu o processo foi na sala de aula, uma vez que esse espaço é o que oportuniza o contato com os indivíduos da pesquisa.

Na perspectiva de compreender como a proibição das telas em sala de aula pode afetar o comportamento e desempenho com relação ao processo de aprendizagem dos educandos, esse trabalho teve como objetivo observar e relatar as experiências vivenciadas pelos alunos durante os dois primeiros bimestres deste ano letivo (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que já foi considerado um desafio para a educação no que se refere às TICS para a inclusão digital e a sua inserção nas escolas, atualmente, transformou-se em um problema. A presença descomedida dos celulares nos variados ambientes, principalmente nas instituições escolares

tem mobilizado reflexões quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos componentes curriculares, bem como, tem servido de alerta para se pensar quais os melhores caminhos para educação. Vale salientar que, além de déficits de aprendizagem, o celular corrobora para diminuição das relações interpessoais na dinâmica do face a face e permitindo a fabulação de uma realidade paralela extremamente nociva e distante da materialidade da realidade.

Nessa direção, esta pesquisa coletou informações relevantes sobre as experiências dos alunos da EJA em relação ao observância da lei 15/100, vejamos o que os colaboradores pontuaram:

- 1º Em relação a proibição ao uso do celular em sala de aula mediante força de lei, todos os entrevistados alegaram que tinham pleno conhecimento sobre a Lei, que foram informados de forma verbal pela gestão escolar e também por meio de cartazes presos nas paredes da sala de aula.
- 2º O segundo ponto foi em relação a forma como eles ficaram sabendo sobre a implementação da Lei 15.100/2025, dois (2) alunos informaram que não sabiam como foi abordado o tema, os demais explicaram que foi por meio de panfletos colados na parede e dio aos mesmos que a partir daquele momento estava proibido o uso do celular, e que o aparelho só poderia ser usado em casos de emergência.
- 3º Ao que se refere a forma de interação social que esses jovens realizam na maior parte do dia, oito (8) dentre eles alegaram interagir principalmente de forma virtual e apenas dois (2) de forma presencial.
- 4º Quando questionados quanto ao tempo que passam conectados ou realizando alguma atividade virtual, um (1) relatou que passava em média de 3 horas, e esse dentre os outros entrevistados foi considerado o que passa menos tempo, os demais ficam conectados em períodos que variam de 5 horas até o dia inteiro, incluindo os momentos que estão na escola e as madrugadas.

5º Em relação a forma como os alunos se sentem ao serem impedidos de utilizar o celular em sala de aula a maioria indicou como principais sentimentos os seguintes: ansiedade, raiva, tristeza, falta de concentração e interesse nas aulas, dizem não conseguir compreender a matéria que está sendo ensinada, esses relatos foram colocados por seis (6) dos alunos entrevistados, apenas quatro (4) consideraram a possibilidade de se afastar do celular algo normal.

Mediante os relatos dos educandos percebe-se a forte presença dos smartphones na vida dos educandos, e sua influência na vida desses indivíduos que só de pensar no distanciamento dos seus aparelhos, mesmo que seja por curto períodos de tempo, levam-nos a grande fobia, momentos de tristeza e infelicidade, isso é “compreensivo” uma vez que esses aparelhos desempenhar tantas funções que é difícil citar todas elas. As tecnologias digitais atuais monopolizaram o tempo dos jovens em relação a quantidade de horas que eles dedicam ao uso das telas. (Greenfield, 2021, *apud* Melo e Andrade (2023) alerta que a quantidade de tempo e atenção ativa dedicada às redes são alarmantes de uma forma que nem livros, cinema, rádio, ou mesmo a TV nunca o fizeram.

Ao refletir sobre os posicionamentos dos alunos vemos que a realidade dos educandos envolvidos na pesquisa não é muito diferente do que se ver na literatura usada como aporte teórico, de fato estamos diante de um cenário no qual os jovens estão em dependência de um mundo virtual de telas, e entretenimentos nunca visto antes, e que esse fator está desencadeando uma série de problemas na vida desses jovens em diversos aspectos de suas vidas e em especial no que se refere à vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa percebe-se muitos desafios para contornar a realidade negativa no que se refere a má utilização do celular em sala de aula. Vimos que existe um problema real que está afetando o desen-

volvimento dos educandos, e isso levará a um prejuízo para suas vidas e para a sociedade de forma geral, uma vez que esses jovens que deveriam estarem se preparando para ocuparem lugares e funções na sociedade, agindo na e para o desenvolvimento social, estão se perdendo em meio ao desperdício de tempo em telas e em mundos que fogem da realidade.

Como não se preocupar com o futuro dessa geração que se torna, a cada dia mais abstrata e alheia ao seu crescimento como indivíduos que fazem parte de um coletivo social do qual eles são fundamentais para a manutenção não só do funcionamento como da manutenção e transformações necessárias. o mundo é dinâmico, ao longo do tempo a humanidade enfrentou diversos desafios em relação a muitas situações, como: financeiras, doenças, produção de alimentos de medicamentos dentre outros, e sempre o ser humano de maneira formidável conseguiu encontrar soluções para resolver ou pelo menos amenizar as problemáticas. No entanto, a atual a nova geração encontra-se estagnada, presos por entretenimentos e a maioria dos educandos que deveriam ser a esperança de um futuro melhor estão apáticos a essas questões e presos em um mundo paralelo distante da realidade que um dia precisarão enfrentar.

A pesquisa confirma, por meio dos relatos dos alunos e com base nos referencias teóricos que o uso do celular de forma desmedida, aleatória, a crítica tem sido motivo de prejuízos no processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes, comprometendo os alunos em aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais.

Diante de toda essa problemática cabe nos perguntar: o que fazer para amenizar os impactos da má utilização do celular? A resposta é complexa, é necessário elaborar primeiramente um trabalho de conscientização sobre o uso seguro e controlado do uso do celular, não apenas na sala de aula como em outros espaços, enfatizados os riscos e prejuízos aos quais estes que esses jovens estão se expondo e como isso afetará e já está afetando a vida de muitos. Depois deve-se pensar em estratégias de ensino que geram prazer e que amenizam a falta do celular, atividades

que mexam com a mente, o corpo e auxiliem na superação do afastamento dos educandos em relação às telas.

Vale chamar a atenção para a importância de que essa tarefa não cabe apenas aos professores, mas todos que fazem parte da instituição e dos sistemas educacionais e outras instâncias também devem ser convocadas, como agentes da saúde pública, para que em conjunto tracem medidas e estratégias válidas que possam contribuir para o propósito de libertar os jovens educando das prisões virtuais.

Esperamos que essa pesquisa possa abrir caminhos para maiores reflexões e aprofundamento desta problemática, consideramos este trabalho apenas um embrião de investigações mais extensas que possam levar maiores contribuições que possam ser aplicadas de forma concreta junto aos educandos, visando a melhoria do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. ISBN: 978-85-7018-787-1.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** - Ministério da Educação, 2017.

ESTEVINHO, Maria Fernanda; Soares-Fortunato, JM - **Dopamina E Receptores** Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 5, núm. 1, junho, 2003, pp. 21-31 Sociedade Portuguesa de Psicossomática Porto, Portugal. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/287/28750103.pdf>> acesso em 25 de Abril de 2025.

MAZIERO, Mari Bela. OLIVEIRA, Lisandra Antunes de Oliveira. **NOMOFOBIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**. Unoesc & Ciência - ACBS Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 73-80, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Edilma/Downloads/11980-Texto%20do%20artigo-42250-43407-10-20 170425.pdf > Acesso em 02 de Junho de 2025.

LEMBKE, Anna. NAÇÃO DOPAMINA: Por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar / Anna Lembke: tradução Elisa Nazarian. - 1. ed. ; 11. reimp. - São Paulo : Vestígios, 2024.

MELO, Carlos Felipe da Silva. ANDREDE, Alexandra Nascimento de. **MONOFOBIA: O USO EXCESSIVO DO CELULAR E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.** IX Congresso Nacional de Educação. Educação para a Sociedade: ciências, tecnologia e sustentabilidade. 12-14 de outubro de 2023. Disponível em <<https://edicoes.conedu.com.br/2023/>> acesso em 04 de Abril de 2025.

SANTANA, Washington José de. FERREIRA, Ana Beatriz Medeiros. DUARTE, Ana Estela Brandão. **OS DESAFIOS DO CELULAR EM SALA DE AULA.** IX Congresso Nacional de Educação. Educação para a Sociedade: ciências, tecnologia e sustentabilidade. 12-14 de outubro de 2023. Disponível em <<https://edicoes.conedu.com.br/2023/>> acesso em 04 de Abril de 2025.

ANEXOS

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre a nova dinâmica da proibição do celular em sala de aula, no intuito de verificar a reação dos jovens diante da nova regra imposta pela Lei 15.100/2025. As informações prestadas nos darão um norte de como esses jovens se sentem emocionalmente e como indivíduos imersos no mundo tecnológico diante da nova realidade. Fica firmada por meio deste que os nomes dos jovens envolvidos na pesquisa não serão divulgados.

QUESTIONÁRIO

- 1 Você tem conhecimento da nova lei de proibição do uso do celular em sala de aula?
() sim
() não
- 2 Sobre a Lei 15.100/2025, no início do ano letivo, como foi abordado a proibição de celulares para vocês?

- 3 A maioria de seus relacionamentos, seja com amigos, família, relacionamentos pessoais (paquera), o tempo que dedica a diversão e lazer ocorrem mais de forma virtual ou presencial?
() virtual
() presencial
- 4 Quantas horas do seu dia você passa conectado a algum tipo de interação virtual?

- 5 Como você se sente quando por algum motivo é impedido de usar o celular? Em especial na escola, já que nesse caso é por motivo de impedimento, ou seja, uma regra?
() triste () ansioso () raiva
() não se sente mal () acha normal
() não consegue se concentrar na aula
() não consegue compreender a matéria que está sendo exposta no momento?
() Acredita que a restrição é uma medida positiva para melhorar a concentração e o foco?

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.009

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Diaico dos Santos Rosa¹

RESUMO

O presente estudo discute a educação integral como um meio para a emancipação humana, fundamentando-se na teoria crítica de Theodor Adorno. A pesquisa analisa como a instrumentalização da educação nas sociedades contemporâneas compromete a formação crítica dos indivíduos, tornando-os suscetíveis à alienação e à manipulação ideológica. O referencial teórico-metodológico baseia-se na obra de Adorno, especialmente em *Educação e Emancipação* (2000) e na *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em coautoria com Max Horkheimer. O estudo destaca que Auschwitz não foi um episódio isolado, mas um sintoma da regressão social contida na própria modernidade. Adorno argumenta que a educação deve ser orientada para a autorreflexão crítica, o desenvolvimento da autonomia e a resistência ao autoritarismo, prevenindo a repetição da barbárie. Os principais resultados apontam para a necessidade de uma escola que transcenda a mera transmissão de conteúdos curriculares e se constitua como um espaço de reconstrução das experiências sociais, fortalecimento da cidadania e promoção do diálogo democrático. Além disso, a pesquisa identifica que a fetichização da técnica e a obediência cega às normas sociais favorecem a desumanização e a indiferença ao sofrimento alheio, elementos que possibilitaram tragédias históricas como o Holocausto. Conclui-se que a educação integral, ao cultivar

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal de São Paulo-SP, diaico.s@hotmail.com;

a consciência moral e a solidariedade, desempenha um papel fundamental na prevenção da repetição da barbárie e na formação de cidadãos críticos e éticos.

Palavras-chave: Teoria Crítica, Emancipação, Autonomia, Educação.

INTRODUÇÃO

Na busca por elaborar um projeto de emancipação humana nas sociedades contemporâneas, surge a necessidade fundamental de preservar as condições da experiência formativa e do contato genuíno com o outro, mesmo diante do domínio pervasivo da técnica e da tecnologia nas relações sociais. Conforme alerta Adorno, a racionalidade instrumental, quando absolutizada, converte o humano em mero objeto de cálculo e controle, corroendo a capacidade de reflexão crítica e de resistência frente às formas sutis de dominação. A intensificação dos processos de racionalização e a expansão das formas de controle social têm reforçado uma lógica padronizadora, que tende a reduzir a educação a resultados mensuráveis e utilitaristas, transformando-a em um mecanismo de adaptação ao sistema vigente em vez de um espaço de formação crítica e de construção de subjetividades autônomas. Nesse cenário, a experiência pedagógica corre o risco de ser esvaziada de sentido, convertendo-se em mera reprodução de competências funcionais e atendendo prioritariamente às demandas do mercado de trabalho e às expectativas da performance produtivista.

Esse processo de tecnificação da educação, ao reduzir a complexidade da formação humana a indicadores de desempenho e metas quantitativas, ameaça inviabilizar o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da autorreflexão, aspectos indispensáveis para a construção de uma sociedade emancipada. Ao mesmo tempo, a lógica da padronização, típica das sociedades administradas, tende a suprimir a diversidade, a singularidade e o pensamento divergente, elementos essenciais à vida democrática e à constituição de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade social. Dessa forma, a educação perde seu potencial de resistência e criação, sendo capturada por finalidades previamente definidas que neutralizam sua dimensão ética, crítica e criadora.

Diante desse cenário, emergem questões centrais que desafiam o campo educacional: como garantir que a experiência educativa não seja

impedida por critérios exclusivamente instrumentais que subordinam o ato de ensinar e aprender a métricas de eficiência? Como assegurar que a diversidade, enquanto expressão da pluralidade humana e condição para o diálogo democrático, não seja suprimida em favor da homogeneização imposta por modelos pedagógicos normativos? De que maneira evitar que os processos formativos sejam reprimidos em prol da adequação a padrões de desempenho previamente estabelecidos, preservando, ao mesmo tempo, a dimensão dialógica, emancipatória e humanizadora da educação? Essas indagações orientam a necessidade de pensar uma pedagogia que resista à instrumentalização da formação e reafirme a centralidade do encontro intersubjetivo, da reflexão crítica e da construção de autonomia como pilares de um projeto de sociedade verdadeiramente democrática e emancipatória.

A reflexão de Theodor Adorno, em sua análise aprofundada sobre os horrores de Auschwitz, apresenta-se como um marco essencial para enfrentar tais desafios. Segundo o filósofo, a primeira exigência de qualquer projeto educacional verdadeiramente emancipatório consiste em assegurar que tais atrocidades não se repitam. Adorno enfatiza que, embora muitos tenham considerado o Holocausto um episódio isolado e desolador na história do progresso humano, a monstruosidade de Auschwitz revelou, na realidade, uma tendência social profunda, enraizada no próprio processo civilizatório moderno (ADORNO, 2000). Tal constatação conduz à compreensão de que as condições sociais que possibilitaram o genocídio não foram circunstanciais, mas expressam sintomas de uma regressão potencial à barbárie.

A discussão em torno da educação integral, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como uma proposta de reorganização curricular ou ampliação do tempo escolar. Ela exige uma análise crítica de suas possibilidades e limites como prática voltada à formação de sujeitos autônomos e moralmente responsáveis. Para Adorno, pensar a relação entre educação e prevenção de novas catástrofes humanas implica compreender a centralidade da autorreflexão crítica. Em um cenário no qual as

pressões da civilização se intensificam, a educação deve contrapor-se ao mal-estar cultural que atravessa todas as esferas da vida social. Esse mal-estar, como ressalta o autor, alimenta ressentimentos e formas irracionais de violência, facilmente manipuláveis contra bodes expiatórios (ADORNO, 2000). A história das perseguições, portanto, revela que a violência tende a dirigir-se aos considerados socialmente frágeis, evidenciando a urgência de uma educação que, desde a infância, promova a sensibilidade ética e a consciência do risco representado pelo autoritarismo e pela ausência de autodeterminação.

Nesse horizonte, torna-se indispensável conceber a educação integral não como um mero instrumento de adaptação social ou de adequação às exigências do mercado produtivo, mas como um espaço privilegiado de resistência à barbárie e de promoção da autonomia humana. Em sociedades marcadas por processos de reificação e alienação, a escola que se limita à formação técnica ou utilitarista contribui para a perpetuação de sujeitos heterônomos, incapazes de questionar as estruturas opressoras que os circundam. À luz da Teoria Crítica, particularmente a partir das reflexões de Theodor

Adorno, a educação deve assumir um papel emancipatório, na medida em que rompe com a lógica da formação voltada unicamente para a funcionalidade sistêmica e passa a promover a autorreflexão, a sensibilidade ética e o engajamento crítico. Para contrapor-se aos dilemas do presente, Adorno afirma ser essencial não apenas combater os coletivos alienados e sua manipulação pelas engrenagens ideológicas da indústria cultural, mas, sobretudo, estimular a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua inserção no mundo e de resistir às formas sutis de dominação simbólica. Desse modo, somente o desenvolvimento da autonomia e da consciência moral pode reduzir as possibilidades de repetição de experiências desumanizadoras como Auschwitz, que, longe de representar um acontecimento isolado na história, evidencia a capacidade destrutiva de uma sociedade que abdica da formação crítica em prol da obediência cega e da racionalidade instrumental.

Assim, este artigo tem como escopo discutir a complexidade e a urgência de um projeto educacional que não instrumentalize a formação, mas que promova a consciência crítica, a responsabilidade social e a capacidade de reconhecer no outro a condição de humanidade. Considera-se que a educação integral, quando compreendida em sua dimensão ontológica e ética, deve abarcar a totalidade do ser, articulando razão, sensibilidade, corporeidade e sociabilidade em um processo formativo que vise à emancipação e à construção de sujeitos autônomos. Nesse sentido, a função da escola deve ultrapassar o papel restrito de transmissora de conteúdos, configurando-se como um espaço de reconstrução das experiências sociais, de promoção do diálogo democrático e de fortalecimento dos vínculos humanos indispensáveis para a construção de uma coletividade emancipada. Trata-se, portanto, de conceber a escola como um locus de resistência cultural e de produção de significados compartilhados, no qual o conhecimento não se reduz à reprodução de saberes hegemônicos, mas se converte em ferramenta de interpretação crítica da realidade e de transformação social. Essa perspectiva implica compreender que a formação integral não se efetiva por meio de práticas pedagógicas normativas e disciplinadoras, mas por meio de experiências educativas que valorizem a escuta, a alteridade, a participação ativa e o desenvolvimento da consciência histórica e ética dos sujeitos.

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e hermenêutico-crítica, desenvolvida a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas que problematizam a relação entre educação, sociedade e emancipação, com destaque para os escritos de Theodor W. Adorno e comentadores da teoria crítica. Tal abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais que não podem ser reduzidos a dados quantitativos, uma vez que envolvem dimensões subjetivas, éticas, políticas e

culturais do processo formativo. A vertente hermenêutico-crítica, por sua vez, foi assumida como via de leitura interpretativa e reflexiva dos textos, buscando não apenas compreender o dizer dos autores, mas também desvelar as contradições do presente e tensionar os sentidos atribuídos à educação no contexto das sociedades pós-Auschwitz.

O percurso metodológico consistiu no levantamento, seleção e sistematização de livros, artigos científicos e ensaios filosófico-pedagógicos em bases acadêmicas reconhecidas, tais como SciELO, Google Scholar e Periódicos CAPES, que abordam categorias centrais como educação integral, autonomia, emancipação humana, barbárie e autorreflexão crítica. A análise documental foi conduzida a partir da obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2000), considerada eixo teórico estruturante para a discussão sobre educação crítica e resistência à barbárie, bem como de textos correlatos que dialogam com os fundamentos da teoria crítica. Para a sistematização do conteúdo, adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática, com o intuito de identificar conceitos recorrentes, categorias analíticas centrais e possíveis nexos entre os fundamentos teóricos e os desafios educacionais contemporâneos.

A interpretação hermenêutica dos textos permitiu compreender os sentidos atribuídos por Adorno à educação como prática de resistência à barbárie e como possibilidade de formação para a autonomia, destacando a centralidade da autorreflexão crítica no processo formativo. Paralelamente, a articulação com a educação integral possibilitou aprofundar a discussão sobre sua função no cenário atual, especialmente no que tange à construção de sujeitos emancipados e conscientes de sua responsabilidade ética perante a coletividade. Dessa forma, o método adotado buscou assegurar rigor na investigação teórica e coerência na construção argumentativa, articulando criticamente os referenciais conceituais à realidade educacional contemporânea. Em suma, a pesquisa se propôs a discutir a educação integral como caminho para a emancipação humana, iluminando-a à luz dos pressupostos da teoria crítica adorniana

e reafirmando seu papel civilizatório em tempos de ameaça à dignidade humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROJETO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Como conceber um projeto de emancipação humana nas sociedades contemporâneas? Como manter as condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história, em contextos onde a técnica e a tecnologia dominam as dinâmicas de relação? Como garantir que a experiência não seja bloqueada e que a diversidade não seja reprimida em favor da padronização da sociedade administrada? Como evitar a repressão dos processos formativos em benefício de resultados previamente planejados?

Adorno pontua que a primeira exigência para um projeto de educação emancipatória é garantir que “Auschwitz não se repita”, considerando que “a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, um sintoma da persistência da possibilidade de repetição, dependendo do estado de consciência e inconsciência das pessoas” (ADORNO, 2000, p. 119).

Ele afirma:

Milhões de pessoas inocentes [...] foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. (ADORNO, 2000, p. 120).

Adorno aponta que a monstruosidade presente no estado de consciência e inconsciência das pessoas, revelada em situações extremas como o extermínio dos judeus nos campos de concentração nazistas, constitui um indicativo perturbador da persistência da possibilidade de

repetição da barbárie. Tal monstruosidade não emerge de forma espontânea, mas é produzida socialmente por um sistema que, sob a aparência de racionalidade e progresso, esvazia a sensibilidade humana e legitima a reificação do outro. Nesse sentido, Auschwitz pode ser compreendido como expressão emblemática da regressão monstruosa da civilização, evidenciando que os processos civilizatórios, quando desvinculados da ética e da autorreflexão, podem transformar-se em mecanismos de destruição massificada.

A possibilidade de repetição de episódios como Auschwitz não se refere apenas à existência do fato em si como um modelo histórico, mas principalmente às motivações e condições sociais que conduzem indivíduos à participação no indescritível. Trata-se de compreender que o genocídio não foi obra de indivíduos isolados, mas produto de uma estrutura social administrada que promoveu a obediência cega, o conformismo e a naturalização da violência. A barbárie, assim, não é um evento excepcional ou anômalo, mas uma potencialidade latente em sociedades que transformam seres humanos em meios para fins e submetem a vida à lógica da eficiência técnica.

Nesse horizonte, o autor adverte que a civilização, ao mesmo tempo em que se apresenta como promessa de progresso, gera e fortalece progressivamente seu oposto: o anticivilizatório. A barbárie, portanto, encontra-se contida no próprio princípio da civilização moderna, sendo constitutiva — e não meramente acessória — do processo civilizatório. Essa dialética entre civilização e barbárie revela-se no momento em que a racionalidade instrumental, orientada exclusivamente para fins utilitaristas, converte-se em racionalidade destrutiva, tornando possível que crimes inomináveis sejam executados sob a justificativa da ordem, da disciplina e da funcionalidade.

Assim, reconhecer a barbárie como elemento imanente à civilização implica admitir que sua prevenção depende de um trabalho educativo contínuo de autocrítica e de reconstrução da sensibilidade humana. A educação, nesse contexto, assume a tarefa de evitar a regressão da huma-

nidade ao estado de indiferença e violência, promovendo a autonomia, a empatia e a autorreflexão como bases para uma sociedade verdadeiramente emancipatória.

A invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexo histórico que o genocídio. Tornou-se habitual chamar o aumento súbito da população de explosão populacional: parece que a fatalidade histórica, para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contra explosões, o morticínio de populações inteiras. Isto só para indicar como as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial (ADORNO, 2000, 121).

Nota-se, então, que não é suficiente limitar-se à exaltação das qualidades positivas das minorias perseguidas, tampouco reduzir a problemática à denúncia pontual das motivações mesquinhas ou irracionais dos perseguidores. Embora tais iniciativas possam contribuir parcialmente para a sensibilização social, elas permanecem insuficientes se não forem acompanhadas de um processo mais amplo e profundo de conscientização crítica. Para Adorno, a tarefa educativa que se coloca diante da ameaça constante de regressão à barbárie exige a compreensão dos mecanismos psicológicos, sociais e culturais que produzem sujeitos propensos à violência, à heteronomia e à identificação cega com autoridades autoritárias.

Nesse sentido, a educação emancipatória deve desvelar os processos que naturalizam a discriminação, a estigmatização e a desumanização de grupos sociais, mostrando como essas práticas estão inseridas em uma lógica societal que favorece a adaptação acrítica e a instrumentalização das relações humanas. Tal conscientização não se reduz à transmissão de informações sobre injustiças passadas, mas implica uma formação para a autorreflexão, na qual os indivíduos se reconheçam como potenciais agentes tanto da manutenção quanto da superação da barbárie. Trata-se de desenvolver uma sensibilidade ética que permita identificar, questionar e resistir às estruturas de dominação que produzem o ódio e a segregação.

Portanto, a luta contra a barbárie não pode ser construída apenas a partir da valorização moral das vítimas ou da condenação superficial dos

algozes, mas deve fundar-se na análise crítica das condições históricas e sociais que permitem a reincidência do horror. A reeducação da consciência torna-se indispensável para impedir que as mesmas forças que conduziram a Auschwitz se reinstalem sob novas formas. Desse modo, a educação crítica deve comprometer-se com a construção de uma sociedade capaz de reconhecer a dignidade humana em sua integralidade e de resistir à repetição do passado traumático.

Ele afirma:

Culpados não são os assassinos [...]. Culpados são os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles (neste caso, os judeus) seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias (ADORNO, 2000, p. 121).

Neste ponto se encontra o significado essencial da educação voltada para a prática da autorreflexão crítica, elemento central no projeto de emancipação delineado por Theodor W. Adorno. Para o filósofo, a educação só pode ser efetivamente transformadora quando fomenta nos sujeitos a capacidade de pensar autonomamente, questionar as estruturas de dominação e reconhecer os mecanismos ideológicos que sustentam as formas de opressão na modernidade tardia. Adorno argumenta que, à medida que a pressão civilizatória se torna insuportavelmente intensa — marcada pela competitividade exacerbada, pelo individualismo e pela mercantilização das relações humanas —, a educação deve contrapor-se ao mal-estar da cultura que se dissemina por todas as esferas da vida social. Esse mal-estar, longe de ser apenas psicológico, tem raízes sociais e históricas, sendo expressão de uma racionalidade que subordina a vida à lógica da eficiência e do controle.

Nesse contexto, Adorno menciona a sensação de claustrofobia vivida pelas pessoas no mundo administrado, caracterizada pelo sentimento de aprisionamento em situações socialmente impostas e pela percepção de ausência de escapatória nas redes densamente interconectadas que compõem a vida contemporânea. Trata-se de uma experiência de

confinamento simbólico, na qual os indivíduos, submetidos a pressões constantes de produtividade e conformidade, perdem a capacidade de imaginar alternativas sociais e existenciais. Esse mal-estar generalizado, quando não elaborado criticamente, converge para a intensificação de ressentimentos e formas difusas de raiva contra a própria civilização. Tal indignação, no entanto, frequentemente carece de direção consciente e torna-se terreno fértil para manipulações políticas, canalizando-se em rebeliões violentas, irracionais e destrutivas que elegem bodes expiatórios específicos – geralmente minorias, grupos vulneráveis ou sujeitos simbolicamente construídos como inimigos.

Por essa razão, a educação crítica torna-se um mecanismo fundamental de contenção da barbárie, na medida em que possibilita a elaboração racional e ética do mal-estar, transformando-o em força de resistência e não em instrumento de destruição. A autorreflexão crítica, nesse sentido, é o antídoto contra a manipulação e a irracionalidade coletiva, permitindo que os sujeitos compreendam as origens estruturais de seu sofrimento e recusem a lógica do ódio dirigido ao outro.

Adorno observa que a história das perseguições demonstra que a violência tende a se dirigir contra aqueles que são considerados socialmente fracos e felizes (p. 122). Por isso, ele enfatiza a importância da educação infantil, especialmente na primeira infância, e a educação dos jovens tanto no campo quanto na cidade.

É necessário dar a importância a linguagem, aos gestos e na violência corporal incontrolada, pois a barbárie e o sadismo social se manifestam no cotidiano, nos jogos, no esporte e nas práticas agressivas e brutais. Comportamentos autoritários e autoridades cegas se repetem, mesmo sob a democracia formal, pois muitas pessoas não estão preparadas para a autodeterminação.

Como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente e tecnicamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central da educação integral voltada para a emancipação humana: as formas sociais e as soluções racionais que se contrapõem à defesa da vida humana. “O maior

problema é acreditar-se esclarecido sem ser, sem perceber a falsidade de sua própria condição” (MAAR, 2000, p. 15).

O potencial autoritário de figuras públicas ainda provoca encantamento em populações inteiras, sugerindo que o retorno ao fascismo é uma questão social e não psicológica. Dessa maneira, simplesmente relembrar compromissos para combater o que é destrutivo, sádico e desagregador através de conselhos é uma ilusão. Existe uma disposição das pessoas em ficar ao lado do poder, em obedecer ao mais forte. A obediência às normas, a subserviência aos poderosos e o respeito às recomendações indicam uma consciência moral heterônoma que mantém um estado permanente de exceção e comando.

Consequentemente, o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz seria a autonomia, a capacidade de reflexão, o exercício da autodeterminação e a não-participação cega no coletivo social.

Adorno oferece diretrizes para a educação após Auschwitz e diz que é necessário: - prestar atenção ao impacto dos meios de comunicação de massa sobre o estado de consciência, - observar a inclinação à violência, - identificar as tendências de regressão presentes em traços sádicos e reprimidos, - lembrar da relação perturbadora e patogênica manifestada nas relações com o corpo. E afirma: “Quando a consciência é mutilada, isso se reflete no corpo e na esfera corporal de uma maneira não livre e propensa à violência” (ADORNO, 2000, p. 126-27). É essencial não submeter-se ao poder cego dos coletivos, esclarecer sobre os problemas da coletivização e atentar para o sofrimento que esses coletivos causam aos indivíduos, pois a dor física é precursora da violência nazista. A valorização da educação baseada na força, voltada à disciplina e à virilidade como capacidade de suportar a dor, transforma gradualmente o masoquismo em sadismo.

Adorno afirma: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se” (p. 128).

Devemos promover uma educação que não valorize a dor nem a capacidade de suportá-la e que não reprima o medo. A conscientização

sobre o medo de situações reais ajuda a acabar com os efeitos nocivos do medo inconsciente e reprimido.

É necessária uma educação que atente-se ao “caráter manipulador” manifestado na fúria organizativa, na incapacidade de vivenciar experiências humanas diretas, na ausência de emoções, no realismo exacerbado, na pulsão de realizar ações indiferentes aos resultados e no culto ao homem ativo e à consciência reificada. Indivíduos com consciência reificada se veem e veem os outros como coisas (p. 130). Portanto, a tortura é autorizada, representando a adaptação controlada e acelerada das pessoas aos ditames coletivos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Precisamos resgatar os resquícios da consciência moral em processo de dissolução, compreender as condições internas e externas que impedem a repetição de Auschwitz, localizar momentos específicos de consciência e inconsciência e compreendê-los como resultados de uma formação social, e não como dados imutáveis.

A consciência reificada se protege contra qualquer mudança, exigindo como absoluto o que existe em um determinado contexto (p. 132).

A relação com a técnica também faz parte da consciência reificada. Atualmente, na dinâmica global, no qual a técnica ocupa uma posição decisiva, as pessoas se ajustam à técnica e se tornam tecnológicas. Adorno diz:

Na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patológico. [...]. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autopreservação da espécie humanas não fetichizados, porque os fins - uma vida digna encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. [...]. Não se sabe, com certeza, como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela de supervalorização, que leva [...] quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido

sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade humana de amar, que de alguma maneira sobrevive, precisa ser aplicada aos meios. [...]. Seu amor é absorvido por coisas, máquinas. [...] O perturbador é que esta tendência de desenvolvimento se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Combate-lo [...] significa uma educação contra Auschwitz (p. 132-33).

A formação humana em nossa sociedade tem originado pessoas indiferentes ao que acontece com os outros, exceto aquelas com quem mantêm vínculos estreitos e interesses concretos, geralmente em núcleos familiares. A busca pelos próprios interesses em detrimento dos interesses coletivos permitiu que Auschwitz acontecesse. A impossibilidade de se identificar com o próximo, a participação oportunista, o interesse prático e o silêncio diante do terror tornam possível a repetição de Auschwitz. A frieza das relações sociais, o isolamento causado pela segmentação e segregação individual e coletiva, e a indiferença frente ao destino alheio são componentes culturais que enfraquecem a capacidade humanizada de amar.

Assim sendo, a atração, o calor humano e as relações diretas entre crianças, jovens, adultos, professores, pais e demais profissionais da educação configuram-se como elementos fundamentais na constituição de uma experiência formativa verdadeiramente humana. Essas interações, permeadas por afeto, diálogo e reconhecimento mútuo, contribuem para a tomada de consciência acerca da frieza e do distanciamento típicos das sociedades administradas, revelando as razões estruturais que motivam tais processos de desumanização. Ao possibilitar o enfrentamento da indiferença e da reificação das relações humanas, a educação assume um papel crucial na reconstrução da sensibilidade e na formação de sujeitos capazes de perceber o outro como um fim em si mesmo e não como um objeto descartável. Nessa direção, o esclarecimento racional, articulado à dimensão afetiva e ética da convivência, edifica instâncias de resistência e cria um campo de intuição crítica sobre o caráter patogênico do terror,

possibilitando redirecionar a fúria destrutiva que se manifestou de forma extrema nos campos de extermínio de Auschwitz.

Desse modo, um projeto contemporâneo de educação integral deve ter como escopo prioritário a formação política das novas gerações, orientando-as para a rejeição de toda forma de opressão e para a prevenção de qualquer repetição de tragédias civilizatórias como Auschwitz. Compreende-se, nesse sentido, que o direito do Estado não pode se sobrepor aos interesses fundamentais da vida dos cidadãos que o legitimam, uma vez que toda estrutura política que despreza a dignidade humana abre caminho para a violência institucionalizada. Pessoas que atuam contra a vida humana, ainda que sob ordens superiores ou em nome de uma racionalidade burocrática, desumanizam a si mesmas e aos seus semelhantes, reproduzindo a lógica mortífera que sustentou os genocídios do século XX. Resistir ao terror, portanto, significa combater o surgimento de “assassinos de gabinete”, na expressão adorniana, bem como de sujeitos subalternizados que perpetuam relações de servidão ao executar práticas genocidas sob o véu da obediência e da neutralidade técnica.

Essa é, em última instância, a agenda urgente de uma educação integral comprometida com a emancipação humana: promover sujeitos que não apenas conheçam os horrores do passado, mas que desenvolvam uma consciência ética, crítica e afetiva capaz de impedir sua repetição. Trata-se de construir uma formação que una razão e solidariedade, crítica e sensibilidade, para que a barbárie não encontre terreno fértil para ressurgir. A educação integral, sob essa perspectiva, torna-se um ato de resistência e de afirmação da vida.

Na contemporaneidade, a preservação das condições que permitem a experiência formativa, o contato com o outro, o desenvolvimento da capacidade de amar, o sentimento de responsabilidade com o próximo, a abertura à história e a manutenção de um trabalho social alternativo e crítico são exercícios educacionais para a emancipação que evitam as condições de extermínio humano.

Assim, a escola deve se posicionar como um ambiente de interações diretas que reconstrói experiências sociais, promove o diálogo, aprofunda práticas democráticas, explicita conflitos e contradições, e reafirma compromissos na defesa da vida.

Nessa abordagem, os conteúdos curriculares e as tecnologias educacionais atuam como mediadores na construção de um projeto sociopolítico e pedagógico que busca o desenvolvimento integral da pessoa, o exercício da cidadania, a preparação para o trabalho e a prevenção da repetição de Auschwitz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A herança de Theodor W. Adorno sobre a educação e a sociedade pós-Auschwitz difunde-se com uma urgência incontornável nos tempos atuais, marcados pela intensificação de processos de desumanização, intolerância e reificação das relações humanas. Sua análise sobre os horrores do Holocausto não se limita a uma investigação histórico-factual, mas constitui um alerta permanente acerca dos riscos iminentes à civilização moderna quando esta abdica da reflexão crítica e se submete incondicionalmente à racionalidade instrumental. Auschwitz, para Adorno, não é apenas um evento passado, mas a expressão extrema de uma estrutura social que reduz o indivíduo à condição de objeto manipulável, legitimando a barbárie sob a aparência de racionalidade. Desse modo, ao enfatizar que a simples transmissão de conhecimentos técnicos ou conteúdos escolares não é suficiente para proteger a humanidade contra a regressão à barbárie, Adorno convoca a repensar a educação como um processo ético-político de formação da consciência, fortalecimento da autonomia e promoção da capacidade de resistência frente às formas sutis e persistentes de dominação.

Nesse horizonte, a escola assume um papel central como espaço de resistência à uniformização cultural e à manipulação social, sobretudo em um contexto onde a indústria cultural tende a produzir subjetividades

conformadas e acríticas. A instituição escolar deve, portanto, contrariar a lógica da adaptação passiva e tornar-se um ambiente capaz de promover o estranhamento frente à naturalização das injustiças e das violências simbólicas. Isso implica reafirmar o valor da diversidade, compreender os conflitos como elementos constitutivos da vida democrática e instaurar um compromisso ético com a defesa incondicional da vida. A educação integral, sob essa perspectiva crítica, alarga as fronteiras da formação para além da dimensão cognitiva, abrangendo também a sensibilidade estética, a responsabilidade social, o exercício da alteridade e a capacidade de amar o próximo como expressão da humanização. Ao articular razão, afeto e ação ética, a educação integral torna-se, assim, um imperativo moral diante das ameaças que persistem no presente, funcionando como um antídoto contra a repetição de experiências desumanizadoras e como um projeto de emancipação capaz de reconstruir o tecido social em bases mais justas, solidárias e democráticas.

Contudo, é preciso reconhecer os perigos da instrumentalização da educação, cada vez mais subordinada a métricas de desempenho e a demandas do mercado, o que compromete sua função emancipatória e reduz a formação a um processo tecnicista. Essa lógica de adaptação fragiliza a possibilidade de autonomia e intensifica a alienação, produzindo condições para novas formas de regressão. Contra essa tendência, a perspectiva adorniana aponta para a necessidade de uma educação crítica, que se assuma como prática de liberdade e resistência.

No cenário contemporâneo, marcado pelo avanço da intolerância, pela intensificação das desigualdades sociais, pela precarização das relações humanas e pela crise ambiental global, a atualidade do pensamento de Theodor W. Adorno se revela incontestável. A persistência de formas de violência estrutural, a naturalização da exclusão social e a ascensão de discursos autoritários evidenciam que as condições que possibilitaram Auschwitz ainda permanecem latentes na lógica de uma sociedade administrada. Nesse contexto, mais do que uma mera reflexão teórica, a proposta adorniana de uma educação integral e emancipatória deve ser

compreendida como exigência civilizatória, capaz de sustentar a dignidade humana e impedir a reatualização de catástrofes históricas. Assim, a educação deixa de ser apenas um dispositivo de transmissão cultural para tornar-se um campo de resistência à homogeneização ideológica, um espaço de reconstrução da sensibilidade ética e uma via para o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos.

Em última análise, o projeto de emancipação humana delineado por Adorno não se restringe a um ideal acadêmico abstrato, mas se apresenta como tarefa urgente e inadiável para a preservação da vida em sua plenitude e para a construção de um mundo em que a alteridade seja reconhecida como fundamento da convivência democrática. Pensar a educação como espaço de autorreflexão, solidariedade e resistência implica compreender que a emancipação não é uma condição previamente dada, mas um processo contínuo de enfrentamento à barbárie, de reconstrução do senso crítico e de fortalecimento da responsabilidade coletiva. Nessa perspectiva, a formação integral deve contribuir para tornar a barbárie não apenas lembrada como advertência histórica, mas sobretudo tornada impossível como horizonte de futuro. Trata-se, portanto, de promover uma educação que se oponha à naturalização da violência e da indiferença, reafirmando a centralidade da vida, da justiça social e da dignidade humana como pilares de uma sociedade efetivamente democrática e emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação**. 2. ed. SP: Paz e Terra, 2000.

ADORNO Theodor W & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. RJ: Jorge Zahar Editores, 1985.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **Educação e Emancipação**. 2. ed. SP: Paz e Terra, 2000, p. 11-28

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.010

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS NO GOVERNO CAIADO (2018-ATUAL)

Thelma Maria de Moura Bergamo¹
Laís Alice Oliveira Santos²

RESUMO

O estudo discute as políticas educacionais para a formação de professores em Goiás durante a gestão Ronaldo Caiado (2019-atual). Assume como referencial teórico as discussões desenvolvidas por Foucault, Freitas, Dardot e Laval para, a partir dos marcos legais estabelecidos para o período em questão, analisar as convergências e dissonâncias entre as políticas estaduais de formação de professores e o avanço das estratégias neoliberais no campo educacional. Ao discutir as transformações pelas quais passou o neoliberalismo nos meados do século XX, Laval e Dardot recorrem às análises sobre a governamentalidade liberal e Foucault para demonstrar os deslocamentos sofridos com relação à natureza das intervenções do Estado e do sentido assumido nesse contexto pela categoria social. As preocupações recaem sobre a função da cultura, dos intelectuais e da escola na construção da nova ordem social. O campo educacional se encontra, a partir de então, sob constantes incursões que têm como um dos escopos a privatização de caráter ideológico, cujo foco é o controle do processo educativo, submetendo a escola à lógica empresa-

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, docente do IF Goiano – campus Morrinhos, thelma.moura@ifgoiano.edu.br;
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente do IF Goiano – campus Morrinhos, lais.santos@ifgoiano.edu.br;

rial. Compreender, por meio da análise do documento “Política de Formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás”, a forma como a lógica neoliberal se apropria dos espaços de formação, permite analisar os discursos sobre o desenvolvimento de competências e habilidades docentes que implicam na responsabilização do professor pela “qualidade de aprendizagem”, fazendo inferência à necessidade do aumento quantitativo dos resultados nos exames de proficiência do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO. Problematicar a lógica neoliberal presente nas políticas de formação docente, buscando superar os discursos tecnicistas e as concepções de controle pedagógico postulados por agentes exóticos ao campo educacional é o desafio a ser enfrentado por todos aqueles que assumem o desafio de promover o ideal de uma educação justa e emancipatória.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Formação Docente, Educação, Goiás.

INTRODUÇÃO

A partir das análises de Michel Foucault sobre os entrecruzamentos entre saber, poder e subjetividade, torna-se possível compreender as formas históricas pelas quais os indivíduos são produzidos e governados nas sociedades ocidentais modernas. Conceitos como arqueologia, genealogia e ética, fundamentais em sua obra, oferecem as ferramentas analíticas necessárias para problematizar os regimes discursivos e as práticas institucionais que fabricam modos de ser e de pensar. Nesse contexto, a noção foucaultiana de saber-poder revela que o conhecimento nunca é neutro, mas atravessado por correlações de força que organizam, legitimam e hierarquizam verdades. Assim, as práticas discursivas e os dispositivos sociais não apenas refletem a realidade, mas a produzem, constituindo sujeitos e modos de vida.

Foucault descreve a passagem de uma sociedade disciplinar, centrada no controle dos corpos, para uma sociedade biopolítica, em que o poder se exerce sobre a vida e as populações. Essa mutação histórica se intensifica com o advento do neoliberalismo, entendido como uma racionalidade política que redefine o papel do Estado.

No campo educacional, tais dinâmicas se manifestam na apropriação de discursos e práticas que subordinam o sentido da educação à lógica do mercado. A escola é interpelada a funcionar como uma empresa de produção de capital humano, e a docência é atravessada por políticas de gestão e responsabilização que configuram uma subjetividade docente precarizada, empreendedora e autocontrolada. Discursos sobre qualidade, eficiência e inovação, sustentados por índices e avaliações externas, ocultam as relações de poder e os efeitos subjetivantes que produzem. Diante disso, pensar a educação a partir de Foucault significa interrogar os modos pelos quais se constitui o sujeito contemporâneo, suas possibilidades de resistência e as práticas éticas que podem emergir frente à captura neoliberal das subjetividades.

Este artigo, portanto, busca analisar os regimes de verdade e os dispositivos de poder-saber que atravessam a educação sob a racionalidade neoliberal, no contexto da política de formação de professores no estado de Goiás, sob a gestão de Ronaldo Caiado (2019-atual). Para tal, utilizamos da pesquisa documental, que colocou em análise o documento oficial da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, “Política de formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás”. Pretende-se, assim, apresentar como parte referencial teórico base da discussão em que medida os discursos educacionais atuais operam como práticas de governo e de subjetivação para em seguida apresentarmos os caminhos metodológicos e posteriormente na análise documental dialogarmos criticamente sobre o documento que trata da política de formação continuada, buscando usar os aportes teóricos para fundamentar a compreensão de como as políticas neoliberais tem estado presente em diferentes governos e políticas educacionais.

GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso, os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (Foucault, 2008a).

Arqueologia, genealogia, ética. Conceitos centrais no pensamento foucaultiano que, em suas incursões pelos domínios do saber-poder, entendido como “a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (Foucault, 1998, p. 88), analisa a constituição do ser humano enquanto sujeito em sua relação com modos de objetivação: o discurso, as práticas divisoras, a sexualidade (Foucault, 2014).

Nesse percurso, a questão dos regimes discursivos é entendido como um dispositivo estratégico que controla, seleciona, organiza e distribui os saberes sob o solo epistemológico que torna possível ou interdita a produção e circulação de conhecimentos sobre determinados temas, constituindo-se como “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10).

Pensar os o conceito de verdade, as ciências, os saberes, exige necessariamente a problematização dos jogos de poder vigentes e os efeitos subjetivantes decorrentes de sua produção e circulação.

Certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenharse (Foucault, 1969, p. 14).

Fica evidente a indissociabilidade entre o saber e o poder, exaustivamente defendida pelo filósofo. Nesse contexto, apesar de afirmar que não foi o poder, mas o sujeito o tema geral de sua pesquisa, reconhece que o ser humano, enquanto imerso em relações de produção e significação, é igualmente envolvido em uma complexidade de redes de poder subjetivantes.

É justamente analisando conceitos como os de sanidade, ilegalidade, normalidade que o entrelaçamento entre saber e poder são evidenciados. Eles se manifestam nas estratégias cujo efeito pode ser percebido nos aparatos legais e hegemonias sociais que são o suporte móvel das correlações de força instáveis, cuja constituição possui natureza social e histórica.

Nos cursos ao Collège de France entre os anos de 1972 e 1975, refiro-me especificamente à “Sociedade Punitiva” e “Os Anormais”, assim como ao livro “Vigiar e Punir” (1975), Foucault analisa a configuração do poder

do poder disciplinar e seus efeitos normalizadores para a produção de corpos dóceis, úteis e submissos em que a vigilância e o controle sobre os sujeitos, a partir de práticas de divisão, classificação, controle do tempo e produção de saberes sobre esses sujeitos, encontra nas instituições de sequestro, entendidas como aquelas nas quais os indivíduos passam parte significativa de seu tempo sob o controle austero de dispositivos disciplinadores. São instituições como o quartel, o hospital, a escola, cujos mecanismos de funcionamento são particularmente similares.

São também espaços de produção de saberes sob os indivíduos que, associados ao recrudescimento dos saberes médicos, oferecem o suporte ideológico para a elaboração de discursos, leis e políticas sociais que se ocupam doravante, não somente do controle dos corpos individuais mas, sobretudo, de uma nova configuração do poder que terá como alvo as populações. Não mais poder disciplinar em sua forma bruta, mas biopolítica e biopoder.

É em meados do século XVIII, com o avanço do liberalismo, que o mundo ocidental assiste a constituição de uma nova arte de governar, caracterizada pela instauração de mecanismos cuja função não é mais assegurar o crescimento da força do Estado, mas limitar, a partir do seu interior, o seu poder de governar.

O mercado surgiu, em meados do século XVIII, como já não sendo, ou antes, como não devendo mais ser um lugar de jurisdição. O mercado apareceu como, de um lado, uma coisa que obedecia e devia obedecer a mecanismos “naturais”, isto é, mecanismos em sua complexidade, mas espontâneos, tão espontâneos que quem tentasse modificá-los só conseguiria alterá-los e desnaturá-los (Foucault, 2008a, p. 43-44).

Ocorre um deslocamento no critério de definição de um bom governo, que passa a ser entendido por meio de um critério de verdade, um lugar de veridicção³, em outras palavras, essa definição passa a ser sustentada, transformada e deslocada por processos de produção e circulação de

3 Para compreender melhor os argumentos desenvolvidos sobre o assunto, recomenda-se a leitura da aula de 17 de Janeiro de 1979, em Foucault (2008).

discursos socialmente validados como verdadeiros sobre a economia, a política e o direito.

Tratar-se-ia da genealogia de regimes veridicionais, isto é, da análise da constituição de certo direito da verdade a partir de uma situação de direito da verdade a partir de uma situação de direito, com a relação direito/verdade encontrando sua manifestação privilegiada no discurso, o discurso em que se formula o direito em que se formula o que pode ser verdadeiro ou falso; de fato, o regime de veridicção não é uma certa lei da verdade, [mas sim] o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos (Foucault, 2008a, p. 49)

Esse Estado, cuja razão governamental emergente, se apoia em regimes veridicionais, passa a manipular interesses como forma de agir de modo eficiente sobre a população. O que está em curso é o deslocamento de uma razão de Estado tal como era conhecida outrora, para uma Razão de Estado Mínimo, entendida como aquela que autoriza o Estado a agir nos momentos específicos e casuais considerados de interesse dos indivíduos e alinhadas com o mercado.

Esse fenômeno apresenta nuances no neoliberalismo alemão e americano que, respeitadas as devidas particularidades, tem como consequência a supressão antropológica do criminoso e o descarte do modelo disciplinar a partir da emergência do modelo do homo oeconomicus, que marca a colonização das áreas sociais pela lógica neoliberal.

O homo oeconomicus é aquele que aceita a realidade. A conduta racional é toda conduta sensível a modificações nas variáveis do meio e que responde a elas de forma não aleatória, de forma portanto, sistemática, e a economia poderá portanto se definir como a ciência da sistematicidade das respostas às variáveis do ambiente (Foucault, 2008a, p. 368).

Enquanto homem do laissez-faire, ele é manejável, governável, é o ponto de partida de uma mecânica de interesses que, por meio da defesa do princípio da liberdade individual, torna-se o alvo de dispositivos e interesses de uma governamentalidade que passam a administrá-los,

doravante, não mais a partir dos princípios do poder soberano, mas de uma racionalidade política inseparável dos interesses do mercado.

Avelino (2016) afirma que, nesse modelo, o governo deve fazer um duplo movimento em que, ao mesmo tempo deve reduzir sua esfera de atuação ao mínimo possível enquanto incita o indivíduo a fazer o máximo possível. No neoliberalismo, por sua vez, o homem passa a ser compreendido como um produto ambiental no qual a ação governamental deve concentrar-se no controle dos ambientes e suas variáveis, com o objetivo de produzir comportamentos econômicos desejáveis, promovendo uma desnaturalização radical do interesse, que deixa de ser compreendido como um dado natural, mas produzido pelo ambiente econômico.

Nesse momento histórico, de acordo como Castro (2009) o biopoder emerge como um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo pois serviu para “assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos” (p. 58).

Seja pelo interesse da medicina, a partir do final do século XVI, seu avanço sobre a sexualidade e a doença mental – para citar apenas dois exemplos, ou na plêiade discursiva que Foucault (1999) analisa extensamente no curso de 1975-1976, relacionado ao racismo de Estado e à inversão nos dispositivos de Estado que assumem o “direito de fazer viver e deixar morrer” (p. 287), o biopoder opera como uma das faces do avanço do neoliberalismo sobre a governamentalidade ocupando-se, das populações e dos corpos vivos.

São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente a segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (...), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias (Foucault, 1999, p. 290).

Essa governamentalidade neoliberal não está, portanto, focada exclusivamente no problema da liberdade do indivíduo e em seu controle para atender aos interesses do mercado. A produção de saberes sobre a população, em seus múltiplos aspectos também se constitui como uma dimensão fundamental de gestão e controle social por meio das instituições de assistência, escolas, centros religiosos. Em outras palavras, a população emerge como um problema político, um problema de poder.

Enquanto o poder disciplinar continua agindo sobre os corpos, por meio das instituições, o biopoder se ocupa da população, de sua bio-regulamentação por meio do Estado. Essas duas dimensões não se excluem, mas atuam de forma articulada e estratégica. Um exemplo tácito refere-se à questão da sexualidade, que se situa na encruzilhada entre corpo e população. Existe toda uma série de comportamentos sexuais a serem estimulados ou coibidos, para os quais o disciplinamento dos corpos ocupa lugar estratégico. Entretanto, não se pode negar que a dimensão populacional da questão, em termos de saúde pública e regimes discursivos, passa a ocupar paulatinamente um espaço fundamental no funcionamento da sociedade.

Foucault (2008b) retoma questão do Estado na análise de sua racionalidade e postula que o seu esquema de inteligibilidade se insere em um conjunto de instituições e realidades já dadas de forma que “o Estado é o que deve estar no fim da operação de racionalização da arte de governar” (p. 385).

Logo, temos todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo ao longo da vida (Foucault, 2008b, p. 432).

Há um imbricamento entre os poderes disciplinares, a biopolítica e os dispositivos neoliberais para a produção desses processos de subjetivação alinhados com os interesses do mercado. Ao discutir a forma assumida

pela polícia nesses Estados, é a natureza do controle dos homens enquanto seres agentes, o que eles fazem, sua atividade, que passa a ser o alvo de interesse, com o objetivo de poder fabricá-los e integrá-los efetivamente à utilidade estatal.

Não se pode negligenciar que esse processo de integração útil dos homens aos interesses estatais não deve ser compreendido de forma desarticulada daqueles presentes no mercado. Se, por um lado, o neoliberalismo preconiza um recuo do Estado em termos de controle dos indivíduos, entendidos como capazes de atuar livremente, esse movimento ocorre de forma articulada à criação de realidades e manipulação de interesses para que os sujeitos possam agir em consonância com os objetivos do capitalismo em sua configuração neoliberal.

As esferas econômica, social e política assumem uma natureza indissociável nesse modelo de governamentalidade. Apesar de mínimo, cabe ao Estado, por meio de sua polícia, gerenciar as ações individuais e coletivas para o bom funcionamento do modelo neoliberal. Entretanto, esse processo não ocorre de forma espontânea, natural. Faz-se necessária a produção de subjetividades afinadas com o seu funcionamento, para a qual concorrem regimes discursivos e estratégias de saber-poder produtoras de certos tipos de experiências subjetivantes.

Nas análises do poder disciplinar, as instituições de sequestro – hospital, quartel, mosteiro, escola – já aparecem como espaços especializados na produção de sujeitos úteis aos mecanismos do poder. Com a constituição do biopoder, esses dispositivos não desaparecem, mas passam a funcionar de forma articulada com o controle da população. Nesse contexto, não são somente os hospitais ou as escolas, enquanto instituições, que concorrerão para esse processo. São as políticas públicas para a educação e a saúde que indicarão as metas e diretrizes a serem atingidos em termos de sociedade.

METODOLOGIA

Optou-se pela abordagem qualitativa, por permitir ao pesquisador compreender o fenômeno em sua totalidade e em diálogo com seus contextos social, político, histórico e cultural. Essa perspectiva, conforme Bogdan e Biklen (1993), parte do pressuposto de que nada é trivial e de que cada elemento pode revelar pistas importantes para a compreensão do objeto investigado. Considerando que a pesquisa qualitativa busca ampliar e não restringir a compreensão este estudo envolveu a realização de pesquisa documental.

A pesquisa documental, conforme Fávero e Centenaro (2019), constitui-se como um processo metodológico que mobiliza técnicas e instrumentos diversos para apreender e compreender o objeto de estudo. Foram utilizadas como fontes documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, como informações contidas no site da secretaria, decretos e o documento principal objeto de análise: Política de formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás, do ano de 2024.

A análise não busca neutralidade absoluta, mas uma leitura crítica e sistemática, orientada pela organização e interpretação dos elementos extraídos do documento e categorizado em três conjuntos: 1. Alinhamento das políticas educacionais; 2. Privatização da educação; e 3. Forma e conteúdo da formação aos professores. permitindo construir compreensões mais amplas sobre as políticas educacionais em foco.

A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM GOIÁS

A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás foi concebida e implementada no contexto do governo de Ronaldo Caiado, sob a gestão da secretária de Educação Fátima Gavioli, período marcado pela consolidação de políticas públi-

cas orientadas pela racionalidade neoliberal e pela busca de resultados mensuráveis. Essa gestão tem investido em programas e reformas que associam a noção de “qualidade” educacional ao desempenho em avaliações externas e à eficiência administrativa, alinhando-se às diretrizes nacionais de padronização curricular e responsabilização docente. Nesse cenário, analisaremos o documento chave.

A “Política de Formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás” se pauta na articulação de ações que circundam quatro eixos: I – Formação de gestores; II Formação de coordenadores pedagógicos; III – Formação de professores; e IV – Formação de servidores administrativos. Como nosso maior interesse se refere à formação docente, nos ateremos nas análises com maior ênfase na relação entre o eixo “III – Formação de professores” e as convergências e dissonâncias das estratégias neoliberais para a educação.

O documento em análise esclarece que as ações de formação continuada aos profissionais da rede estadual da educação de Goiás são “organizadas, coordenadas, acompanhadas e monitoradas (Goiás, 2024, p. 9)” pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), que se vincula à Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (Supadec), instituído como parte da estrutura organizacional da Secud-Go (Art. 3º do Decreto Estadual nº 10.218 de 16 de fevereiro de 2023).

Como principal objetivo estabelecido no documento sobre a política de formação continuada dos profissionais da educação do Estado de Goiás, visa garantir a aos profissionais da rede estadual de Goiás formação continuada que promova “ações e estratégias que reconheçam e valorizem o seu trabalho, de modo a garantir, em última análise, que a aprendizagem dos estudantes seja significativa e de qualidade. (Goiás, 2024, p. 13, grifos nossos)”.

Em consonância ao objetivo da política, no decorrer do documento a expressão da “qualidade” aparece associada com um fim a ser alcançado a partir das ações de formação ao docente. Sobre tal, precisamos esclarecer

os “equivocos” que o discurso neoliberal tem trazido para a compreensão de “qualidade da educação” associada ao conceito empresarial de “Gestão da Qualidade Total (GQT)” e se dissociando da “qualidade social” (Cabral Neto, 2009), assim como o alinhamento entre as diversas políticas educacionais tem se acentuado, normalizado e tido respaldo e fortalecimento a nível nacional. Desse modo, adentramos a primeira categorização de análise: Alinhamento das políticas Educacionais.

Como o próprio documento sobre a política de formação contempla em seu texto,

se fizeram necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, avaliações externas, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documentos Curriculares para o Estado de Goiás, Educação a distância (EaD), elaboração de materiais didáticos como apoio ao professor(a) em sala de aula, gestão de sala de aula, habilidades socioemocionais, práticas pedagógicas inovadoras e demais materiais pedagógicos para uma boa prática pedagógica. (Goiás, 2024, p. 8)

Dentre outros documentos que a política de formação do estado de Goiás cita, ela utiliza do exemplo similar que o próprio documento da BNCC (Brasil, 2017) utiliza para estabelecer os alinhamentos entre as políticas que devem se desdobrar a partir da Base curricular, sendo eles: formação de professores; avaliação; elaboração de conteúdos educacionais; e critérios para a oferta de infraestrutura.

O alinhamento entre as políticas coaduna com a estratégia neoliberal de sujeitar a educação a uma lógica de funcionamento empresarial, sob o discurso de torná-la mais eficiente ao apresentar formas de “resolução de problemas” técnicas.

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento. (Freitas, 2018, p. 78)

Um dos grandes prejuízos que os professores são submetidos quando inseridos nessa lógica do alinhamento em que se baseia a formação dos

professores, é o “jogo” da competição e culpabilização que recaem sobre eles quando se estabelece uma relação de causa e efeito entre: professores formados ensinam o que os alunos devem aprender e eles aprendem. Assim, o objetivo principal da política de formação é o alcance do que intitulam de “qualidade” da aprendizagem, quando na realidade a preocupação gira em torno de um alcance métrico de notas e índices a serem alcançados nos exames de avaliação em larga escala, como podemos constatar no documento da política de formação dos profissionais de Goiás (2024, p. 15, grifos nossos) quando refere-se aos pressupostos teóricos, políticos e pedagógicos.

De forma geral, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, favorece a melhoria da proficiência dos resultados do SAEGO e aumenta, de forma gradativa, as médias nacionais do Ideb e, conseqüentemente, evidencia a aprendizagem discente.

A relação que a política estabelece entre os índices alcançados e a real aprendizagem do aluno, evidencia uma aproximação entre a concepção de qualidade nos moldes de uma “Gestão da Qualidade Total (GQT)”, que é um modelo de gerenciamento oriundo do setor privado que focaliza na melhoria dos resultados dos serviços a partir do alcance e satisfação do cliente/consumidor. Incorporado à educação brasileira a partir dos anos de 1980, os mecanismos se baseiam na descentralização e responsabilização (Cabral Neto, 2009).

As avaliações externas têm ocupado o papel de descentralizar e responsabilizar os profissionais da educação pela suposta qualidade ou fracasso escolar. À medida que o Estado estabelece quais são as notas que refletem o que chamam de qualidade da educação, as escolas buscam atingir estas metas para que permaneçam no “jogo da competição”. Os resultados do IDEB, ou da SAEGO servem para que os familiares de alunos (clientes que consomem o produto educacional) estejam cientes de qual é a “qualidade” de sua escola, para que possam monitorar e cobrar

pelos resultados esperados, sendo assim acentuada a descentralização da fiscalização pela “qualidade” da educação.

Desse modo, as escolas disputam entre si seu status de escola com qualidade, que lhes é concedida mensuravelmente por uma avaliação do desempenho dos alunos, assim como sua organização, gestão e formação dos professores modificam suas ações para atingir os índices, como vários trechos do documento em análise evidencia, “Valorizar e estimular o trabalho docente em regência, utilizando os bons profissionais, na formação dos trabalhadores da educação, buscando elevar os índices de desempenho da rede. (Goiás, ano, p. 14)”;

para se alinhar ao alcance das metas e se distanciando do que Cabral Neto (2011, p. 274) defende como qualidade social da educação, em que se constrói como um “resultado de um compromisso assumido pelo coletivo social e que seja negociada com base em regras pactuadas”.

Compreendendo as políticas de alinhamento como dispositivos de governamentalidade neoliberais, elas permitem a criação de uma superfície de contato entre o governo de si e o governo dos outros, entre as tecnologias de dominação e as técnicas de si com vistas a uma condução dos indivíduos e da população no sentido de uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo (Candiotto, 2011).

Resende (2018) enfatiza que a governamentalização do Estado produz os próprios limites e a sobrevivência da política estatal ligadas ao modo de condução da vida dos homens, pois assinala a entrada desse Estado no campo biossociológico em que a arte neoliberal de governar encontra no campos educacional um locus no qual ganha cada vez mais espaço na atualidade.

A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada (Resende, 2018, p.12).

É nesse contexto que discursos que trazem em seu âmago conceitos como os de empreendedorismo, desregulamentação, mercado, terceirização e empresa aparecem de forma cada vez mais insistente nas diretrizes e políticas educacionais, sendo aceitos com relativa tranquilidade como o caminho possível para a promoção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido que as políticas de alinhamento, como dispositivo de governamentabilidade se fazem presente na lógica da política de formação dos profissionais do Estado de Goiás como um reflexo de políticas nacionais que vem impactando a educação. Outro fator relevante que tem reverberado é o acirramento das privatizações no setor público, sendo esta a segunda categoria de análise, Privatização da educação.

A pauta da privatização vem ganhando maior força e adeptos a partir dos anos de 1990 no Brasil, em que a agenda do Estado se cobre de privatizações. A transferência de competências e de recursos públicos trazem modificações ao papel do Estado e um fortalecimento da atuação de atores privados, que se munem de diferentes mecanismos para atacar a educação e atingir seus objetivos econômicos.

Os mecanismos podem aqui ser compreendidos com o auxílio da categorização de Ball e Youdell (2007), que descrevem três diferentes modos de privatizar a educação pública. A privatização endógena, que consiste na equiparação do funcionamento interno das escolas semelhante ao das empresas; A privatização exógena, que abrange a participação dos setores privados operando dentro das escolas públicas; e a privatização da política que prevê a presença direta ou indireta dos representantes do setor privado na definição das agendas, legislações, políticas públicas, etc.. Os três tipos de privatização partem do cultivo à lógica da competição, menor gasto, ranqueamento de resultados, fiscalização, recompensa/punição, responsabilização e, outros aspectos que nos leve a pensar mercadologicamente, como que se esses fossem os fatores necessários para a busca da qualidade educacional. Porém, cada um dos tipos tem ações específicas que vem sendo implementadas no setor educacional, paralelamente ou concomitante uma às outras.

Ressaltamos aqui a privatização endógena, a qual em sua maioria, são identificados como a terceirização dos serviços, para que as escolas não precisem administrar incumbências que não são específicas de sua área, então o discurso se resume em que a contratação de serviços como, transporte escolar, merenda, limpeza, tornam-se mais eficientes e baratos. Já os produtos e serviços que estabelecem relação direta com a área educacional vêm sendo aceitos nas escolas públicas sob o ataque de que a escola pública não tem a mesma capacidade de criação e fornecimento de que as empresas privadas possuem. Assim, os governos compram das iniciativas privadas materiais didáticos, a elaboração dos currículos, formação e treinamento do corpo docente, aplicação e o processamento das provas e avaliações estandarizadas, sob o discurso de que a iniciativa privada fornece produtos com maior qualidade de que a pública consegue produzir (Ball e Youdell, 2007).

A privatização da formação dos professores se evidencia no documento da política dos profissionais da Educação de Goiás (Goiás, 2024, p. 12, grifos nossos) ao possibilitar a parceria com o setor privado, conforme descrito: “Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior –IES, Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica e Inovação – ICTIs e com o setor empresarial, para melhoria da qualidade da educação. Ainda o documento apresenta alguns dos parceiros, como podemos destacar, “Instituições de ensino superior privadas, confessionais e filantrópicas; Instituto Ânima; Instituto Singularidades; Instituto Unibanco (Goiás, 2024, p. 31)”.

A abertura para a participação de diferentes instituições privadas tem se intensificado e até mesmo “naturalizado” no setor público, mesmo que de áreas em que o foco se destoem (ou deveriam destoar como o caso dos bancos privados). Enquanto, em outros momentos históricos, o interesse sobre a educação versava sobre a preparação da mão de obra e dos bons consumidores, Veiga-Neto (2018) adverte que, sob a égide do neoliberalismo, o interesse sofreu uma ampliação e deslocamento na direção de objetivos subjetivantes que oferecem o suporte para esse modelo, uma vez que

A equação educação→introjeção→neoliberalismo explica o motivo de várias empresas e corporações privadas promoverem e sustentarem vultuosos projetos educacionais. Ora diretamente executados por elas, ora executados pelo Estado com o financiamento da iniciativa privada, tais projetos – na forma de cursos, treinamentos, congressos, bolsas, etc – têm dado especial atenção à formação de indivíduos flexíveis, empreendedores, resilientes (Veiga-Neto, 2018, p. 42).

Some-se a essa argumentação aquilo que Aquino (2018) chamará de uma retirada paulatina da instituição escolar, cujo exemplo insigne apresentado pelo autor é o vídeo de uma canção intitulada “Dont’tstay in School”⁴ que, com mais de 15 milhões de visualizações, apresenta as críticas de seu autor às instituições escolares e conclama as pessoas a abandoná-la sem nenhum tipo de hesitação, conforme lê-se abaixo:

Não me ensinaram a arrumar emprego/Mas me lembro de dissecar um sapo./ Não me ensinaram a pagar imposto / Mas sei um monte sobre os clássicos de Shakespeare. / Nunca me ensinaram a votar / Dedicaram esse tempo para falar de isótopos. / Não me ensinaram a cuidar da minha saúde / Mas a mitocôndria é a usina da célula. / Nunca tive aula de atualidades / Em vez disso estudei o Velho Oeste americano. / Nunca me ensinaram quais leis existem. / Vou repetir: não me ensinaram as leis do país em que eu vivo (Aquino, 2018, p. 96).

Discursos como este estão se tornando um fenômeno frequente nos meios de comunicação e têm se constituído em um arauto das críticas ao modelo da educação formal preponderantes na sociedade moderna. Gallo (2018) aprofunda essa análise discutindo as implicações inerentes à compreensão da educação como prática de governo.

Segundo esse autor, não há dúvidas de que a educação consiste em um governo do outro na medida em que grande parte das metodologias e estratégias didáticas tem como objetivo justamente produzir determinados efeitos cognitivos ou comportamentais sobre os sujeitos. Entretanto, existe outra perspectiva da educação que é o governo de si mesmo, por meio da qual os sujeitos agem sobre eles próprios e possuem tanto a

4 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8xe6nLVXEC0> >

potencialidade tanto de aprofundar os processos de subjetivação neoliberais, quando produzir práticas de resistência e dessubjetivização.

É justamente por essa dupla potencialidade – governo do outro e governo de si – que tantos discursos ao longo da história têm se ocupado do problema educacional. Também é esse o motivo pelo qual empresas privadas e políticas públicas, sejam elas de Estado ou de Governo reproduzem incessantemente relatórios, decretos e diretrizes que criticam a escola real a partir da defesa de uma escola alinhada aos interesses neoliberais em que estudantes são convertidos em empreendedores e conhecimentos historicamente constituídos são descartados para que, em seu lugar surjam disciplinas como “projeto de vida” ou “educação financeira”.

Não se trata meramente de uma discussão sobre como promover uma boa educação. A questão reside justamente em radicalizar a questão no sentido de desvelar o que se entende por educação de qualidade, a quais interesses ela está a serviço e que tipo de sujeitos ela produz. E esta produção de sujeitos nos leva à discussão da terceira e última categoria de análise elencada neste trabalho, a Forma e conteúdo da formação aos professores.

O documento afirma que a proposta se respalda em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNS e cita o inciso VIII que defende uma formação integrada “[...] ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.” Ainda, o documento refere-se ao processo de “ação-reflexão-ação” que deve se construir na “práxis educativa e com isso, fortalecendo o fazer pedagógico, as relações interpessoais, o clima escolar, dentre outros aspectos próprios da realidade educativa formal (Goiás, 2024, p. 7)”.

Porém, de modo contraditório ao discurso apresentado no documento, as formações podem ser realizadas de modo presencial e à distância, sendo exemplificado com a exposição de diversos cursos ofertados, na modalidade a distância e autoinstrucionais. Tal cenário propicia a individualização ou o isolamento do processo formativo e até mesmo

do trabalho docente, como é reforçado nos apontamentos de Scheibe (2010). Desse modo, os programas de formação de professores têm assumido um caráter de individualização, acentuando uma lógica de ações isoladas dentro do contexto educacional, sem a construção de coletividade para representar a escola como um todo.

Sob a ótica neoliberal, o perfil de professor que se busca formar aproxima-se do modelo de trabalhador exigido pelas empresas: alguém capaz de desempenhar múltiplas funções, flexível às demandas institucionais e apto a se reinventar diante das mudanças. Nessa lógica, o docente é concebido como sujeito autogerido, criativo, comunicativo e produtivo, atributos que respondem às necessidades de eficiência e adaptabilidade impostas pelo mercado educacional contemporâneo.

Ser um professor crítico é estar atualizado com as informações veiculadas pela imprensa, assim como ser capaz de elaborar um pensamento lógico. Ser um professor dinâmico é buscar a inovação das atividades pedagógicas, procurar sair da rotina, tornar as aulas mais atrativas, especialmente com o uso dos recursos tecnológicos. Ser um professor comunicativo é estar aberto ao diálogo com o aluno e com os demais professores, pois o ensino é encarado como uma atividade a ser realizada em grupo e não individualmente. Ser um professor eficiente é tornar a atividade pedagógica objetiva, direcioná-la para alcançar o que foi previamente planejado. Esse profissional eficiente é o professor competente que procura otimizar ao máximo as suas atividades para alcançar a qualidade total (Peixoto, 2009, p.33).

Exige-se deste profissional uma constituição de ser que forme outros seres humanos de modo padronizado e homogeneizador, que se adapte a lógica do mercado. Ainda evidenciamos o foco que se estabelece em torno de uma formação baseada na “prática”, como o texto do documento estabelece “a formação dos profissionais da educação, também se fundamenta na perspectiva de formação continuada centrada na prática (Goiás, 2024, p. 17).”

Em síntese, a política de formação continuada dos profissionais da educação de Goiás expressa, sob o discurso da valorização docente e da

busca pela qualidade, uma racionalidade neoliberal que redefine o papel do professor e reconfigura o sentido do trabalho pedagógico. Ao priorizar indicadores, metas e competências, a política desloca a formação do campo da emancipação coletiva para o da eficiência individual, reforçando processos de subjetivação alinhados à lógica empresarial. Desse modo, o ideal de professor autogerido, flexível e produtivo responde mais à necessidade de adaptação ao mercado do que ao compromisso com a transformação social. Cabe, portanto, interrogar os efeitos dessas políticas sobre a autonomia docente e sobre o próprio projeto de educação pública, pois nelas se revela a tensão entre a formação como instrumento de regulação e a possibilidade de resistência e construção de práticas contra-hegemônicas no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rago (2018) discute a produção da subjetividade feminina em tempos de neoliberalismo. Essa reflexão pode, e deve ser expandida para a figura docente no contexto em questão. Professoras e professores encontram-se em uma posição ambígua e complexa face aos dilemas da prática docente. São agentes e pacientes nesse processo. Agentes enquanto executores das políticas e diretrizes educacionais apresentadas como metas a serem cumpridas independentemente do ônus humano. São executoras e executores do governo do outro. Mas também são suas vítimas, pois se deve pensar os efeitos dos discursos desqualificadores da educação, das metas educacionais e das estratégias de subjetivação e seus substitutos mercadológicos sobre esses profissionais.

Ainda segundo essas autoras, as análises foucaultianas evidenciam a forma como questão da produção da subjetividade ganha importância no neoliberalismo devido à necessidade da produção um sujeito governável. O objetivo dessa política é a generalização da forma empresa no interior do social instaurando um novo regime de verdade que “afirma a importância do cálculo econômico e da concorrência até mesmo em

dimensões da vida antes inimagináveis como as relações amorosas, familiares e subjetivas” (Rago, 20218, p. 133).

Ao capturar as subjetividades singulares e transformá-las em fonte de capitalização de si, ocorre uma sofisticação da forma de exploração do trabalho docente. O que está em curso, por meio de programas, cursos de formação inicial e continuada – muitos deles na modalidade Ead – é a produção de uma subjetividade docente precarizada, pouco capaz de produzir práticas de governo de si resilientes ou resistentes ao avanço do neoliberalismo sobre as escolas públicas e de construir heterotopias formativas em que o que esteja em questão não seja a produção de um capital humano.

Em um mundo no qual a qualidade da educação reduz-se a índices, o aluno transforma-se em cliente e a escola se converte em prestadora de serviços, coloca-se em risco a possibilidade de produção de outras formas de existência e que o conhecimento possa ser pensado não como uma mercadoria, mas como uma invenção ética e estética que atribui sentido à existência humana. Com Rago (2018) é preciso afirmar “Empresárias de si mesmo? Recuso-me, denuncio!

REFERÊNCIAS

AVELINO, N.. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 21, p. 227-284, set. 2016. <https://doi.org/10.1590/0103-335220162107> Último acesso: 30 out 2025.

BALL, Stephen J.; Youdell, Deborah. La privatización encubierta en la educación pública. **Bruselas**, 2008. 154 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 1º out. 2020.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias . In: FRANÇA, M. e BEZEERA, M. C. (ORGS.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro. 2009.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**. v. 21 n. 31, dez. 2011. Disponível em: <https://oquenofazpensar.com.br/oqnfp/article/view/363/362> Último acesso: 30 out 2025.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1 ed. **Expressão Popular**, f. 80, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. Em: MOTTA, Manoel Barros da. **Ditos e Escritos IX** – Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Trad Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GALLO, Silvio. A educação entre o Governo dos Outros e o Governo de si. Em: **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

GEBARA, Ivone. **Filosofia Feminista**. Motevideo: Doble Clic Editoras, 2014.

GOIÁS. **Política de Formação continuada dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás**. Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Educação, Goiânia, 2024.

LEMKE, T. 'Marx sin comillas'. Foucault, la Gubernamentalidad y la crítica del neo-liberalismo. Em: LEMKE, T.; LEGRAND, S.; LE BLANC, G.; MONTAG, W.; GIA-CO-MELLI, M. E. **Marx y Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

RAGO, Margareth. Empresárias de si mesmo? Recuso-me, denuncio! Em: **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

RESENDE, Haroldo (org.). Apresentação: Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação. Em: **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEIXOTO, A. J. **Notas sobre o papel do educador nas perspectivas liberal e neoliberal**. Campinas: Alínea, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. Em: **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.011

A CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA E A ARTICULAÇÃO DE FORÇAS CONSERVADORAS COMO O ESCOLA SEM PARTIDO

Elita Betania de Andrade Martins¹Marina Aparecida Quintal Cabral²Mary Graciele de Souza Salles³

RESUMO

O presente texto é parte dos resultados de uma pesquisa intitulada Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: Forças e tensões de um documento”, desenvolvida por nosso grupo de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), nos anos de 2022-2024. Uma pesquisa qualitativa desenvolvida com base no Ciclo de Políticas de Ball, empregou como instrumentos de pesquisa além da leitura e análise de documentos, entrevistas com sujeitos participantes das diferentes etapas do processo de construção do PME. Na busca de identificar as diferentes forças atuantes nesse processo, identificou-se a atuação de grupos que defendiam a construção coletiva e a diversidade e outros, inspirados em ideias de grupos como o Escola sem Partido que defendiam a restrição da discussão de temas como as questões de gênero e a prevalência dos valores

- 1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do PPGE/UFJF. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE/UFJF, elita.martins@ufjf.br;
- 2 Licenciada pelo curso de Geografia e membro do grupo de pesquisa GESE/UFJF, marina.quintao@estudante.ufjf.br;
- 3 Licenciada em Letras, Graduanda do curso de Pedagogia e membro do grupo de pesquisa GESE/UFJF, mary.sales@estudante.ufjf.br;

familiares sobre os da escola. Compreendemos ser necessário, resgatar tal processo, para subsidiar as futuras discussões para construção de novos planos, a partir da aprovação do futuro PNE, em discussão no Congresso.

Palavras-chave: Políticas públicas, Educação, Plano municipal, Escola sem Partido.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma pesquisa intitulada “Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: Forças e tensões de um documento”, aprovada pelo Comitê de Ética – CEP/UFJF, Parecer nº 2.569.515/2018, desenvolvida por nosso grupo de pesquisa (GESE/UFJF⁴) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), nos anos de 2022-2024.

A referida pesquisa teve como objetivo analisar o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação do Município de Juiz de Fora, identificando as principais forças e os atores presentes na elaboração do documento. Para seu desenvolvimento, foram adotados os seguintes procedimentos: Leitura e análise dos documentos produzidos durante as diferentes etapas do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME); entrevistas com membros de setores que participaram na elaboração do documento.

Como uma pesquisa qualitativa, buscou assim como afirma Minayo (2014) compreender as crenças e opiniões dos sujeitos envolvido no processo de construção do PME. Além disso, baseando-se no Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), sustentou-se na ideia de que as políticas são “interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos”. (Mainardes, 2006, p.53)

Os referidos autores destacam a natureza complexa das políticas educacionais e propuseram um ciclo continuo para estudo dessas políticas. Tal ciclo é constituído por 3 diferentes contextos, interrelacionados, mas não lineares ou sequenciais: contexto de influência, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51) ; contexto de produção de texto onde são construí-

4 Grupo de Estudos em Sistemas de Ensino, o qual passou a se chamar a partir de agosto de 2025, GEPED/UFJF – Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Docência, registrado no Diretório do CNPQ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5530295291194397>

dos os textos políticos “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (ibid, p. 52) que representam a política; e o contexto de prática, onde as políticas produzem seus efeitos e consequências.

Mesmo cientes de que estes contextos estão interrelacionados, devido aos limites da pesquisa, nos concentramos no contexto da produção do texto, ou seja, no processo de construção do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora (2017-2027), o qual determina metas e estratégias a serem alcançadas na educação de município e que auxiliem na concretização do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Vale destacar que ao se estudar o processo de formulação do referido plano, as forças presentes e seus diferentes interesses são evidenciadas, afinal como nos lembra Mainardes (2006, p.52) “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992).” E como os ciclos estão interrelacionados, ao nos dedicarmos a produção de texto, mapeamos as forças que disputaram espaço na redação deste documento e assim, acompanhamos também o contexto de influência, sinalizado por Ball e Bowe.

Neste texto, focaremos a influência de uma das forças que esteve presente na disputa para a formulação do Plano Municipal de Educação, mas antes de apresentá-la, entendemos ser importante, trazer alguns pontos do histórico deste documento.

A NECESSIDADE DO PME

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), composto por vinte metas desdobradas em estratégias, sendo decenal por força constitucional (Emenda Constitucional nº 59/2009) , um plano de Estado, não de governo, um esforço para mudar o quadro histórico do

país, marcado pela descontinuidade das políticas públicas, como destacado por Dourado (2017)

(...) na historiografia brasileira se acentua pela ausência de um sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcado pela descontinuidade, pela não regulamentação federativa entre União e os Estados, o Distrito Federal e os municípios que garantam o direito de acesso à educação (Art.23, inciso V, parágrafo único da Constituição Federal), assim como a não organização dos sistemas de ensino no regime de colaboração tal como aludido no artigo 211 da Carta Magna e na própria LDB. (Dourado, 2017, p.29).

Assim, após sua aprovação, inicia-se o desafio de elaboração ou adequação dos Planos dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios ao PNE. De acordo com o MEC, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) deveriam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE.

Da mesma forma, os Planos Municipais (PMEs) deveriam ser coerentes com o PNE e alinhados aos PEE's dos estados a que pertencem, pois o PNE e os planos de educação do estado e município devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado, para que os direitos dos cidadãos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade para todos. Por esta razão, a lei que aprovou o PNE em seu artigo 9º estabeleceu um prazo para que estados e municípios construíssem seus planos:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (Lei Federal n.º 13.005/2014, art. 9º, grifos nossos)

Assim, os municípios até 2016, deveriam ter aprovados seus Planos de Educação. Em Juiz de Fora, ainda no mês de junho de 2014, houve a instituição da equipe técnica local, que assumiu a responsabilidade de desencadear a avaliação do Plano anterior e construir o diagnóstico do panorama de educação no município, concluído em abril de 2015.

Em abril de 2015, a partir do Decreto nº 12.328/2015, foi criado o Fórum Municipal de Educação (FME), que dentre suas diversas atribuições, deveria promover debates sobre as políticas municipais de educação, ajudando a construir o plano. Para isso, tal Fórum foi composto por representantes da própria Secretaria de Educação (SE/JF) e de diversos setores da sociedade, representantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Sindicato dos professores, entre outros.

No período de junho a novembro de 2015, aconteceram reuniões do Fórum para abordar o diagnóstico elaborado pela equipe técnica, construir um documento base para o PME, o qual segundo decisão dos próprios participantes deveria ser discutido e posteriormente votado em uma Conferência Municipal, organizada pelos participantes do Fórum e realizada em dezembro de 2015. Após a realização da Conferência, o texto aprovado foi enviado ao gabinete do Executivo.

Entretanto, o Executivo só encaminha o texto para a Câmara, quase um ano depois, causando surpresa aos participantes do Fórum, afinal, havia muita preocupação com prazos, conforme constava em ata

O Coordenador (do Fórum) [...] comunicou que Poder Legislativo enviou uma correspondência cobrando do Poder Executivo o envio do Plano Municipal de Educação, tendo em vista a publicidade do Governo Federal com data limite para vinte e quatro de junho de dois mil e quinze. O coordenador Weverton entende o lado do Legislativo, pois esse não quer levar a culpa de que não fez sua parte. Destacou que haverá justificativa para o Poder Legislativo, mas que seria necessário maior agilidade no processo. (Fórum Municipal, ata, 09/07/2015)

Um dos entrevistados, participante do Fórum, também abordou a questão da preocupação com os prazos durante as discussões, indicando haver certa pressão

E a outra pressão é... veio da representante do parlamento, a vereadora (nome), que o tempo todo alertava que o Plano precisava ficar pronto imediato... muito rápido para que pudesse ser elaborado é... ser considerado na elaboração do Plano do Plano Plurianual. (Professor da UFJF, entrevista, 04/10/2023)

Agravando a situação, além da questão do prazo, o documento é encaminhado à Câmara, com modificações realizadas pelo Executivo, principalmente, nas metas que estavam relacionadas a valorização dos professores e ao plano de carreira do magistério. Contraditoriamente, o texto da Mensagem do Executivo aos Vereadores, afirmar que “não cabe ao Poder Executivo imprimir modificações na essência da matéria tratada, sob pena de macular o diagnóstico real definido pela equipe técnica com soluções discutidas pela assembleia”, o texto aprovado na Conferência sofre várias modificações, classificadas pelo Executivo, como “técnicas”.

Tais mudanças causaram muito desconforto entre os participantes do Fórum que chegaram a solicitar que fosse convocada pela Secretária de Educação, uma nova reunião do grupo, a fim de questionar os motivos de tais modificações, o que aconteceu no dia 27 de dezembro de 2016.

Mas o desafio para que o texto aprovado na Conferência fosse respeitado, não se limitou a superar as modificações feitas pelo Executivo. Como revelado pela Secretária de Educação, a época, em entrevista, ao abordar sobre as modificações ocorridas no texto do PME :

Então essa... são duas alterações diferentes: na Câmara foi do ponto de vista daquilo que o discurso hegemônico da direita e... no Executivo foi a questão vinculada ao entendimento de que Plano Municipal não é plano de carreira (Secretária de Educação, entrevista, 29/02/2024, grifos nossos)

A Secretária menciona plano de carreira, pelo fato de considerar que alguns pontos inseridos pelo Sindicato de Professores (SINPRO) eram na verdade tentativa de garantia de direitos trabalhistas, o que por serem muito específicos a rede municipal, não cabiam no PME que deveria ser voltado para o município e não para uma rede de ensino, em específico.

Essa questão sobre a luta do Sindicato por assegurar direitos, devido ao objetivo deste texto, não pode ser aprofundada agora, mas também foi discutida por nosso grupo de pesquisa.

A Secretária também, vincula as mudanças, ao que ela chamou de “discurso hegemônico da direita”. Não podemos afirmar que haja uma

hegemonia, mas conforme nos alertam Dardot e Laval (2016), apesar da aparente “discordância” entre neoliberais e neoconservadores, ambos buscam uma moralização

entre neoliberalismo e neoconservadorismo existe uma concordância que não é nada fortuita: se a racionalidade neoliberal eleva a empresa a modelo de subjetivação, é simplesmente porque a forma-empresa é a “forma celular” de moralização do indivíduo trabalhador, do mesmo modo que a família é a “forma celular” da moralização da criança. (Dardot e Laval, 2016, p. 388)

Martins (2019) lembra que a busca dessa “moralização”, pode se fazer presente, através de movimentos como o Escola sem Partido.

A aliança entre o pensamento neoliberal e o neoconservador no Brasil pode ser ilustrada por meio da ação de movimentos como o Escola sem Partido. Difundido desde 2004, com a atuação do advogado Miguel Nagib, tal movimento, segundo Silveira (2019), é inspirado por ideias disseminadas nos Estados Unidos de combate ao que eles classificavam como doutrinação nas escolas. Os defensores do Escola sem Partido ampliam gradativamente seu espaço na opinião pública e têm cada vez mais forte influência nas assembleias legislativas municipais, estaduais e no próprio Congresso Nacional (Martins, 2019, p. 05)

Durante as leituras das atas das reuniões realizadas na Câmara para a discussão do PME, foi possível observar que alguns vereadores apresentaram emendas, alimentadas pela ideia de defesa de valores familiares que acabavam por comprometer o sentido do texto do PME aprovado na Conferência Municipal.

Nossa leitura, indica que tais modificações já traziam forte influência de forças conservadoras que se organizavam no país, naquele período, tal como o movimento que ficou conhecido como Escola sem Partido.

ESCOLA SEM PARTIDO: CONTEXTUALIZANDO

O movimento denominado Escola sem Partido, teve o seu surgimento em nosso país, em 2004. Definido como “uma iniciativa conjunta

de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Caldas, 2018, p.1).

Tal movimento propunha combater aquilo que classificam como “doutrinação ideológica” na educação, principalmente quando são tratados temas que abordam a questão de gênero. As práticas adotadas por esse grupo caminham no sentido de criminalização do professor que em seu trabalho aborde temas considerados como “proibidos”.

Em 2014, o Movimento Escola sem Partido obteve grande notoriedade política. Mattos et al (2017) apontam que o advogado Miguel Nagib, a pedido do então Deputado federal do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PP), criou um projeto de lei para que essas ideias do Movimento, tivessem força legal nos sistemas de ensino, através de sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/1996). Esse projeto de lei foi apresentado, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e outro semelhante foi apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro (PP) na Câmara de vereadores do Rio de Janeiro.

De acordo com Algebaile (2017), Miguel Nagib criou um site, que funcionava como o suporte mais importante para a propagação das concepções do movimento. Além disso, o advogado favorecia o acesso a anteprojotos de lei de ordens municipais e estaduais, viabilizando a qualquer parlamentar apresentar a proposta na Câmara em que atuasse. O site ainda operava como instrumento de monitoramento das atividades na sala de aula, livros didáticos e outras atividades, além de servir como canal de denúncias contra práticas docentes consideradas “doutrinárias”.

Ainda segundo Mattos et al (2017), esse projeto, inspirado no Código de Defesa do Consumidor, tem idealização conservadora e neoliberal, visando determinar regras para professores não realizarem o que classificam como uma “doutrinação político ideológica” na sala de aula, afinal seus defensores acreditam que a educação na escola deva ser “neutra”. Porém, ao mesmo tempo, defendem que os valores familiares prevaleçam sobre a educação escolar. Assim, os temas ligados a questões de gênero,

educação moral, sexual e religiosa, na concepção de seus defensores devem ser tratados apenas pela família, não devendo serem incluídos no currículo escolar.

Conforme relatório de Moura e Silva (2020, p.10) as ideias do Movimento Escola sem Partido foram muito intensas durante o processo de votação do Plano Nacional de Educação fazendo com que a “ideologia de gênero”. O debate sobre tal tema fez com que assuntos essenciais que envolviam o plano como “o próprio combate às desigualdades de gênero; o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação; e a possibilidade do repasse das verbas públicas para a educação privada.” (Moura e Silva, 2020, p. 10), ficasse em segundo plano.

A presença das ideias de tal movimento também se fez presente na discussão do PME de Juiz de Fora, principalmente, nas discussões na Câmara Municipal. A leitura das atas das reuniões, realizadas nesse espaço, sinalizaram que se desconsiderando demandas apontadas pelo diagnóstico da educação do município elaborado pela equipe técnica, na fase que antecedeu ao trabalho do Fórum, acabou-se por transformar a discussão do documento em “palanque” para reforçar pautas conservadoras, como a do movimento Escola sem Partido.

De acordo com a leitura das atas das reuniões do Fórum, já se revelava a preocupação dos participantes em relação às questões ligadas à gênero, pelo entendimento de que tal temática poderia ser um entrave nas discussões do Plano na Câmara dos Vereadores, como pode ser lido no trecho destacado abaixo:

A vereadora (nome) cogitou a possibilidade de ser feito um parecer conjunto dos vereadores, porém há uma resistência muito grande da Casa para esse tema. Prosseguindo, solicitou a opinião do vereador (nome), nesse sentido, que se pronunciou dizendo que, quando vem uma Mensagem do Executivo, pede-se para se dar um parecer conjunto, para agilizar o processo, mas pode-se ter como entrave a questão de gênero (Fórum Municipal, Ata da reunião, 13/08/2015)

O vereador que participou das discussões do Fórum, durante a entrevista, reafirmou a resistência presente na Câmara quanto ao tem gênero.

Entrevistadora: E aí, a ideia de tirar a palavra gênero, lá nas discussões do Fórum, já era pra evitar problemas, então?

Vereador: Era pra evitar problemas na Câmara Municipal, era forte essa discussão. (Vereador, entrevista, 27/11/2023)

Outro entrevistado, professor da UFJF, afirmou que além de estarem cientes da resistência da Câmara, tinham conhecimento de registros dessas tensões em torno da expressão gênero, em casas legislativas de diversos municípios vizinhos. Diante disso, ele relata que durante as discussões do Fórum foi feito um trabalho de mobilização de diversas entidades, para que se adotasse a estratégia de que no texto do PME, não se adotasse as expressões gênero ou sexualidade, mas apenas os termos “diversidade” e “direitos humanos” para abranger a demanda dos movimentos sociais; e criar uma meta específica aos direitos humanos, pois sabiam da forte influência dos ideais do Movimento Escola sem Partido e de forças conservadoras em Juiz de Fora. A construção de tal estratégia pode ser lida no trecho da entrevista, destacado:

E a gente entendia que era necessário é... afirmar essa temática, mas o contexto era um contexto muito... a correlação de forças dentro do Fórum era tranquila pra essa temática. Na Câmara dos Vereadores não era e na cidade, também já havia sinais de um crescimento significativo, sobretudo pela organização daquela entidade chamada Escola Sem Partido. Bom, é... diante disso, nós tínhamos documentos do MEC que orientavam a manutenção e a inclusão dos temas de gênero, é... é... étnico racial, enfim, dentro do Plano Municipal de Educação. E aí, diante disso, eu conversei com os colegas dos centros, né, das duas entidades dos direitos humanos é... me reuni com eles, pra pensar uma estratégia de como lidar com essa questão. Na reunião fora do Fórum, identificamos então, que invocar uma temática Direitos Humanos nos colocaria numa condição política é... significativa pra fazer as definições que precisaríamos fazer. (Professor UFJF, entrevista, 04/10/2023, grifos nossos)

Mesmo com essa estratégia adotada pelo Fórum, de utilizar as expressões diversidade e direitos humanos, o embate na Câmara foi grande, conforme pode ser lido nas atas das reuniões.

Na leitura da ata da 3ª reunião ordinária, realizada no dia 04/01/2017, é possível constatar na “fala” do vereador André Mariano (PSC), que faz menção sobre o movimento do Sindicato e da Universidade em recuperar o texto aprovado na Conferência, a preocupação da presença da palavra “gênero”, no texto do plano. Pede aos colegas que mesmo diante da urgência em se aprovar tal documento, tivessem cuidado com a redação, já que o plano precisava atender as demandas das famílias, como pode ser lido no trecho a seguir:

A palavra foi passada para o vereador André Mariano que saudou os presentes e desejou êxito aos novos Vereadores em seus trabalhos. Disse que recebeu da Universidade Federal de Juiz de Fora uma explanação sobre o Plano Municipal de Educação e também algumas colocações do SINPRO. Chamou atenção da necessidade de ter cuidado com o Plano, embora reconheça a urgência em aprová-lo, pois existem trechos referentes ao vocábulo “gênero” que preocupam alguns Vereadores. Pediu que o Plano seja estudado pelas Comissões de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer e de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Câmara para que cheguem a um acordo que atenda tanto às reivindicações do Sindicato dos Professores quanto às necessidades das famílias e das crianças. (Câmara Municipal JF, Ata do dia 04/01/2017 da 3ª reunião ordinária)

Para justificar motivo de sua preocupação, o vereador narra ter tomado conhecimento de casos, em que os professores abordavam “sobre sexo oral e anal com crianças”, o que pode ser lido na continuidade do trecho destacado na ata:

Mencionou que há municípios dos quais alguns professores estão explanando sobre sexo oral e anal com as crianças e que seu empenho é impedir que isso ocorra em Juiz de Fora também. Registrou que não desistirá de defender a família e de se opor às circunstâncias que poderão prejudicá-la. Afirmou que não cabe ao Estado e sim, aos pais tratar desse assunto com as crianças e reforçou o pedido de atenção dos Vereadores quando forem analisar o Plano. Contou que o Prefeito também

manifestou o compromisso de não aprová-lo, caso vá contra a família e finalizou seu discurso. (Ata do dia 04/01/2017 da 3ª reunião ordinária, grifos nossos)

O Vereador se apresenta como defensor dos valores familiares, e para isso, traz uma possível situação, na qual o professor teria agido como um “criminoso”. Em sua fala, cria uma dicotomia entre os interesses do Sindicato e professores e da família, como se fossem forças opostas. Tal atitude ilustra uma das características do movimento Escola sem Partido apontadas por Algebaile (2017)

Ao apelar para a disseminação de práticas de suspeição, denúncia e criminalização especialmente dos professores, incitando ações individuais ou de grupos que se sobrepõem à escola como espaço coletivo, o Escola sem Partido atinge, fundamentalmente, isto: o fato de que a escola, como coletivo, seja garantida, antes de tudo, como um espaço capaz de construir com autonomia, colegialidade e respeito os parâmetros de ação que, no seu interior, produzirão uma formação coletiva insubstituível. (Algebaile, 2017, p. 73)

O compromisso do vereador André Mariano em combater o que ele classificava como valores contrários aos da família fez com que apresentasse uma emenda aditiva ao artigo 2º do projeto do PME, restringindo o conceito de diversidade

Parágrafo único. Por diversidade entenda-se, no corpo desta Lei e dos seus anexos, estritamente, toda modalidade de Educação Inclusiva ou Especial, nos termos da Constituição Federal de 1988, da Convenção da Guatemala (1999) e da Lei 8069/1990 (Emenda Aditiva – André Mariano - Folhas Nº 175 a 179)

Em sentido, bem próximo ao do referido vereador, outro membro da Câmara, apresenta uma Emenda Aditiva com a criação do Artigo 2º A, visando assegurar a predominância dos valores familiares:

Art. 2º - A - A promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor ao direitos dos pais à formação moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados ao ambiente familiar, conforme assegurado pela Convenção Americana

dos Direitos Humanos, Constituição Federal/1988, Código Civil Brasileiro e demais normas infraconstitucionais. (Emenda Aditiva - Fiorilo - Folhas Nº 188 a 190)

Como justificativa para tal emenda, o vereador cita a Convenção Americana de Direitos Humanos. Penna (2017) afirma que essa legislação tem sido utilizada pelos defensores do Escola sem Partido como forma de assegurar o poder “total dos pais sobre os filhos”, entretanto, conforme o referido autor, isso é um erro

Convenção Americana sobre Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal – proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora, qual o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas. Este é o equívoco, aqui está o erro. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos não está tratando da prestação de serviços. (Penna, 2017, p. 47)

A defesa da família sobre a escola, do privado sobre o público, talvez represente uma das interseções entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, apontadas por Dardot e Laval (2016), a criação de uma subjetividade e tratada anteriormente, na qual se fortaleça os interesses particulares.

O combate a ideia da diversidade foi tão intenso que a proposta de emenda apresentada pela vereadora Sheila, foi no sentido de retirar a expressão “diversidade” da estratégia 18.4, afirmando que “o termo Diversidade encontra-se subentendido ao lermos a expressão ‘Direitos Humanos’ no artigo 18.4 do Plano Municipal de Educação”. (Emenda Substitutiva - Sheila Oliveira - Folha Nº 172). Parece uma mudança irrisória, mas na verdade, representa um combate ao diverso. A mudança do texto pode ser verificada no quadro a seguir.

Quadro 1 – Alteração no texto da Estratégia 18.4 Do PME/JF

TEXTO DO PME ENCAMINHADO A CÂMARA	TEXTO DO PME APROVADO PELA CÂMARA
18.4) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e Instituições Públicas de Ensino Superior, em articulação com outros órgãos públicos e com a participação de entidades de defesa dos direitos humanos, promoverá a criação do Observatório dos Direitos Humanos e da Diversidade de Juiz de Fora que funcionará, a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, para:	18.4) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Secretaria de Educação, Instituições Públicas de Ensino Superior, em articulação com outros órgãos públicos e com a participação de entidades de defesa dos direitos humanos, promoverá a criação do Observatório dos Direitos Humanos de Juiz de Fora que funcionará, a partir do 3º (terceiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, para:

Fonte: Elaborado pelo grupo GESE, a partir dos dados obtidos na pesquisa Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: Forças e tensões de um documento”, (2022-2024)

A resistência que assuntos como gênero e sexualidade fossem abordados nas escolas, presente na Câmara Municipal de Juiz de Fora, sinaliza o quanto o movimento Escola sem Partido já se fazia presente. Para Mattos et al (2017), o Escola sem Partido busca criminalizar a discussão de determinados temas.

Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrina” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”. (Mattos et al, 2017, p. 94)

O vereador Betão (PT) que durante as discussões da Câmara apresentou várias emendas tentando resgatar o texto do PME aprovado durante a Conferência Municipal, afirmou em entrevista, ao ser questionado se os vereadores compreendiam o que significa o PME, apontou a força da questão ideológica de grupos conservadores.

E: E os vereadores eles tinham compreensão do que era o Plano Municipal de Educação?

B: Muito pouco, (nome da entrevistadora). Pra você vê, um grupo de grande parte de vereadores querendo fazer discussão da palavra gênero, não tem a mínima noção do que tá se colocando ali, né? Então havia ali muita questão ideológica, questão de Igreja, né? (Vereador, entrevista, 27/11/2023)

Apesar de toda a movimentação de Sindicato, de professores da educação básica e da Universidade, para que o texto aprovado na Conferência fosse mantido, as alterações encaminhadas pelo Executivo (através do projeto de Lei 4269/2016) e as emendas apresentadas pelos vereadores foram aprovadas em reunião bastante tumultuada, que precisou ser interrompida, algumas vezes pelo presidente da Câmara para “manter a ordem”. O projeto então aprovado como o novo Plano Municipal de Educação é sancionado pelo Executivo sob a Lei Municipal nº13.502/2017.

O documento final transformado em projeto de lei, retrata o que Bowe e Ball (apud Mainardes, 2006, p. 52) afirmaram “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

A presença e articulação de forças conservadoras na Câmara Municipal, apesar dos esforços de forças progressistas, acabaram se destacando no texto do PME, fazendo valer suas propostas de alterações. Tal situação criou nos participantes do Fórum, a sensação de desânimo, como pode ser lido no depoimento de um dos representantes do Sinpro:

Depois é... Depois da votação eu conversei com o (nome do professor da UFJF), eu falei “(nome), eu estou completamente cético e derrotado.” E... foi um sentimento muito pesaroso pra gente. A gente fez uma aposta de uma discussão democrática, de uma discussão de construção coletiva... (Sinpro, entrevista, 16/11/2023)

Mas, como a história está em constante movimento, as alterações aprovadas no PME que restringiam o sentido de diversidade, foram consideradas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TRJ-MG) inconstitucionais, em 2020, assim como o próprio movimento Escola sem Partido, no mesmo ano, também foi declarada inconstitucional pelo Supremo

Tribunal Federal (STJ). Entretanto, mesmo não tendo força legal, este movimento já deixou marcas e seguidores em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o processo de construção do Plano Municipal de Educação nos permitiu conhecer um pouco das forças presentes do desenho da educação do município de Juiz de Fora.

A compreensão de que a construção de um Plano poderia ser um importante exercício democrático para a construção de uma escola mais acolhedora esteve presente, assim como se inseriram nessa discussão, ideias de sujeitos que não acreditam em sociedade diversa.

Dentre as várias questões, observadas através dos dados obtidos, evidenciaram a forte presença e capacidade de articulação de grupos conservadores inspirados em ideias como as defendidas pelo movimento Escola sem Partido.

Tais grupos tem buscado formatar a educação, dentro de uma concepção individualista e privatista que se vitoriosa, pode trazer marcas profundas para a educação pública e para nossa sociedade, dificultando o exercício democrático, a ideia de coletividade e o respeito a diversidade.

Apesar desse processo ter se concluído, precisa ser resgatado, afinal pode nos trazer importantes ensinamentos para a construção dos novos planos de educação de cada ente federativo que serão necessários, a partir da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional, neste ano de 2024.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve in

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.63-74, 2017.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; DA SILVA, Lana Claudia Macedo. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de Movimento Escola Sem Partido. *Diversidade e Educação*, v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020.

CALDAS, Renan Rubim. A ação da palavra e da memória: reflexões sobre o trabalho de história oral e história. 2018,

DARDOT, Pierre. LAVALL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. A discussão de políticas educacionais no interior da escola: resistência e naturalização. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, e240046, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100301&lng=es&nrm=iso>. acessado em 06 jul. 2024. Epub 08-Oct-2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240046>.

MATTOS, Amana; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; COSTA, Carina Martins; SILVA, Conceição Firmina Seixas; VELLOSO, Luciana; LEONARDI, Paula; ALBERTI, Verena; PENNA, Fernando de Araújo. Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido in FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.87-104, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional in FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 35-48, 2017.

AGRADECIMENTOS:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.012

EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO E O COLÉGIO PEDRO II

Isis Maria de Souto Couto¹Jaspe Marques de Mattos²

RESUMO

A evasão e o abandono escolar permanecem como desafios estruturais da educação básica brasileira, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pelas desigualdades de classe. Este artigo analisa as estratégias de enfrentamento da evasão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparando as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e pelo Colégio Pedro II, pertencente à rede federal de ensino. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-comparativo, baseou-se na análise documental de normativas, relatórios e boletins institucionais, com destaque para os materiais do programa *Bora pra Escola*, além de referências teóricas de autores como Bourdieu, Paro, Patto, Junqueira e Marcondes et al. Os resultados evidenciam que, embora as duas redes atuem em contextos distintos, ambas convergem no propósito de assegurar o direito à educação e fortalecer os vínculos que sustentam a permanência estudantil. Enquanto a SME-RJ investe em ações intersetoriais, integrando educação, assistência social e saúde no monitoramento

1 Mestre em Educação pela UNIRIO- RJ, isisufrj@yahoo.com.br

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia (UERJ), jaspemattos@gmail.com;

da infrequência e na busca ativa, o Colégio Pedro II consolida uma política de acolhimento e acompanhamento integral, articulando transversalidade e equidade nas práticas de apoio pedagógico e psicossocial. Conclui-se que as estratégias de ambas as instituições materializam a busca por uma escola pública inclusiva, intersetorial e comprometida com a justiça social, reafirmando a permanência escolar como dimensão essencial do direito à educação e como prática social emancipadora.

Palavras-chave: evasão escolar; permanência; políticas públicas; educação básica; equidade.

1 INTRODUÇÃO

A evasão e o abandono escolar configuram-se como desafios persistentes da educação básica brasileira, com maior incidência no ensino médio (BRASIL, 2024). Contudo, os anos iniciais do ensino fundamental demandam atenção especial, por representarem a etapa em que se iniciam a estruturação das bases do conhecimento formal e se consolidam as competências essenciais para a continuidade da trajetória escolar. Embora os índices tenham apresentado certa melhora em algumas regiões, o fenômeno ainda se manifesta de forma alarmante em contextos de vulnerabilidade social, revelando a face estrutural das desigualdades educacionais no país. Como destaca Bourdieu (2001), os mecanismos de exclusão não se limitam à ausência de acesso, mas também operam dentro do próprio sistema escolar, produzindo “excluídos do interior” — sujeitos formalmente incluídos, mas marginalizados por um processo pedagógico que reproduz desigualdades sociais. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também de legitimação de hierarquias simbólicas e culturais que, muitas vezes, reforçam a distância entre os diferentes grupos sociais. A evasão escolar, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma decisão individual do aluno ou de sua família, mas como expressão de um conjunto de fatores estruturais, culturais e institucionais que condicionam a permanência ou a exclusão dos sujeitos no espaço educativo.

Nesse contexto, este artigo propõe analisar e comparar as estratégias de enfrentamento da evasão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II (CPII), pertencente à rede federal de ensino. A comparação entre essas duas realidades institucionais permite observar não apenas diferenças estruturais e administrativas, mas também distintas concepções de política educacional e de gestão escolar voltadas à permanência e ao sucesso dos estudantes. No município do Rio de Janeiro, políticas públicas como o programa “Bora pra Escola” buscam reduzir a evasão por meio de ações de monitoramento, busca ativa e for-

talecimento dos vínculos entre escola e comunidade. A iniciativa parte do reconhecimento de que a permanência do estudante na escola depende de uma articulação intersetorial entre políticas sociais, econômicas e educacionais, exigindo o envolvimento de diferentes atores — gestores, professores, famílias e órgãos públicos. Conforme Junqueira (1998), a intersectorialidade consiste na “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações voltadas à superação de situações complexas que demandam respostas integradas do poder público”, o que implica compreender a evasão como um fenômeno que exige cooperação entre diferentes setores do Estado e da sociedade. Ao adotar a lógica da busca ativa, a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) evidencia uma compreensão ampliada da educação como direito social que deve ser assegurado por meio do acompanhamento contínuo, da prevenção à infrequência e da promoção da inclusão.

Por sua vez, o Colégio Pedro II apresenta uma estrutura institucional consolidada que alia excelência acadêmica e compromisso social. A instituição adota políticas de ingresso que destinam 50% das vagas a estudantes oriundos da rede pública, com critérios de renda e reserva de cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Além de democratizar o acesso, o colégio mantém mecanismos de acolhimento e acompanhamento por meio de três setores que atuam de forma integrada: a Assistência Estudantil, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Essas estruturas fortalecem a permanência dos alunos ao oferecer apoio financeiro, pedagógico e psicossocial, reduzindo os impactos das desigualdades e promovendo a inclusão efetiva.

Tais iniciativas dialogam com a concepção de Paro (2021) acerca do papel social e democrático da escola pública. Segundo o autor, mais do que assegurar o ingresso, é essencial criar condições reais para que os estudantes permaneçam e aprendam, garantindo uma vivência escolar significativa e contínua. O direito à educação, portanto, não se cumpre apenas por meio da matrícula, mas se concretiza nas experiências

de aprendizagem, convivência e reconhecimento que a escola oferece. Essa efetivação requer ambientes pedagógicos e estruturais adequados, aliados a práticas de acompanhamento e acolhimento que fortaleçam o vínculo entre a instituição, os alunos e suas famílias.

A comparação entre as duas redes evidencia diferentes contextos e possibilidades institucionais, mas também revela esforços convergentes para assegurar o direito à educação e à permanência com qualidade. Ao discutir essas experiências, buscamos refletir sobre o que Patto (2015) denomina “produção do fracasso escolar”, entendida como um processo histórico e institucional que desloca para os estudantes e suas famílias a responsabilidade por um insucesso que é, em grande medida, socialmente produzido. Tal reflexão é fundamental para que as instituições educacionais superem a tendência de culpabilização individual e assumam o compromisso de criar condições que favoreçam o sucesso escolar. Compreender e enfrentar a evasão implica, portanto, reconhecer a escola como espaço de disputa simbólica e política, no qual se decide se a educação atuará como instrumento de reprodução das desigualdades ou de emancipação social. Dessa forma, ao longo deste artigo, serão analisadas as ações implementadas tanto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) quanto pelo Colégio Pedro II, evidenciando práticas que buscam romper com a lógica de marginalização simbólica descrita por Bourdieu e fortalecer uma cultura escolar de pertencimento e equidade.

1.1 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como diferentes redes públicas de ensino – municipal e federal – formulam e executam estratégias de enfrentamento da evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa decisiva para o desenvolvimento integral do estudante e para a consolidação do direito à educação. Em um contexto de acentuadas desigualdades sociais e de desafios estrutu-

rais à permanência, investigar tais experiências contribui para o debate sobre as políticas públicas educacionais e sobre os limites e possibilidades das práticas institucionais no combate à exclusão escolar. Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar e comparar as estratégias de prevenção à evasão escolar desenvolvidas pela SME-RJ e pelo Colégio Pedro II, buscando identificar seus impactos na permanência e no sucesso escolar dos estudantes. De modo específico, pretende-se compreender como essas ações expressam concepções de gestão, inclusão e equidade, preparando o terreno para a análise metodológica e a discussão dos resultados que se seguem.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo descritivo-comparativo. Seu objetivo central é compreender e analisar as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão e do abandono escolar no Ensino Fundamental, adotadas pela rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e pelo Colégio Pedro II. As autoras atuam profissionalmente nessas instituições — uma como professora da rede municipal do Rio de Janeiro e outra como técnica administrativa do Colégio Pedro II —, o que possibilitou um olhar analítico situado e contextualizado sobre as práticas e políticas de ambas as redes.

A produção dos dados ocorreu por meio da análise documental de materiais disponibilizados nos sites institucionais e de fontes públicas, como circulares, boletins informativos, normativas institucionais, comunicados internos e registros acadêmicos. No caso da rede municipal do Rio de Janeiro, foram examinados os Boletins do Programa *Bora pra Escola*, a Circular E/SUBAIR nº 003/2025 e o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) — plataforma da Secretaria Municipal de Educação utilizada para registro de frequência, avaliações e acompanhamento pedagógico. No Colégio Pedro II, foram analisados relatórios internos, portarias e documentos institucionais relativos às estratégias de permanência e acompanhamento

dos estudantes, incluindo políticas públicas como Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante oriundo do Programa Nacional de Assistência Estudantil e Auxílio Inclusão Digital.

A análise documental foi conduzida de forma interpretativa, fundamentada em referenciais teóricos da área de políticas públicas educacionais e nos marcos legais do direito à educação, em especial o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito e a oferta de programas suplementares de apoio ao educando. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esses princípios nos Artigos 3º e 4º, ao dispor que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no respeito à liberdade e na garantia de padrão de qualidade (Art. 3º), além de reafirmar o dever do Estado em assegurar a educação básica obrigatória e gratuita e o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 4º). Esses dispositivos legais orientam a análise das ações institucionais examinadas, na medida em que afirmam a educação como um direito social inalienável e como um compromisso público de promoção da equidade e da permanência escolar com qualidade.

Para além da análise dos documentos, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o fracasso escolar, entendido como um fenômeno abrangente que pode se manifestar por diferentes caminhos, como a retenção, o abandono e a evasão escolar. Para aprofundar a compreensão desses caminhos, foram considerados estudos como o Relatório Técnico IMDS NT 001/2022 – *Abandono e Evasão Escolar no Brasil*, que identifica fatores estruturais de risco à permanência dos estudantes, e as análises de Alves, Franco e Ortigão (2007), que abordam a evasão como fenômeno complexo e multifacetado. Também foram incorporadas as reflexões de Carvalho (2012), que enfatiza o combate à evasão como condição essencial para uma formação humana integral e emancipatória.

Para fins analíticos, os dados foram organizados em dois eixos complementares: (1) as práticas e políticas implementadas na rede municipal do Rio de Janeiro e (2) as ações desenvolvidas no Colégio Pedro II. Essa estrutura possibilitou uma comparação crítica entre os contextos institucionais, evidenciando convergências, limites e potencialidades das políticas voltadas à permanência dos estudantes, bem como as singularidades de cada rede no enfrentamento da evasão e do abandono escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro constitui o maior sistema público de educação básica, da América Latina, atendendo majoritariamente a crianças e adolescentes oriundos das classes populares. Em 2024, a rede contou com mais de 650 mil estudantes matriculados, distribuídos em cerca de 1.557 unidades escolares, o que evidencia sua dimensão social e o papel estratégico que exerce na garantia do direito à educação. Historicamente, a rede municipal tem acolhido o público mais vulnerável do território carioca, concentrando grande parte das matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em comunidades periféricas e áreas de maior vulnerabilidade social. Essa configuração revela que o espaço escolar municipal é também um espaço de reprodução e disputa de desigualdades, onde as políticas públicas educacionais assumem centralidade na promoção da equidade e na redução das desigualdades de classe, raça e território. Nesse sentido, compreender o funcionamento e os resultados de programas voltados à permanência escolar implica reconhecer a interdependência entre as condições materiais de vida dos estudantes e a função social da escola pública, concebida como política de redistribuição e de promoção da justiça social.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a política institucional voltada ao enfrentamento da evasão escolar encontra-se

estruturada no Programa “Bora pra Escola”, que organiza um conjunto de ações preventivas e corretivas com o objetivo de assegurar a permanência e o sucesso dos estudantes. Essa iniciativa, em consonância com os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), expressa o compromisso do poder público municipal em efetivar o direito à educação de forma equitativa, garantindo não apenas o acesso, mas também as condições necessárias para a continuidade do percurso educacional.

O monitoramento da infrequência constitui o eixo central do programa, funcionando como ponto de partida para as intervenções pedagógicas e administrativas. Mensalmente, as unidades escolares recebem boletins informativos que consolidam dados de frequência e rendimento escolar, com destaque para os estudantes cuja assiduidade é inferior a 75% e que apresentam o conceito global de Reforço Intensivo (RI) nos Conselhos de Classe. A partir dessas listagens nominais, as escolas são orientadas a planejar e executar ações de intervenção estruturadas, que podem incluir o acolhimento individualizado dos estudantes, o contato direto com os responsáveis por meio de aplicativos de comunicação, a realização de visitas domiciliares e, quando necessário, o encaminhamento formal ao Conselho Tutelar e à Comissão de Inspeção e Proteção ao Educando (CIPE), conforme as diretrizes dispostas a Circular E/SUBAIR nº 003/2025.

Um dos pilares conceituais do programa reside no fortalecimento da corresponsabilidade coletiva pela permanência escolar. Esse princípio pressupõe a atuação integrada entre a gestão escolar, os docentes, os agentes de frequência, a equipe de apoio e a comunidade, reconhecendo que a prevenção da evasão é um desafio que ultrapassa a dimensão pedagógica e requer o envolvimento de todos os atores que compõem o espaço escolar. Para formalizar e orientar essa atuação compartilhada, cada unidade de ensino elabora e atualiza anualmente o Plano de Permanência, documento que sistematiza as estratégias institucionais de monitoramento da frequência, de busca ativa e de acompanhamento dos estudantes em situação de risco de evasão. A operacionalização do programa depende

diretamente do lançamento diário da frequência, realizado pelos professores por meio do aplicativo “Diário”, e do monitoramento contínuo por parte da equipe gestora no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA). A atualização constante desses registros permite que as escolas adotem medidas preventivas de forma tempestiva, evitando o agravamento dos casos de infrequência que podem culminar em abandono. O SGA também possibilita o registro das justificativas de faltas, como atestados médicos, o que contribui para a precisão e confiabilidade dos dados analisados, fortalecendo a tomada de decisões baseada em evidências.

A Circular E/SUBAIR nº 003/2025 estabelece, ainda, o protocolo de comunicação formal dos casos de infrequência à CIPE e ao Conselho Tutelar, por meio da Ficha de Comunicação de Casos de Infrequência, Abandono e Evasão, a ser preenchida quando o estudante acumula quinze faltas, consecutivas ou intercaladas. Tal medida visa garantir uma atuação preventiva, articulando a escola à rede de proteção social e reforçando o caráter intersetorial das políticas educacionais. Nesse contexto, o agente de frequência assume um papel estratégico, sendo responsável por acionar as ações de busca ativa a partir da identificação de ausências semanais sem justificativa. Sua atuação é essencial para interromper ciclos de ausência e restabelecer o vínculo do estudante com a escola, articulando esforços entre a instituição de ensino, a família e, quando necessário, os serviços de assistência social e saúde.

A efetividade do Programa “Bora pra Escola” depende de uma estrutura organizacional que envolve diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). No cotidiano das unidades escolares, o professor regente é o responsável pelo monitoramento diário da frequência, pelo preenchimento do registro de classe no SGA e pela promoção de ações pedagógicas voltadas ao acolhimento de estudantes reintegrados. A equipe gestora desempenha papel fundamental na consolidação das informações, na articulação das medidas institucionais e na elaboração do Plano de Permanência, cabendo-lhe também designar o agente de frequência, acompanhar os dados, atuali-

zar informações cadastrais e promover o diálogo com a rede de proteção. O agente de frequência, designado anualmente pela direção da escola, atua no planejamento e na execução das ações de busca ativa, colaborando diretamente com a comunidade escolar e acionando os serviços públicos sempre que necessário.

Nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), a Gerência de Articulação e Integração Regional (GAIR) o é responsável por monitorar o uso do SGA pelas unidades escolares, acompanhar os relatórios de frequência e promover campanhas locais de sensibilização e combate à evasão. As coordenadorias regionais, por sua vez, exercem papel articulador de políticas intersetoriais, integrando núcleos de apoio à saúde, à educação preventiva e à proteção social, além de coordenar o Comitê Local do Programa Bora pra Escola e oferecer suporte às CIPEs. Em nível central, a Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede fornece suporte técnico às CREs, corrige inconsistências no sistema e monitora os dados para subsidiar o planejamento e a formulação de políticas públicas. A Coordenadoria de Apoio à Gestão Escolar (E/SUBAIR/CAGE) atua na integração das políticas intersetoriais, articulando as ações de prevenção à infrequência e apoiando as CIPEs por meio da Gerência de Proteção ao Educando (GPE).

Essa estrutura descentralizada, sustentada por protocolos padronizados e responsabilidades compartilhadas, revela uma política pública que busca integrar todos os níveis da SME/RJ na promoção da permanência escolar. Ao descentralizar a execução e fortalecer os mecanismos de acompanhamento e responsabilização, o programa contribui para consolidar uma cultura institucional orientada pela garantia do direito constitucional à educação e pelo compromisso com a permanência e o êxito escolar dos estudantes.

A estrutura e o modo de funcionamento do Programa “Bora pra Escola” evidenciam uma política pública fundamentada na intersetorialidade, compreendida, conforme Junqueira (1998), como a articulação de saberes e experiências no planejamento, execução e avaliação de ações

voltadas à superação de situações complexas que demandam respostas integradas do poder público. Essa perspectiva busca romper a fragmentação das políticas sociais e reconhecer o estudante em sua totalidade, articulando as dimensões educacional, social, de saúde e de proteção. Tal abordagem também dialoga com Marcondes et al. (2022), ao situar a intersectorialidade como estratégia de integração das ações públicas, associada à transversalidade — que reorienta as políticas na direção da inclusão e da equidade — e à interseccionalidade, que permite compreender a evasão e a infrequência escolar como fenômenos produzidos pela sobreposição de desigualdades de classe, raça, gênero e território. Assim, o programa materializa uma ação pública intersectorial e descentralizada, ancorada em uma concepção de gestão educacional comprometida com a justiça social e com a garantia do direito à educação em sua integralidade.

O Plano de Permanência da Unidade Escolar, é na Circular E/SUBAIR nº 003/2025, consolida-se como um instrumento de planejamento e monitoramento essencial para o enfrentamento da evasão. Elaborado no início do ano letivo, o plano formaliza as estratégias preventivas e corretivas que serão desenvolvidas, constituindo-se em uma ferramenta de gestão pedagógica que orienta e integra a atuação dos diferentes agentes escolares. Mais do que uma exigência administrativa, o Plano de Permanência expressa o compromisso institucional com uma escola que acolhe, acompanha e garante o percurso educacional de todos os estudantes.

A Ficha de Comunicação de Casos de Infrequência, Abandono e Evasão, constante no Anexo II da Circular, é o principal instrumento formal de registro e comunicação entre a escola e a rede de proteção. O documento reúne informações detalhadas sobre a unidade escolar, o estudante, o histórico de faltas, as causas presumidas da infrequência e as ações já realizadas pela instituição. Inclui, ainda, campos específicos para o registro das estratégias de continuidade planejadas, bem como espaço para assinatura da direção e protocolo de recebimento pelo Conselho Tutelar, garantindo a formalidade e a rastreabilidade do processo.

Por fim, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza o documento “Orientações Gerais para Casos de Infrequência”, que sistematiza um conjunto de procedimentos que orientam as escolas sobre como proceder diante de situações específicas que possam gerar ausência prolongada. As orientações contemplam diferentes contextos, como gravidez na adolescência, doenças, trabalho infantil, vulnerabilidade social, motivos religiosos, violência no entorno e mudança de domicílio, vinculando cada caso à legislação pertinente e aos órgãos responsáveis, como CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares e unidades de saúde. O documento também reforça a necessidade de articulação entre a escola e a rede de proteção social, garantindo que cada situação de infrequência seja tratada de forma contextualizada e integrada.

Em síntese, o Programa “Bora pra Escola” materializa uma política pública intersetorial e descentralizada que busca assegurar a permanência e a aprendizagem dos estudantes na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Por meio de protocolos bem definidos, da integração entre os diferentes níveis da SME/RJ e da corresponsabilidade entre os atores escolares e comunitários, o programa reafirma o compromisso da rede com o princípio constitucional do direito à educação, concebido não apenas como acesso, mas como permanência com qualidade, equidade e dignidade.

3.2 A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO PEDRO II

ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II (CPII), equiparado aos institutos federais em 2012, constitui uma instituição de referência no cenário educacional brasileiro, oferecendo ensino que abrange desde a educação infantil até a pós-graduação. Reconhecido pela excelência de seu ensino, o CPII foi fundado em 1837, durante o período imperial, com o objetivo de formar a elite masculina responsável pela gestão do país e servir como modelo de edu-

cação formal nacional. Ao longo das décadas, a instituição acompanhou importantes transformações sociais, como o fim da escravidão, a instauração da República e a ampliação do acesso à educação para meninas e grupos historicamente excluídos, promovendo gradualmente um processo de democratização.

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua implementação na instituição ocorreu em 1987, com ingresso realizado por sorteio, garantindo um acesso mais democrático e equitativo a estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconômicos e reduzindo barreiras associadas a investimentos prévios em preparação escolar. Atualmente, o 1º segmento do Ensino Fundamental é ofertado em cinco *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro: um na Zona Sul, um na Zona Oeste e três na Zona Norte. Em contraste, o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio se dá por meio de processo seletivo altamente competitivo, com provas de Matemática, Língua Portuguesa e Redação, que demandam significativo investimento de estudo e preparação devido à elevada concorrência pelas vagas. Essa disparidade evidencia diferenças nos critérios de acesso entre os segmentos escolares dentro da mesma instituição e ressalta a natureza mais inclusiva e positiva do sorteio nos anos iniciais, ao permitir que estudantes de variadas condições socioeconômicas tenham oportunidades iguais de ingresso.

Apesar dessa trajetória inclusiva, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a composição socioeconômica dos estudantes evidencia desigualdades persistentes. Em 2024, o sítio do Colégio divulgou dados do perfil discente, segundo os quais 26,3% das famílias dos alunos vivem com renda acima de 3,5 salários-mínimos (aproximadamente R\$ 7.590,00), enquanto apenas 18,2% possuem renda entre 1 e 1,5 salários-mínimos e 15,6% entre 1,5 e 2,5 salários-mínimos. Faixas mais baixas correspondem a porcentagens ainda menores, e 10,8% das famílias não declararam sua renda. Considerando que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a renda média mensal das famílias brasileiras é inferior a dois salários-mínimos *per capita*, esses dados indicam que uma

parcela significativa dos estudantes deste segmento de ensino provém de famílias com nível socioeconômico muito acima da média nacional. Isso evidencia que, embora a escola tenha se democratizado ao longo do tempo, ela ainda atende predominantemente famílias mais favorecidas.

Embora parte do alunado apresentar renda familiar acima da média nacional, o Colégio Pedro II mantém atenção especial às necessidades de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A instituição desenvolve estratégias de acompanhamento e apoio que visam garantir a permanência discente e reduzir a evasão escolar. Entre essas ações destacam-se os Setores de Assistência Estudantil, Orientação Pedagógica e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, presentes em todos os *campi*, que atuam de forma articulada para oferecer suporte acadêmico e socioemocional. O Setor de Assistência Estudantil, foi criado em 2014, tem papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais, oferecendo auxílios financeiros e acesso a serviços do território que garantam direitos, contribuindo para a permanência escolar. Entre os benefícios disponibilizados destacam-se:

- **Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (2022):** R\$ 3.578.965,21 destinados a 1.525 alunos, distribuídos em dez parcelas de R\$ 250.
- **Auxílio Inclusão Digital (2020-2021):** R\$ 2.632.960,00 em 2021, beneficiou 5.657 estudantes com R\$ 600 cada, garantindo acesso à internet e recursos tecnológicos para participação em atividades remotas no período da pandemia de COVID-19.

Além dos benefícios financeiros e tecnológicos, o Setor de Assistência Estudantil atua para minimizar as desigualdades sociais que dificultam a permanência e o desenvolvimento dos estudantes na escola. Seu trabalho envolve propor ações, programas e projetos que, em articulação com outros setores e níveis de gestão, promovam maior igualdade de oportunidades. Entre suas principais atividades estão: a realização e orientação para editais de auxílios estudantis; o atendimento especializado em

Serviço Social; a socialização de informações e encaminhamentos às políticas sociais; a promoção de atividades educativas; e o desenvolvimento de estudos sobre a realidade estudantil. Por meio dessas ações, o setor garante que os benefícios e auxílios impactem diretamente na permanência e no sucesso escolar dos alunos, oferecendo suporte acadêmico, social e emocional de forma integrada.

Reconhecendo que a presença regular é essencial para o sucesso estudantil, o CPEI adota também medidas preventivas de monitoramento da frequência escolar. Nesse contexto, a Lei 13.803/2019, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina que não há distinção entre faltas justificadas ou não, e que os conselhos tutelares devem ser notificados quando alunos do ensino fundamental ou médio ultrapassarem 30% do total de aulas permitidas, correspondendo a 16 faltas ou mais. Em consonância com essa normativa e com as orientações do Conselho Tutelar, o Colégio adota medidas preventivas: os professores comunicam ao Setor de Assistência Estudantil quando um aluno atinge 10 faltas, justificadas ou não, garantindo tempo hábil para a elaboração de documentos e para informar a família caso o estudante esteja próximo de atingir 16 faltas. Quando necessário, são realizadas reuniões ou busca ativa com a família para coletar informações adicionais e apoiar a permanência do aluno na escola.

As faltas injustificadas, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não são contabilizadas por dias isolados, mas pelo acúmulo de ausências sem explicação adequada, informações inválidas ou evasão escolar, permitindo que o Conselho Tutelar seja acionado quando houver suspeitas ou preocupações sobre a frequência do aluno, garantindo a integridade e o direito à educação. O Conselho orienta que situações relatadas ou documentadas, como operações policiais no território, morte de familiar próximo ou viagens, possam ser consideradas justificativas, desde que registradas e respaldadas, incluindo explicações fornecidas por correio eletrônico, agenda ou presencialmente.

Mesmo quando a família antecipa faltas ou fornece explicações sobre ausências anteriores, é importante que ela informe a secretaria e que os professores registrem essas informações nos diários, físicos ou eletrônicos, ainda que a falta não seja formalmente considerada justificada. Esses registros auxiliam na construção de notificações ao Conselho Tutelar, contextualizando a situação e permitindo análise fundamentada tanto pelo órgão quanto pelo Setor de Assistência Estudantil. Ressalta-se que o Conselho Tutelar não atua como órgão punitivo, mas como parceiro institucional, já prestando diversas formas de apoio às famílias para garantir os direitos das crianças e adolescentes e favorecer a permanência escolar.

ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2024, o Colégio Pedro II contou com um total de 6.846 alunos, apresentando índices de evasão escolar extremamente baixos:

Situação do Aluno	Número de Alunos	Percentual (%)
Em Curso	5.704	83,32
Conclusão do Ensino Fundamental	851	12,43
Transferência Externa	217	3,17
Evasão	71	1,04
Trancamento de Matrícula	2	0,03

CPIL em números: dados referentes ao ano de 2024³.

A análise dos dados revela um cenário de estabilidade escolar entre os estudantes do CPIL. Observa-se que 83,32% permanecem regularmente matriculados, demonstrando a efetividade das políticas institucionais voltadas para a permanência na escola. Além disso, 12,43% dos alunos concluem o Ensino Fundamental de forma eficaz, evidenciando resultados positivos em termos de conclusão escolar.

A movimentação externa entre os estudantes é mínima, com apenas 3,17% de transferências, enquanto a evasão escolar se mantém muito

3 CPIL em números https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a-2d7-af1c94894f2f/page/p_qobppu43od acesso em 20/04/2025.

baixa, atingindo apenas 1,04% dos alunos. O trancamento de matrícula é praticamente inexistente, representando apenas 0,03% do total de estudantes. Essa estabilidade reflete a articulação entre os setores institucionais, as políticas de assistência estudantil e as medidas de monitoramento da frequência, incluindo as orientações do Conselho Tutelar. O acompanhamento contínuo, a comunicação constante com as famílias e a busca ativa contribuem diretamente para a permanência dos alunos, prevenindo a evasão e assegurando o direito à educação de forma integral.

Mesmo com os resultados positivos e os baixos índices de evasão e abandono no Colégio Pedro II, estudos recentes evidenciam a permanência de desafios relacionados à trajetória escolar de determinados grupos sociais. Pesquisas como a tese *12 anos de escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros* (PIO, 2020) e o trabalho *Jubilados e evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II* (COUTO, 2018) indicam que estudantes provenientes de famílias com menor renda per capita e cujos responsáveis apresentam baixa escolaridade possuem maior propensão à retenção e, em alguns casos, à evasão. Esses resultados revelam que, mesmo em instituições historicamente reconhecidas pela excelência acadêmica, as desigualdades socioeconômicas e educacionais de origem continuam a incidir sobre as trajetórias escolares, configurando-se como importante sinal de alerta para que o Colégio Pedro II intensifique o monitoramento preventivo e amplie as ações institucionais voltadas à permanência com equidade e justiça social.

Como destaca Pio (2020), embora haja medidas de democratização do acesso como o sorteio nos anos iniciais e as políticas de cotas, uma parcela expressiva dos estudantes que ingressaram por sorteio, especialmente os autodeclarados pretos e pardos, não concluiu o Ensino Médio no CPIL, o que demonstra que o acesso ampliado ainda não se traduz plenamente em equidade de resultados. De forma complementar, Couto (2018) evidencia que a presença de estudantes de classes populares em uma escola historicamente voltada para elites e classe média requer trans-

formações estruturais e pedagógicas que possibilitem o acolhimento e o êxito desse público. A autora ressalta que o enfrentamento das desigualdades demanda um olhar sensível e comprometido com as diferentes realidades socioculturais dos alunos, de modo a reduzir a propensão à repetência e à evasão. Nesse sentido, ações como monitoria, grupos de estudo, reforço pedagógico e acompanhamento socioemocional configuram-se como estratégias fundamentais para consolidar o princípio de equidade educacional. Assim, o desafio do Colégio Pedro II não se limita a garantir o acesso, mas consiste em assegurar condições efetivas de permanência e sucesso escolar, reafirmando seu compromisso histórico com a qualidade e a inclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento da evasão e do abandono escolar constitui um desafio estrutural das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa decisiva para a consolidação das aprendizagens e da socialização escolar. A análise das experiências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e do Colégio Pedro II evidencia que a permanência escolar depende de ações intersetoriais capazes de articular políticas sociais, pedagógicas e comunitárias. Ambos os casos analisados demonstram que prevenir a evasão não se resume ao controle da frequência, mas envolve o fortalecimento de vínculos afetivos, o acompanhamento contínuo e a criação de ambientes acolhedores e responsivos às necessidades dos estudantes e de suas famílias.

No caso da rede municipal, o Programa “Bora pra Escola” representa um avanço significativo na institucionalização de mecanismos de busca ativa e monitoramento da infrequência. De acordo com o Relatório Anual da Gestão da SME-RJ (2024, p. 42), apenas 0,3% dos alunos abandonaram a escola naquele ano, configurando o menor índice de evasão da história da rede municipal – uma queda expressiva em relação aos 2,7%

registrados em 2007. Esse resultado evidencia a efetividade da política de acompanhamento e o fortalecimento da corresponsabilidade entre escola, família e comunidade. Sua estrutura descentralizada e o princípio da corresponsabilidade coletiva fortalecem a cultura de vigilância pedagógica e social sobre o percurso educacional dos alunos.

Já o Colégio Pedro II, inserido na rede federal, apresenta práticas consolidadas de acolhimento e acompanhamento individualizado, sustentadas por setores especializados e por políticas de assistência estudantil que mitigam desigualdades socioeconômicas e asseguram condições concretas de permanência. Em ambos os contextos, nota-se a compreensão de que a evasão escolar é um fenômeno complexo, cujas causas ultrapassam o âmbito escolar e se relacionam a dimensões estruturais da sociedade.

A comparação entre as duas redes revela não apenas diferenças de estrutura e de alcance, mas também a existência de valores convergentes: o compromisso com o direito à educação, a centralidade do vínculo escola-família e a valorização da presença como condição para a aprendizagem significativa. Enquanto a SME-RJ aposta na gestão sistêmica de dados e no envolvimento comunitário como estratégias de enfrentamento, o Colégio Pedro II enfatiza o acompanhamento próximo e o apoio material e psicossocial. Ambas as experiências mostram que políticas de permanência bem-sucedidas se sustentam na combinação entre monitoramento técnico e sensibilidade pedagógica.

Nesse sentido, a intersetorialidade, conforme define Junqueira (1998, p. 125), revela-se condição indispensável para a efetividade dessas políticas, ao promover “a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações voltadas à superação de situações complexas que demandam respostas integradas do poder público”. Essa concepção reforça que o enfrentamento da evasão escolar ultrapassa a dimensão pedagógica e requer cooperação entre diferentes setores e políticas sociais. Além disso, como observam Marcondes et al. (2022, p. 17), “a transversalidade e a interseccionalidade configuram dimensões

complementares da intersetorialidade, pois incorporam a equidade e o reconhecimento das múltiplas desigualdades nas ações públicas”.

Por fim, reafirma-se que compreender a evasão como resultado apenas de escolhas individuais é insuficiente. Como destaca Patto (2000), trata-se de uma produção social do fracasso escolar, marcada por processos históricos e institucionais que tendem a responsabilizar os estudantes e suas famílias por um insucesso que, em verdade, é socialmente produzido. Nesse sentido, mais do que comparar modelos institucionais, este estudo reafirma a importância de políticas públicas que reconheçam a permanência escolar como dimensão indissociável do direito à educação. O fortalecimento de práticas de acolhimento, a integração entre setores e a valorização do acompanhamento humanizado configuram caminhos promissores para prevenir a evasão desde os primeiros anos do ensino fundamental.

A análise comparativa entre a SME-RJ e o Colégio Pedro II evidencia que ambas as redes podem se beneficiar mutuamente de suas experiências. Enquanto a SME-RJ demonstra a potência de políticas públicas de ampla abrangência e caráter intersetorial, o Colégio Pedro II exemplifica como o acompanhamento individualizado e o acolhimento institucional aprofundado potencializam os resultados de permanência. A conjugação dessas duas dimensões — amplitude sistêmica e profundidade relacional — delineia um horizonte promissor para a construção de uma cultura educacional efetivamente inclusiva, equitativa e comprometida com a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. *Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman*. Revista Brasileira de Educação, 2010. Disponível em: [Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman](#) Acesso em: 15 mar. 2025.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel. *Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 34, p. 119-142, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrik. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Pierre Bourdieu - Escritos de Educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Branco, E. P., Adriano, G., de Godoi Branco, A. B., & Iwasse, L. F. A. *Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica*. Revista Contemporânea de Educação, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CARVALHO, P. Marília. *Diferenças e Desigualdades na Escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. *CP2 em números [relatório online]*. Google Looker Studio. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_8ra2169wkd?s=pA7TNGydKml. Acesso em 20 maio 2025.

COUTO, Isis. *Jubilados e evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, Sergio Guimarães; RIBEIRO, Giovanna; TAFNER, Paulo. *Abandono e evasão escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: IMDS, 2022. Disponível em: [ImdsNT-001-2022-AbandonoEvasaoEscolarBrasil.pdf](#). Acesso em: 22 jul. 2025.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Rendimento de todas as fontes 2023*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. *Intersetorialidade, transdisciplinaridade e redes de atenção à saúde*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 123- 140, mar./abr. 1998.

MARCONDES, Mariana et al. *Desigualdades e Ações Públicas para a Igualdade: estratégias de transversalidade, intersectorialidade e interseccionalidade nas políticas públicas brasileiras*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2022.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PIO, Alessandra. *12 anos de escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros*. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto nº 50.862, de 26 de maio de 2022. *Institui de forma permanente o Programa Bora pra Escola de busca ativa escolar no âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26 maio 2022. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/porta/edicoes/imprimir_materia/837253/5353 Acesso em: 22 jul. 2025.

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede. *Boletim do Bora n.º 01*, de março de 2025. Rio de Janeiro, mar. 2025.

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede. *Boletim do Bora n.º 04*, de junho de 2025. Rio de Janeiro, jun. 2025.

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede. *Circular E/SUBAIR n.º 003/2025*, de 25 de

fevereiro de 2025. Assunto: orientações sobre monitoramento de frequência e Programa Bora pra Escola de busca ativa escolar. Rio de Janeiro, 25 fev. 2025.

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório Anual de Gestão e Transparência* 2024. Rio de Janeiro: SME, 2025. Disponível em: <https://transparencia.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.013

PROGEPE, GESTÃO ESCOLAR E O COMPROMISSO COM AS METAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PERNAMBUCANA

Marismênia Nogueira dos Santos¹

RESUMO

O artigo pretende contribuir de forma crítica para a sistematização do tema gestão escolar pernambucana e a responsabilização dessa função para com os índices escolares. Esse texto é um recorte da nossa tese de doutorado defendida em 2024 no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. A política de responsabilização do estado de Pernambuco consiste, além de todas as estratégias estruturadas a partir de políticas públicas para alcançar os indicadores preestabelecidos, a definição de metas por escolas, as quais são pactuadas entre os gestores escolares e a Secretaria de Educação – SEE/PE, a partir da assinatura anual de um Termo de Compromisso e Responsabilidade- TCR. O objetivo desse termo pactuar, com a equipe gestora de cada escola, ações de melhoria na qualidade do ensino e tem por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante. Além do pacto feito com os gestores, a SEE/PE organiza a formação desses através do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE, de acordo com as políticas públicas implementadas pelo

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual-UECE. Mestre em Educação pelo PPGE- UECE. MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - USP, Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte – CE. marismenia85@gmail.com;

governo estadual, essa composição segue um modelo de gestão utilizado para a garantia do feito para resultados, seguindo um modelo gerencial de educação, sendo assim a secretaria e todos os decretos oriundos do governo não escondem essa escolha, ela está posta. O que se torna preocupante para nós, tendo em vista que uma vez que o diretor centrar seu trabalho apenas nos ditames prescritos pelo termo acaba por se distanciar da realidade da escola e dos sujeitos que compõem esse ambiente. Para este trabalho utilizamos a metodologia do materialismo histórico-dialético e para a coleta de dados foi realizada técnicas bibliográficas e documentais.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Metas, Responsabilização, PROGEPE.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.014

A AMPLIAÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DO IFAL/ MACEIÓ: OS “NOVOS PÚBLICOS” E OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA

Lauro Lopes Pereira Neto¹Zaney Gonsalves Ferreira²Noemi Felix de Oliveira³Jasete Maria da Silva Pereira⁴

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil adotou políticas públicas que ampliaram significativamente as vagas e tornaram o acesso ao Ensino Superior (ES) mais democrático. Como resultado, observou-se o surgimento de um “novo público” no ES, estudantes com trajetórias de vida e escolarizações diferentes das tradicionais, oriundos de grupos socioeconômicos mais desfavorecidos, que ingressam no ES por meio das cotas específicas. Essa transformação reflete uma mudança importante na composição dos estudantes e na forma como o acesso ao ES está sendo democratizado no Brasil, consolidando a ampliação da diversidade e da inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES). O referido trabalho pretendeu descrever o perfil dos estudantes ingressantes

1 Doutor em Ciências da Educação, Instituto Federal de Alagoas - IFAL, lauro.pereira@ifal.edu.br

2 Graduanda do Curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, zgf1@aluno.ifal.edu.br;

3 Graduanda do Curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, nfo1@aluno.ifal.edu.br;

4 Doutora em Educação, Instituto Federal de Alagoas - IFAL, jasete.silva@ifal.edu.br.

nos cursos superiores do IFAL/Maceió. Participaram da pesquisa 96 estudantes ingressantes no semestre 2024.1. Adotou-se para tal uma metodologia de estudo quali-quantitativa por meio da aplicação do Questionário sociodemográfico e do Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (Pereira-Neto; Faria; Almeida, 2021). Os resultados indicam que a maioria dos estudantes se enquadram na classificação de estudante não tradicional - estudantes oriundos de escola pública que ingressaram no ES pelo sistema de cotas, apresentam-se em vulnerabilidade social, frequentam cursos noturnos, estudantes de primeira geração, cujos pais não possuem formação superior. Essas características que, a princípio, poderiam desencadear dificuldades de adaptação acadêmica, mostraram-se potentes variáveis psicossociais, habilidades interpessoais desenvolvidas pela experiência de vida e pelas diversas relações anteriormente estabelecidas. Concluiu-se que os estudantes dos cursos de licenciatura do Campus Maceió apresentaram maiores índices de afinidade vocacional com o curso e avaliaram positivamente o curso quanto às oportunidades futuras de estágio e emprego.

Palavras-chave: Democratização do Ensino Superior, Adaptação acadêmica, Equidade de aprendizagem, Ensino Superior, Novos Públicos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, tem-se observado uma profunda transformação no perfil dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (ES). As vagas do ES, historicamente destinadas quase exclusivamente aos filhos da elite socioeconômica, passaram a ser ocupadas por um público mais heterogêneo e diversificado. No Brasil, essa mudança decorre da adoção de políticas públicas voltadas à expansão da oferta de vagas e à democratização do acesso, o que desencadeou um crescimento expressivo no número de estudantes com trajetórias escolares e histórias de vida singulares, oriundos de classes sociais mais baixas e bastante distintos dos tradicionais estudantes do ES.

Entre as ações voltadas à expansão e democratização das vagas e matrículas no ES público brasileiro, destacam-se: a criação da Rede Federal de Educação Superior, a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007) e a promulgação da Lei de Cotas nº 12.711 (Brasil, 2012). A implementação dessas políticas públicas provocou uma mudança significativa no perfil dos ingressantes, garantindo o acesso ao ES a grupos étnico-culturais historicamente desfavorecidos e oriundos das camadas populares, tradicionalmente excluídas e segregadas (Almeida *et al.*, 2012; Estud. não-tradicionais no Ensino Super.Fragoso; Valadas, 2018; Heringer, 2018)

É nesse cenário que emergem os chamados “novos públicos” nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil – estudantes com expressiva diversidade psicossocial e cultural. Antes excluídos, esses sujeitos agora acessam a universidade em busca de novos saberes e maior qualificação técnica e profissional. Investem em sua formação acadêmica, reconhecendo-a como o principal vetor de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (Pereira Neto, 2023; Valadas *et al.*, 2016).

Muitos desses estudantes, obrigados a assumir responsabilidades familiares e profissionais precocemente, interromperam sua trajetória escolar por anos e só conseguiram ingressar na vida acadêmica em

idade mais avançada. Segundo Pereira Neto (2023), os estudantes oriundos das camadas sociais mais baixas acessam a universidade não apenas em busca de capacitação para a produção de saberes, mas também de uma formação técnico-acadêmica indispensável à participação em projetos sociais e à realização pessoal e profissional (Almeida; Soares, 2004; Pereira-Neto; Almeida, 2023). Afinal, acreditam que somente por meio da formação acadêmica superior é possível romper com a estratificação social dominante e alcançar a tão almejada mobilidade social e econômica ascendente.

Estudos apontam que estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios antecipados durante os processos de transição e adaptação acadêmica, refletindo maior insegurança diante das exigências do Ensino Superior – especialmente no que diz respeito às tarefas acadêmicas, ao suporte social e à autonomia (Almeida; Castro, 2016; Ambiel; Dos Santos; Dalbosco, 2016; Santos *et al.*, 2016; Soares *et al.*, 2019). Essa antecipação de dificuldades parece estar relacionada às experiências escolares vividas no ensino médio, pois esses estudantes, oriundos de grupos socioeconômicos desfavorecidos, podem apresentar lacunas no domínio de conhecimentos curriculares, o que contribui para uma adaptação mais difícil e menor sucesso acadêmico (Casanova; Araújo; Almeida, 2020; Santos; Musse; Catani, 2020).

Além disso, em países que adotam o sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES, as vagas nos cursos mais procurados são insuficientes para atender à demanda, obrigando os candidatos a ingressar em cursos que não correspondem à sua primeira opção vocacional ou à instituição de preferência (Almeida, 2007; Pereira Neto, 2023). No Brasil, muitos estudantes escolhem seus cursos com base nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), encaixando-se nas possibilidades disponíveis, e não por afinidade vocacional (Figueiredo, 2018). Essa escolha forçada pode gerar desconforto na adaptação acadêmica e contribuir para níveis reduzidos de satisfação, autoeficácia e motivação (Pereira Neto *et al.*, 2025).

É certo que a chegada desse “novo público” a um universo educacional antes homogêneo revolucionou e impactou profundamente as Instituições de Ensino Superior (IES), que tradicionalmente priorizavam o ingresso de estudantes com “trajetórias escolares lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo sem escorregos, aprendendo em progressão contínua” (Arroyo, 2011, p.109). As IES não estavam preparadas para uma mudança tão significativa e, por isso, não dispunham de políticas institucionais capazes de garantir as condições necessárias à adaptação e ao sucesso acadêmico desses estudantes (Almeida *et al.*, 2012). Surge, então, um grande desafio: as IES compreendem o perfil socioeconômico desses novos estudantes, suas expectativas e as dificuldades enfrentadas durante o processo de adaptação acadêmica?

Os resultados da pesquisa PIBIC, aprovada pelo EDITAL N° 16 PRPPI/IFAL/2023, apontaram que a maioria dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do IFAL/Maceió em 2023 se enquadrava no perfil de “estudantes não tradicionais”. Esses estudantes apresentavam quatro ou mais características não tradicionais: trabalhavam em tempo integral, conciliando atividades acadêmicas com profissionais; frequentavam cursos noturnos, por já possuírem vínculo empregatício; haviam constituído família antes de ingressar no ES; eram pais ou mães; apresentavam vulnerabilidade social com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo; eram oriundos de escolas públicas e ingressaram pelo sistema de cotas (Pereira Neto *et al.*, 2025).

Ainda segundo esse estudo, ao serem questionados sobre a escolaridade dos pais, os estudantes afirmaram que seus responsáveis não possuíam formação acadêmica universitária. Destacaram que 16,1% eram analfabetos e 25,8% não haviam concluído o ensino fundamental. Quando perguntados sobre a instituição de primeira opção no Sistema de Seleção Unificada – SISU, a maioria afirmou que o IFAL não foi sua escolha inicial (n = 17, 56,7%). Ressalta-se também que 93,5% dos estudantes (n = 29) não haviam participado de qualquer processo de orientação vocacional com psicólogo(a) durante o Ensino Médio.

Diante das transformações no perfil dos estudantes do Ensino Superior, especialmente com a ampliação do acesso por meio de políticas públicas inclusivas, esta investigação propôs-se a aprofundar a compreensão sobre os chamados “novos públicos” nas Instituições Públicas de Ensino Superior – com foco nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió (IFAL-Maceió). O estudo buscou lançar luz sobre as múltiplas dimensões que envolvem a trajetória acadêmica desses estudantes, considerando suas especificidades psicossociais, contextuais e institucionais.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos:

- Aprofundar o conceito de “novos públicos” no Ensino Superior, com ênfase na realidade dos cursos superiores do IFAL-Maceió, analisando suas características, demandas e implicações para a gestão acadêmica;
- Caracterizar o perfil psicossocial e sociodemográfico dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do IFAL-Maceió, considerando tanto os que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) quanto pelo processo seletivo próprio;
- Compreender as expectativas, percepções e dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de integração e adaptação à vida acadêmica;
- Identificar os fatores preditores da participação acadêmica e do envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares e extra-curriculares, considerando aspectos como motivação, suporte social, autoeficácia e pertencimento institucional;
- Apontar as variáveis pessoais e institucionais que influenciam a permanência exitosa ou o desejo de abandono dos estudos no Ensino Superior, com base nas experiências relatadas pelos estudantes;
- Mensurar o nível de satisfação acadêmica dos estudantes em relação às suas vivências no ambiente universitário, incluindo

infraestrutura, relações interpessoais, metodologias de ensino e apoio institucional;

- Investigar os fatores psicossociais que mais impactam o rendimento acadêmico e a satisfação com a experiência universitária, como autoestima, resiliência, suporte familiar, condições socioeconômicas e saúde mental.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de 96 estudantes ingressantes dos cursos superiores do IFAL-Maceió durante os períodos letivos de 2024.1 e 2024.2.

INSTRUMENTOS

Adotou-se uma metodologia de estudo quali-quantitativo de caráter descritivo. Inicialmente, os estudantes responderam a um questionário sociodemográfico que procurava analisar os aspectos constitutivos de sua vida como: formação dos pais, renda familiar per capita, composição familiar, estado civil, profissão dos pais, tipo de escola de conclusão do ensino médio, entre outros. Posteriormente, responderam ao Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES; Pereira-Neto; Faria; Almeida, 2021), cujos itens, respondidos numa escala Likert de 5-pontos, se agrupam em três dimensões: (1) Dificuldades Acadêmicas – antecipação de dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; (2) Dificuldades de Autonomia – antecipação de dificuldades na gestão pessoal, das emoções e das atividades, do tempo e dos recursos financeiros; (3) Dificuldade Interpessoal – antecipação de dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Por último, os estudantes responderam a um

questionário sobre os motivos da escolha do curso superior que frequentam, utilizando uma escala tipo Likert de 6-pontos, desde totalmente em desacordo (1) até totalmente de acordo (6)

PROCEDIMENTOS

Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, da necessidade de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação na pesquisa e convidados a responder, por meio de formulário eletrônico do google docs, ao questionário sociodemográfico e ao questionário de dificuldades antecipadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A transição para o Ensino Superior representa um momento de intensas transformações na vida dos estudantes, exigindo deles não apenas a adaptação a novos conteúdos e metodologias, mas também a assimilação de uma cultura institucional própria, com normas, ritos e linguagens específicas. Esse processo é especialmente desafiador para os estudantes considerados não tradicionais, como os adultos que retornam à vida acadêmica após um período afastados da escola, ou aqueles oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos. A universidade, enquanto espaço simbólico e social, impõe um novo *habitus* que precisa ser aprendido e incorporado. Como destacam Quintas *et al.* (2014), os estudantes adultos, por exemplo, muitas vezes percebem o ambiente universitário como “assustador”, dada a complexidade de seus espaços físicos, suas práticas epistemológicas e seu estilo próprio de comunicação oral e escrita. A integração acadêmica, nesse sentido, não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve a apropriação de códigos culturais e sociais que são, muitas vezes, desconhecidos por esses estudantes.

Quando o estudante consegue se reconhecer como parte do novo grupo acadêmico, significa que ele internalizou esse novo *habitus*,

superando o estranhamento inicial que marca as primeiras semanas na instituição (Bourdieu, 2007; Figueiredo, 2018; Valadas; Fragoso, 2022). Essa integração satisfatória, tanto acadêmica quanto social, favorece o sentimento de pertença e o estabelecimento de uma identidade com a instituição e seus agentes, o que contribui significativamente para a permanência e o sucesso nos estudos. No entanto, quando o estudante não compreende as regras institucionais, não estabelece vínculos com colegas e professores, ou não domina as competências cognitivas e metacognitivas necessárias, sua adaptação tende a ser comprometida. O ambiente universitário exige um alto grau de autonomia, iniciativa e capacidade de autogestão, especialmente no que diz respeito ao planejamento do tempo, à frequência às aulas e à definição de estratégias de aprendizagem. Diante de um ensino menos estruturado e de um ambiente mais ambíguo, muitos estudantes experimentam sentimentos de perplexidade e insatisfação, o que pode aumentar o risco de evasão (Almeida, 2007; Ambiel; Barros, 2018; Araújo *et al.*, 2014; Casanova, 2020; Fior, 2021).

Porém, essa integração acadêmica não depende única e exclusivamente do estudante. Trata-se do resultado de um emaranhado de variáveis que envolve o próprio estudante, os professores e a instituição acadêmica de Ensino Superior (Almeida, 2007; Casanova, 2020; Faria; Almeida, 2020; Farias, 2021; Mercuri; Fior, 2017; Tinto, 2017). Estudos apontam que os estudantes de primeira geração – cujos pais não possuem formação acadêmica – podem ingressar com menores expectativas e maior desconhecimento do sistema universitário, de seus processos e de sua cultura (Araújo *et al.*, 2016; Casanova *et al.*, 2021). Famílias com maior escolaridade tendem a transmitir aos seus descendentes um capital cultural mais intenso e socialmente aceito, o que facilita a absorção do capital social universitário e aumenta as chances de sucesso escolar. Como afirma Bourdieu (2007, p.74), “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”.

No Brasil, os estudantes não tradicionais – em sua maioria oriundos das classes sociais menos favorecidas e ingressantes por meio de ações

afirmativas, como as cotas sociorraciais – enfrentam desafios ainda mais acentuados. Esses estudantes frequentemente apresentam maiores dificuldades de integração e desempenho, especialmente em atividades que exigem pensamento crítico e competências de leitura. Nos primeiros dias no Ensino Superior, ao lidarem com situações novas, desafiadoras e, por vezes, ameaçadoras, precisam recorrer a boas estratégias de coping – processo regulatório que pode reduzir os sentimentos negativos gerados por situações estressantes. Segundo Soares *et al.* (2019), o termo coping refere-se aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelo estudante na tentativa de lidar com situações estressoras. Estudantes mais otimistas, com sentimentos de maior autoeficácia, ingressam no Ensino Superior com confiança em suas competências, acreditam na superação das dificuldades de adaptação ao contexto acadêmico e, em geral, apresentam integração positiva, maior probabilidade de permanência e conclusão do curso. Em contrapartida, estudantes não tradicionais que ingressam sem as competências acadêmicas suficientes para enfrentar as exigências do processo de ensino e aprendizagem tendem a se mostrar mais desmotivados, com níveis elevados de ansiedade e poucas estratégias de regulação emocional, o que aumenta sua vulnerabilidade frente às adversidades do convívio acadêmico e sua propensão ao abandono (Casiraghi, 2021; Choy; Phillips, 2002; Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo Fragoso; Valadas, 2018; Kasworm, 2010; Valadas *et al.*, 2016).

Entre os estudos sobre adaptação acadêmica no Ensino Superior, destaca-se o conceito de autorregulação da aprendizagem, entendido como um conjunto organizado de pensamentos, sentimentos e condutas planejadas e sistematicamente adaptadas para incrementar a motivação e a aprendizagem. Estudantes mais autorregulados são também mais ativos, estratégicos e autônomos, demonstrando maior controle, persistência e responsabilidade pelos resultados obtidos (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020; Cobo-Rendón *et al.*, 2022; Marini; Boruchovitch, 2014).

Em resumo, os baixos níveis de autonomia e resiliência frente às novas responsabilidades e dificuldades encontradas no ingresso ao Ensino Superior, bem como os sentimentos de mal-estar decorrentes, são fatores relevantes para o insucesso acadêmico e para o aumento do risco de abandono, especialmente no primeiro ano. Por outro lado, o fortalecimento das crenças de autoeficácia e o uso de estratégias de coping contribuem para uma aprendizagem autorregulada e para o sucesso acadêmico, permitindo que o estudante aproveite as diversas oportunidades de formação profissional (Casiraghi, 2021; Oliveira *et al.*, 2019).

Como já mencionado, a adaptação acadêmica não depende apenas do estudante. Os docentes e a instituição de Ensino Superior desempenham papel fundamental nesse processo. A qualidade do ensino, o uso de tecnologias e metodologias que favoreçam o debate e a participação ativa dos estudantes são elementos essenciais. O modelo tradicional, em que o professor é o único detentor do conhecimento e os estudantes são receptores passivos, já não atende às demandas das novas gerações. As metodologias de ensino e avaliação devem considerar as características pessoais e as dificuldades de adaptação dos estudantes não tradicionais (Almeida; Castro, 2016). Métodos que valorizam o trabalho colaborativo, a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade acadêmica (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020; Marinho-Araujo *et al.*, 2015; Pereira-Neto; Faria; Almeida, 2021).

Por fim, as instituições de ensino também influenciam diretamente os comportamentos de aprendizagem dos estudantes. Estudos indicam que o prestígio acadêmico e a imagem social da instituição impactam positivamente na motivação e no envolvimento dos estudantes. Quando reconhecem a relevância do curso e da instituição para a sociedade, os estudantes tendem a se dedicar mais aos estudos, demonstrando maior engajamento com a vida acadêmica e menor propensão ao abandono escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 96 estudantes ingressantes dos cursos superiores do IFAL-Campus Maceió no semestre 2024.1. Os estudantes tinham idades entre 18 e 64 anos (M

25.45, DP = 9.52), distribuídos em três grupos etários: 16 a 23 anos (n=55, 59.8%); 24 a 29 anos (n=13, 14.1%); maiores de 30 anos (n=24, 26,1%). Na tabela 1, procede-se uma descrição mais pormenorizada dos estudantes por curso.

Tabela1 - Frequência de distribuição dos estudantes por curso

Cursos	Frequência	Porcentagem válida
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	21	21,9
LICENCIATURA EM FÍSICA	10	10,4
LICENCIATURA EM LETRAS	22	22,9
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	17	17,7
LICENCIATURA EM QUÍMICA	15	15,6
TECNOLÓGICO EM ALIMENTOS	7	7,3
Não desejo responder	4	4,2
Total	96	100,0

Com o objetivo de descrever com maior precisão a constituição da amostra, o estudo realizou análises estatísticas que revelaram características marcantes entre os estudantes participantes. Verificou-se que a maioria conciliava trabalho e estudo (56,5%), havia cursado toda a educação básica em escolas públicas (67,7%) e apresentava situação de vulnerabilidade social, com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo (54,3%). Além disso, mais da metade da amostra (62%) era composta por estudantes de primeira geração, ou seja, sem pais ou irmãos que frequentassem ou tivessem frequentado o Ensino Superior.

Os dados referentes à formação acadêmica dos pais, apresentados na Tabela 2, evidenciaram índices elevados de analfabetismo entre os genitores – 15,6% dos pais e 12,5% das mães – e de escolaridade incompleta no ensino fundamental (22,9% para ambos). Em contrapartida, observou-

-se um percentual bastante reduzido de pais com formação acadêmica superior: apenas 10,4% dos estudantes afirmaram que a mãe havia concluído o ensino superior, enquanto apenas 4,2% indicaram o mesmo para o pai. Tabela 2- Distribuição das frequências da formação acadêmica dos pais

	PAI		MÃE	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Analfabeto(a)	15	15,6	12	12,5
Ensino fundamental incompleto	22	22,9	22	22,9
Ensino Fundamental completo	5	5,2	8	8,3
Ensino médio incompleto	4	4,2	5	5,2
Ensino médio completo	22	22,9	25	26,0
Ensino Superior Incompleto	1	1,0	1	1,0
Ensino Superior completo	4	4,2	10	10,4
Pós-graduação (especialização)	2	2,1	3	3,1
Mestrado	1	1,0	2	2,1
Doutorado	1	1,0	1	1,0
Não sei informar	13	13,5	2	2,1
Não desejo responder	2	2,1	1	1,0

Assim, considerando o conjunto de características pessoais e socio-demográficas, os estudantes que participaram deste estudo podem ser enquadrados no perfil dos chamados “novos públicos” do Ensino Superior, caracterizando-se como estudantes não tradicionais (Choy & Phillips, 2002; Fragoso & Valadas, 2018; Pereira-Neto & Almeida, 2021).

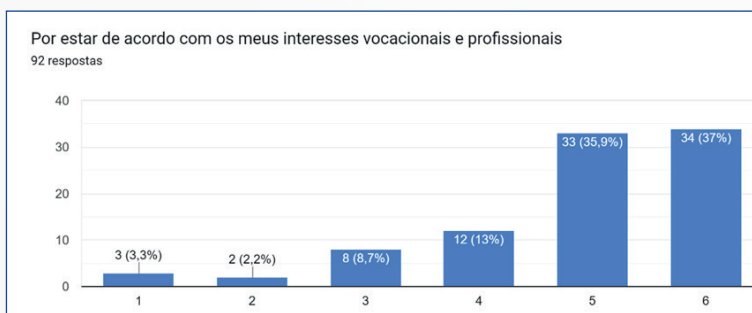
Quando questionados sobre a instituição de primeira opção no Sistema de Seleção Unificada (SISU), a maioria (n = 56; 58,3%) indicou o IFAL como sua escolha principal, e um número semelhante (n = 57; 59,4%) estava matriculado no curso correspondente à sua primeira opção. Cabe destacar que 88,5% dos estudantes (n = 85) não haviam participado de qualquer processo de orientação vocacional com psicólogo(a) durante o Ensino Médio.

Observa-se, especialmente, uma percepção amplamente positiva entre os estudantes dos cursos de licenciatura que indicaram o IFAL como primeira opção no SISU e afirmaram estar cursando a graduação de sua

preferência. Esses resultados podem ser atribuídos a múltiplos fatores, entre eles: a vocação institucional do IFAL para a formação de professores; a oferta de cursos em turno noturno, que amplia o acesso à formação docente por estudantes que trabalham durante o dia; e o reconhecimento da licenciatura como um caminho de mobilidade social para populações em situação de vulnerabilidade.

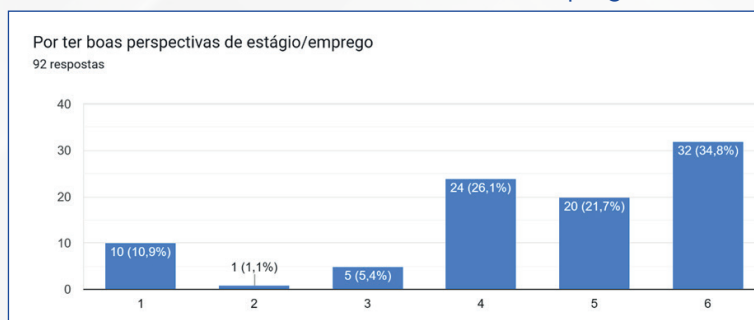
Quando questionados os estudantes revelaram aspectos importantes sobre os motivos os levaram à escolha de seus cursos e suas percepções sobre a formação acadêmica. O Gráfico 1 mostra que a afinidade vocacional foi um fator determinante para grande parte dos participantes, indicando que muitos escolheram o curso por identificação com a área de conhecimento e com os objetivos profissionais que desejam alcançar. Essa escolha por vocação sugere um maior envolvimento com a trajetória acadêmica e pode refletir positivamente na motivação e na permanência dos estudantes.

Gráfico 1- Motivo da escolha do curso – afinidade vocacional



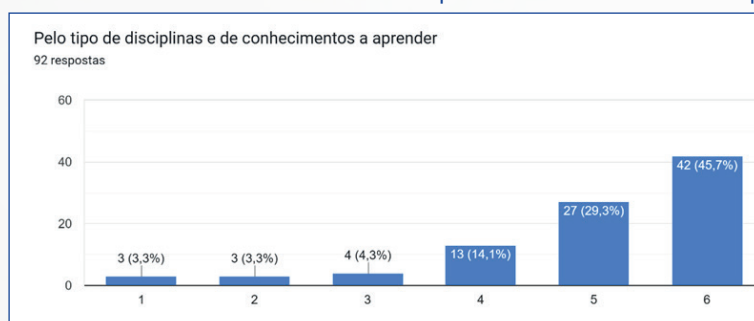
No Gráfico 2, observa-se o nível de satisfação dos estudantes em relação à perspectiva de empregabilidade proporcionada pelo curso. A maioria demonstrou otimismo quanto às oportunidades futuras de inserção profissional, como estágios e empregos na área de formação. Esse dado reforça a importância da percepção de retorno prático e econômico como elemento motivador na escolha e continuidade do curso, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Gráfico 2 – Motivo de escolha do curso – empregabilidade



Já o Gráfico 3 evidencia a satisfação dos estudantes com a organização curricular e com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Os resultados indicam que os participantes reconhecem o valor das disciplinas ofertadas e percebem que o curso contribui para seu desenvolvimento profissional. Essa avaliação positiva da estrutura curricular está diretamente relacionada à qualidade do ensino e ao alinhamento entre os conteúdos trabalhados e as expectativas dos estudantes.

Gráfico 3- Motivo de escolha do curso – disciplinas e conhecimentos aprendidos



Em conjunto, os três gráficos apontam que a escolha do curso está fortemente vinculada à vocação pessoal, à expectativa de empregabilidade e à percepção de qualidade da formação. Esses fatores são cruciais para a construção de vínculos acadêmicos e para a permanência exitosa dos estudantes no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam a complexidade envolvida na trajetória acadêmica dos estudantes não tradicionais do Ensino Superior, especialmente daqueles ingressantes pelo sistema de cotas no IFAL-Maceió. A análise sociodemográfica revelou um perfil marcado por múltiplas vulnerabilidades, como baixa renda familiar, ausência de capital cultural, dupla jornada entre trabalho e estudo, e falta de orientação vocacional prévia. Esses fatores, somados às exigências institucionais e às dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, configuram um cenário desafiador para a permanência e o sucesso acadêmico.

Apesar das adversidades, os dados também apontam elementos promissores. A afinidade vocacional com o curso escolhido, a percepção positiva sobre a empregabilidade futura e a valorização da organização curricular demonstram que muitos estudantes reconhecem o potencial transformador da formação superior. Esses indicadores reforçam a importância de políticas institucionais que promovam o acolhimento, o suporte pedagógico e o fortalecimento da autonomia estudantil, especialmente nos primeiros anos de curso.

Fica evidente que a permanência exitosa no Ensino Superior não depende exclusivamente do esforço individual do estudante, mas de um conjunto de fatores interdependentes que envolvem a instituição, os docentes e o próprio contexto social. A construção de vínculos acadêmicos, o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem e o fortalecimento da autoeficácia são elementos-chave para enfrentar os desafios da vida universitária.

Espera-se que os resultados aqui apresentados, em articulação com investigações anteriores sobre o perfil dos ingressantes e suas dificuldades de adaptação (Couto *et al.*, 2024; Pereira-Neto; Almeida, 2023; Pereira Neto *et al.*, 2025), contribuam para o desenvolvimento de políticas institucionais que assegurem equidade de oportunidades e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso implica repensar a centra-

lidade dos modelos meritocráticos e valorizar competências adaptativas, cognitivas e metacognitivas, especialmente entre os estudantes adultos, cujas estratégias de autorregulação e autonomia merecem reconhecimento e incentivo. Defende-se, nesse sentido, a implementação de ações educativas que estimulem o sentimento de pertencimento e fortaleçam as relações interpessoais no ambiente acadêmico.

Por fim, propõe-se a criação de um Observatório de Percursos Acadêmicos no Instituto Federal de Alagoas, com o objetivo de acompanhar a trajetória dos estudantes, em especial daqueles ingressantes por ações afirmativas. Esse observatório poderá identificar os principais fatores psicossociais que influenciam a integração, a permanência e o sucesso acadêmico, além de mapear a transição para o mundo do trabalho. As informações sistematizadas e disponibilizadas em repositório próprio poderão subsidiar decisões estratégicas de pesquisadores, gestores e educadores, tanto no IFAL quanto em outras instituições interessadas em adotar instrumentos semelhantes. Trata-se, portanto, de uma proposta que se configura como um valioso instrumento de inovação educacional e de fortalecimento das políticas de inclusão no Ensino Superior.

AGRADECIMENTOS

Projeto PIBIC/IFAL/CNPq 2024-2025; Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPI/IFAL); Diretoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DEPPI/IFAL/Campus Maceió): A ampliação da diversidade e da inclusão no Ensino Superior do IFAL/Maceió: os “Novos Públicos” e os desafios da adaptação acadêmica. Coordenador/orientador: Lauro Lopes Pereira Neto.

Financiamento: bolsa PIBIC/CNPq 2024-2025

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação:**

Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s. l.], v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, Leandro S.; CASTRO, Rui Vieira de. SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DOS PERCURSOS ACADÉMICOS DOS ESTUDANTES DA UMINHO. In: ALMEIDA, Leandro S.; CASTRO, RUI VIEIRA DE (org.). **Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1o ano**. Braga, Portugal: Uminho, 2016. v. 17, p. 1-14.

ALMEIDA, Leandro S; SOARES, Adriana Benevides. Os estudantes universitários : Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Estudante universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: [s. n.], 2004. p. 15-40. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236983225_Almeida_L_S_Soares_A_P_2004_Os_estudantes_universitarios_Sucesso_escolar_e_desenvolvimento_psicossocial_In_E_Mercuri_S_A_J_Polydoro_Orgs_Estudante_universitario_Caracteristicas_e_experiencias_de_forma.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; BARROS, Leonardo de Oliveira. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, [s. l.], v. 47, n. 4, 2016.

ARAÚJO, Alexandra M. *et al.* Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano || Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first-year students. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v. 3, n. 2, p. 102-111, 2016.

ARAÚJO, Alexandra M *et al.* **Estudos sobre Estudantes do Ensino Superior View project**. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268148778>.

ARROYO, Miguel. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo.** Belo Horizonte: Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. **DECRETO No 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. **LEI No 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 3 out. 2022.

CASANOVA, Joana R. *et al.* Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 68, 2021.

CASANOVA, Joana R. **O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais.** 2020. 130 f. - Tese (Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72076>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CASANOVA, Joana; ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, Braga, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020.

CASIRAGHI, Bruna. **Fundamentação e avaliação de variáveis psicológicas da aprendizagem em estudantes universitários: prevendo o sucesso acadêmico no Ensino Superior.** 2021. 236 f. - Braga: Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2021. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74778/1/Bruna_Casiraghi.pdf.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evelyn; ALMEIDA, Leandro S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino

Superior. **Revista E-Psi**, Braga, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

CHOY, Susan; PHILLIPS, Gary W. **Nontraditional Undergraduates National Center For Education Statistics**. Washington, DC: [s. n.], 2002. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546117.pdf>.

COBO-RENDÓN, Rubia *et al.* Aceptación tecnológica , autorregulación del aprendizaje y satisfacción académica en universitarios durante la pandemia por COVID-19. **Revista E-Psi**, Braga, v. 11, n. 1, p. 28-45, 2022.

COUTO, Peterson Silva Lessa *et al.* A LEI DE COTAS E O SURGIMENTO DOS “ NOVOS PÚBLICOS ” NO ENSINO SUPERIOR : ESTUDO NO IFAL-MACEIÓ

TOMANDO AS DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO ACADÊMICA. In: , 2024, Belém/PA. (Even3, Org.) **Anais do XIV Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI)**. Belém/PA: Even3, 2024. p. 1-7. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/connepi-belem-2024/839343-a-lei-de-cotas-e-o-surgimento-dos-novos-publicos-no-ensino-superior--estudo-no-ifal-maceio-tomando-as-dificulda/>.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1312123484694493>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FARIAS, Rebeca Vinagre. **Transição , adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior : um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação , Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2021. 214 f. - Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2021. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78216>.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 44, p. 173462, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/yRcmMxVfzc7c9dgggb3JHB4Q/?lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2022.

FIOR, Camila Alves. Evasão Do Ensino Superior E Papel Preditivo Do Envolvimento Acadêmico. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, [s. l.], v. 13, n. 1, jan-jun, p. 9-32, 2021.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra. Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. *In*: FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra (org.). **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Coimbra: Coimbra: CINEP/IPC, 2018. p. 19–38.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T. **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Coleção: Eed. Coimbra: Coimbra: CINEP/IPC, 2018.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 7–17, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>.

KASWORM, Carol E. Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 43–160, 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713609336110>.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria et al. Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. **Revista Avaliação Psicológica**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 133–141, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

MARINI, JAS; BORUCHOVITCH, EVELY. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, p. 102–126, 2014.

MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva; FIOR, Camila Alves. Análise dos fatores preditivos da evasão em uma Universidade Confessional. *In*: , 2017. **Congressos CLABES**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/872>.

OLIVEIRA, Katya Luciane de et al. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 134–149, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14268>. Acesso em: 9 out. 2022.

PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; ALMEIDA, Leandro S. A Lei de Cotas e a ampliação da diversidade e da inclusão: o novo perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior. *In*: PERALBO, Manuel *et al.* (org.). **XVII CONGRESSO**

INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGÍA. A Coruña: [s. n.], 2023. p. 1781-1793. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/34553>.

PEREIRA-NETO, Lauro Lopes; FARIA, Ana Amália G.B. T.; ALMEIDA, Leandro S. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação. **Revista E-Psi**, Braga, v. 1, n. 10, p. 19-37, 2021. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PEREIRA NETO, Lauro Lopes. **Estudantes adultos no Ensino Superior do Ifal-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica.** 2023. 217 f. - Tese (Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/84955>.

PEREIRA NETO, Lauro Lopes *et al.* OS “NOVOS PÚBLICOS” NO ENSINO SUPERIOR: O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO E HOTELARIA DO IFAL/MACEIÓ E OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA. **Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador**, [s. l.], v. Aceito par, 2025.

QUINTAS, Helena *et al.* Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 33-56, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6245>.

SANTOS, Acácia A. A. dos *et al.* Estudos psicométricos iniciais do Questionário de Avaliação da Adaptação Acadêmica (QAES) no Brasil. [s. l.], 2016.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; MUSSE, Ricardo; CATANI, Afrânio Mendes. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação (Deconstructing higher education, human rights and scientific production: Bolsonaroism in action). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 4563135, 2020.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. **Psicologia:**

Ciência e Profissão, Brasília, v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TINTO, Vincent. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917>. Acesso em: 18 abr. 2021.

VALADAS, S. T *et al.* Non-Traditional students transitions to higher Education. A case study in the University of Algarve. *In*: MARQUES, João Filipe *et al.* (org.). **Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve, 2016. p. 9-21.

VALADAS, Sandra T; FRAGOSO, António. As desigualdades no acesso e na transição para o mercado de trabalho de estudantes não-tradicionais. **Revista E-Psi**, Braga, Portugal, v. 11, n. 1, p. 208-225, 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.015

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nathalia Soares Fontes¹

RESUMO

Este artigo, fundamentado no materialismo histórico e na crítica marxista da educação, analisa a reforma do Ensino Médio de 2024, comparando-a com a versão anterior de 2017. O objetivo é identificar as permanências e rupturas nas concepções de educação, especialmente no que se refere à relação entre escola e mercado de trabalho. Com base nos aportes teóricos de Contreras (2002), Santos (2014), Shiroma, Campos e Garcia (2005), entre outros, a análise evidencia que, apesar das atualizações discursivas, a nova reforma mantém a lógica de subordinação da formação escolar às exigências do capital, aprofundando a fragmentação do conhecimento e a precarização docente. A centralidade do desenvolvimento de competências específicas, aplicáveis a situações práticas, reafirma a orientação neoliberal da educação, esvaziando o projeto de formação integral e crítica dos sujeitos. Ao privilegiar a adaptação dos estudantes às demandas do mercado em detrimento da formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social, a reforma atual se configura como continuidade – e não superação – dos limites já identificados na proposta de 2017. Conclui-se que a reforma de 2024, ao reforçar o viés tecnicista e operacional da educação, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, evidenciando a necessidade urgente

1 Doutoranda do Curso de Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGE/MS, fontes.nathalia91@gmail.com.

de se repensar o ensino médio brasileiro a partir de uma perspectiva crítica, histórica e emancipatória.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Políticas educacionais; Educação e mercado de trabalho; Educação emancipadora.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio foi formalizada inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa mudança legal instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”, caracterizado pela flexibilização curricular, a organização por áreas do conhecimento e a introdução dos itinerários formativos. Em 2023, frente às críticas acumuladas e à necessidade de ajustes, foi lançado o projeto “Reforma da Reforma”, resultando na aprovação da nova Lei nº 14.817/2024. Esta atualização buscou modificar aspectos centrais do modelo anterior, especialmente no que tange à ampliação da carga horária da formação geral básica e à reconfiguração dos itinerários formativos, mantendo, contudo, a lógica das competências e a articulação com as demandas do mercado de trabalho.

A análise dessas legislações, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, permite compreender que as reformas não são respostas neutras a problemas educacionais, mas expressões das contradições e disputas presentes na sociedade capitalista contemporânea. Tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a Lei nº 14.817/2024, embora apresentem mudanças formais e ajustes técnicos, mantêm a centralidade da lógica produtivista e da formação de força de trabalho flexível e adaptável. Ao privilegiar o desenvolvimento de competências individuais e a fragmentação do conhecimento, essas reformas reforçam a função adaptativa da escola ao mercado, esvaziando seu potencial de formação crítica e emancipatória.

A Reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil a partir de 2017, consolidou uma série de mudanças estruturais no currículo escolar sob o argumento de modernizar o ensino e torná-lo mais atrativo aos jovens. Amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa reforma intensificou a incorporação da lógica das competências e habilidades, orientando a formação dos estudantes para a adaptação às exigências

do mercado de trabalho. O discurso oficial, marcado por promessas de personalização do ensino e liberdade de escolha, contudo, evidencia um projeto hegemônico que responde às demandas contemporâneas do capital, sobretudo em sua fase neoliberal.

Nesse cenário, este artigo propõe uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio à luz do materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como expressão das contradições sociais e como espaço de disputa entre projetos de sociedade. Parte-se da hipótese de que a pedagogia das competências, embora apresentada como solução inovadora para os desafios educacionais do século XXI, opera como mecanismo ideológico de manutenção da ordem vigente, ao deslocar a função social da escola para a formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis de modo que atendam às demandas do mercado. A análise se apoia em um resgate crítico das diretrizes estabelecidas pela reforma de 2017, confrontadas com suas atualizações mais recentes, a fim de identificar continuidades, inflexões e permanências no projeto educacional em curso.

Dessa forma, busca-se evidenciar que as reformas do Ensino Médio, embora apresentadas sob o discurso da inovação, da personalização e da democratização do acesso, reafirmam a subordinação da educação às exigências do capital em sua fase neoliberal. Ao deslocar a função social da escola para a formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, essas políticas educacionais esvaziam o caráter crítico e emancipador do ensino. Assim, este estudo pretende contribuir para a compreensão da educação como espaço de disputa de projetos societários antagônicos, evidenciando a necessidade de resistência e de construção de alternativas contra-hegemônicas no campo educacional.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de um recorte da dissertação de mestrado da autora, dedicada à análise crítica da Reforma do Ensino Médio implementada a partir da Lei nº 13.415/2017. No presente trabalho, propõe-se uma

ampliação dessa análise, incorporando as alterações trazidas pela Lei nº 14.817/2024, com o objetivo de comparar os dois momentos da política educacional e identificar continuidades, rupturas e ressignificações no projeto de formação em curso.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter crítico, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade social como contraditória, dinâmica e historicamente determinada. Nesse sentido, a pesquisa não se limita à descrição dos documentos analisados, mas busca interpretá-los à luz de um referencial teórico que problematiza a educação como espaço de disputa entre projetos societários. Tal perspectiva é sustentada pelas orientações de Severino (2021), que enfatiza a centralidade do referencial teórico na análise crítica dos fenômenos sociais, permitindo a superação de leituras meramente descritivas da realidade.

A base documental da pesquisa inclui a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.817/2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais complementares, além de produções teóricas que problematizam a reforma do Ensino Médio, especialmente aquelas que dialogam com a tradição crítica da educação. A análise articula o exame das categorias centrais presentes nas reformas – como competências, flexibilização e itinerários formativos – com os pressupostos teóricos de autores como Contreras, Michels & Garcia, Santos e Shiroma et al.

Por meio desse percurso metodológico, busca-se evidenciar as mediações históricas e políticas que conformam o atual projeto educacional brasileiro, reafirmando a concepção da educação como campo estratégico de disputa e como possibilidade de construção de projetos contra-hegemônicos. Para tanto, o artigo está organizado em três partes: na primeira, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise crítica; na segunda, discute-se a Reforma do Ensino Médio de 2017 e seus principais impactos; e, na terceira, analisam-se as atualizações promovidas em 2024, com vistas a identificar continuidades, rupturas e ressignificações no projeto educacional em curso.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A análise que sustenta este artigo parte do materialismo histórico-dialético como referencial teórico e metodológico, compreendendo a educação como uma prática social inserida nas relações de produção e nas contradições da sociedade capitalista. Tal perspectiva permite compreender a política educacional não como um conjunto neutro de ações técnicas e administrativas, mas como parte de uma disputa entre projetos de formação ligados a interesses de classe. Como aponta Santos (2014), ao recuperar o pensamento de Gramsci, a política educacional é um dos terrenos centrais da luta hegemônica, onde se busca construir consensos em torno de determinados valores, formas de organização e concepções de mundo. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio e a ênfase na pedagogia das competências devem ser analisadas como expressão de um projeto de hegemonia, que naturaliza determinadas escolhas políticas em nome da modernização e da eficiência.

Essa disputa se materializa também na linguagem presente nos documentos oficiais e nas diretrizes que orientam as reformas educacionais. Conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos de políticas públicas não são apenas registros técnicos ou administrativos, mas produções discursivas que carregam intencionalidades e operam na constituição de sentidos. As escolhas linguísticas nesses documentos — como os termos inovação, protagonismo juvenil, flexibilização ou itinerários formativos — revelam uma tentativa de construir consenso em torno de determinados valores e finalidades para a escola. A análise crítica desses textos, portanto, é fundamental para desvelar os mecanismos pelos quais se produz uma aparência de neutralidade e modernidade, ao mesmo tempo em que se esvaziam as possibilidades de questionamento das estruturas que sustentam as desigualdades educacionais.

Nesse mesmo movimento, a noção de inovação educacional, frequentemente mobilizada para justificar mudanças curriculares e estruturais, é

atravessada por interesses e discursos alinhados às orientações de organismos internacionais. Michels e Garcia (2024), ao analisarem o discurso político desses organismos, evidenciam como o conceito de inovação é instrumentalizado para legitimar reformas que enfatizam a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. A retórica da inovação, nesse contexto, desloca o foco das desigualdades estruturais para a responsabilização individual, naturalizando a lógica da meritocracia e a fragmentação dos percursos formativos. Assim, a ideia de escolha — central no discurso da reforma do Ensino Médio — aparece esvaziada de sentido quando confrontada com as desigualdades vividas pelos indivíduos.

A consolidação de reformas como a do Ensino Médio depende da produção de um consenso em torno de sua suposta urgência e inevitabilidade. Como argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), trata-se da constituição de uma hegemonia discursiva, sustentada não por justificativas concretas e diagnósticos aprofundados, mas pela repetição constante de vocabulários que produzem uma sensação de emergência. Termos como modernização, inovação e flexibilização são mobilizados de forma reiterada nos documentos oficiais, criando a impressão de que há um problema evidente e, por consequência, uma solução incontestável. Esse consenso discursivo, no entanto, muitas vezes encobre as reais necessidades da educação pública, substituindo o debate sobre o projeto de formação que se deseja por uma retórica vazia e tecnicista.

A naturalização desse discurso oculta as contradições internas às políticas educacionais. Como afirma Shiroma *et al* (2005), os textos oficiais não são homogêneos, mas carregam em si tensões, silêncios e disputas entre diferentes interesses. É justamente nesse campo de disputa simbólica que a hegemonia se constrói, através da omissão de certas vozes e da ênfase em determinadas narrativas sobre a realidade. A mudança, nesses termos, não surge como fruto de um processo coletivo de análise crítica e participação democrática, mas como resposta única e inevitável a um cenário previamente diagnosticado por agentes externos — muitas vezes

inspirados por modelos de outros contextos, desconsiderando a complexidade da realidade brasileira.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputa que a “hegemonia discursiva” se produz. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 05)

Embora não se negue que a educação nacional demande transformações, é preciso problematizar a forma como tais demandas são formuladas e apropriadas pelas políticas. Quando se difunde a ideia de que “está muito ruim, portanto, qualquer mudança é melhor”, abre-se espaço para a adoção de soluções rápidas, descontextualizadas e, por vezes, regressivas. A reprodução de modelos internacionais, sob o pretexto de eficiência e modernização, termina por reforçar desigualdades históricas e restringir ainda mais o papel emancipador da escola.

Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros. (BALL, 1994) (SHIROMA *et al*, 2005, p. 12)

Dessa forma, ao compreender a educação como um campo de disputa hegemônica e as políticas curriculares como expressões de projetos sociais em confronto, torna-se possível desnaturalizar os discursos que sustentam as reformas educacionais. Evidencia-se, assim, que as narrativas sobre inovação, protagonismo juvenil e flexibilização curricular não são neutras, mas operam ideologicamente para atender a interesses específicos, vinculados às exigências do mercado. Tendo como base essa abordagem crítica, o próximo tópico analisará a Reforma do Ensino Médio em sua formulação original, de 2017, à luz das contradições já apontadas por ocasião de sua implementação. Em seguida, será examinada sua atualização recente, em 2024, a fim de identificar continuidades e infle-

xões no projeto formativo proposto pelo Estado, confrontando o discurso oficial com as condições concretas da escola pública brasileira.

A REFORMA DE 2017: COMPETÊNCIAS, FLEXIBILIZAÇÃO E HEGEMONIA

A Reforma do Ensino Médio, proposta por meio de Medida Provisória e apresentada pelo governo federal em 22 de setembro de 2016, consistiu em um conjunto de diretrizes que alteraram significativamente a organização dessa etapa de ensino. Justificada pela alegada necessidade de aprimoramento da educação no país, foi rapidamente implementada como uma das primeiras medidas do governo Michel Temer, logo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. No discurso oficial, amplamente veiculado pelo Ministério da Educação, destacava-se que a urgência do cenário educacional justificaria a adoção da Medida Provisória, posteriormente convertida em lei, como recurso para viabilizar mudanças estruturais no Ensino Médio.

Entre os principais pontos da reforma, destaca-se a flexibilização da matriz curricular, a redistribuição das disciplinas tradicionais ao longo do ciclo de três anos, o fortalecimento da formação técnica e profissional e o incentivo à ampliação das escolas de tempo integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada como eixo orientador dessa reformulação, sendo alçada à condição de documento de referência para as transformações pretendidas.

A flexibilização da grade, defendida como uma estratégia de personalização da trajetória formativa, parte da premissa de que os estudantes poderiam eleger os itinerários formativos com base em suas aspirações, projetos de vida e expectativas profissionais. Contudo, essa escolha se dá, majoritariamente, em conformidade com as demandas do mercado de trabalho e com as perspectivas imediatas de inserção profissional, o que explicita sua vinculação ao ideário neoliberal de adaptação da formação escolar às exigências do capital.

Torna-se evidente que, para a implementação de reformas estruturais dessa magnitude, é necessária a construção de um discurso de legitimidade que opere no plano da hegemonia. Nesse sentido, a evasão escolar, embora represente um problema concreto e persistente, é mobilizada como justificativa sem que se investiguem suas causas estruturais. Em detrimento de apresentar diagnósticos aprofundados ou políticas públicas de enfrentamento efetivo, invoca-se a experiência de países considerados bem-sucedidos como modelo a ser replicado, sem considerar as especificidades históricas e sociais do contexto brasileiro.

A retórica da liberdade de escolha, tão presente nos discursos de defesa da Reforma, desconsidera as desigualdades materiais e simbólicas que atravessam o percurso dos sujeitos no interior da escola pública. Como bem aponta Ramos (2006), a diversidade é exaltada como valor absoluto, mas ignoram-se as desigualdades que estruturam as condições de escolha. Assim, a individualização das trajetórias se apresenta como liberdade, quando, na realidade, reforça as desigualdades sociais ao naturalizar percursos desiguais como frutos de escolhas pessoais.

Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a contribuição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem da classe, ideologicamente elas são tomadas como resultado de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2006, p. 135)

Nesse cenário, a escola é chamada a formar sujeitos autônomos, aptos a escolher seus caminhos e a se adaptar a um mundo em constante transformação. Contudo, a ideologia da autonomia encobre o processo de responsabilização individual dos estudantes por escolhas que, de fato, são profundamente condicionadas por sua origem social, econômica e

cultural. Tal lógica está intrinsecamente ligada ao ideário construtivista, amplamente difundido nos documentos oficiais e políticas educacionais recentes. Conforme Rossler (2005), o construtivismo, embora plural em suas vertentes, compartilha a centralidade da ação do sujeito no processo de aprendizagem, colocando o aluno como principal agente de sua formação.

Numa primeira aproximação [...] poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de deferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento (baseados em Jean Piaget), em torno à qual são agregadas características que definem o ideário construtivista. (ROSSLER, 2005, p. 7)

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio materializa a concepção de que os estudantes devem planejar suas jornadas escolares conforme seus interesses e projetos, optando por itinerários que priorizem a inserção no mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos acadêmicos. Essa autonomia, no entanto, revela-se ilusória quando confrontada com as realidades das escolas públicas brasileiras, nas quais grande parte dos alunos se vê compelida a optar por formações de curta duração, voltadas à profissionalização imediata.

A lógica da reforma, portanto, tende a intensificar a dualidade do ensino, promovendo uma formação técnica para os estudantes das camadas populares e preservando a formação geral e científica como privilégio das classes médias e altas. Sob o argumento da livre escolha, legitima-se uma organização escolar que perpetua desigualdades e restringe o acesso dos mais pobres à formação crítica e humanística.

Além disso, observa-se a adoção de uma linguagem fortemente influenciada pelo discurso gerencialista. Expressões como eficiência, avaliação, monitoramento, excelência e oportunidade, recorrentes nos documentos oficiais, revelam a apropriação de um léxico empresarial no campo educacional. Conforme destacam Shiroma et al. (2005), essa incorporação discursiva evidencia a conformação de um novo vocabulário educacional, que combina elementos pedagógicos com termos oriundos

da gestão empresarial, revelando a penetração do ideário neoliberal na política educacional brasileira.

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE e BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e empresarial. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 11)

Se partimos de concepções alienadas de educação, não é de surpreender que o resultado seja sujeitos igualmente alienados. A ideia de construir diretrizes pedagógicas baseadas apenas em demandas imediatas, sem considerar os processos históricos que moldaram a prática educacional, revela um grave descompasso com a complexidade da formação humana. Ao priorizar o presente descolado do passado, corremos o risco de alimentar um ciclo contínuo de superficialidade no trato com o conhecimento científico, filosófico e artístico. Assim, competências desvinculadas de conteúdo robusto tendem a produzir sujeitos incapazes de compreender sua função social ou mesmo a si próprios de forma crítica.

Ademais, a figura do professor sofre uma profunda descaracterização nesse processo. A escola, estruturada em torno de competências e habilidades genéricas, converte-se em um espaço inconsistente para a prática docente. O professor, reduzido à condição de facilitador ou “agente inspirador”, precisa se adaptar constantemente a fluxos voláteis de expectativas, ora técnicas, ora emocionais, ora vocacionais. Tal concepção retira da docência seu caráter pedagógico e intelectual, esvaziando-a de sentido e autoridade. Nas palavras de Miranda:

esses aspectos normatizados e justificados pela prática pedagógica correspondem aos padrões de socialização e formação intelectual exigidos pela sociedade contemporânea no atual estágio do capitalismo, resguardadas as especificidades impostas pela realidade brasileira. Buscava, assim, significar esse

retorno ao psicologismo em um momento em que novas exigências de qualificação se interpunham como retórica a exigir reformas na educação. O construtivismo, ao que tudo indica, viria corresponder a essa “nova realidade”. (MIRANDA, 2005, p.30)

No cerne desse debate, a pedagogia construtivista surge como pano de fundo ideológico das reformas, embora raramente definida de maneira clara. Miranda (2005) descreve um conjunto de práticas que, mesmo com variações de intensidade, caracteriza a influência construtivista: reorganização do espaço físico da sala, valorização da “pesquisa” como método, redução do papel do professor, fragmentação dos conteúdos e mudanças no padrão de avaliação. Tais práticas, quando adotadas indiscriminadamente e sem uma base teórico-crítica sólida, promovem a simplificação do currículo e a desresponsabilização pedagógica.

Acrescido a isso, destaca-se a tendência de se atribuir ao aluno o protagonismo absoluto no processo educativo, em detrimento do papel mediador e formador do professor. Tal lógica se manifesta em afirmações que defendem a ideia de que o aluno aprende sozinho, reduzindo a docência a um ato de acompanhamento ou motivação emocional. Contra esse argumento, Duarte (2001) sustenta que é justamente por meio da transmissão sistemática dos conhecimentos socialmente elaborados que se promove a autonomia intelectual e moral do sujeito. Não se trata de negar a importância da ação do estudante, mas de reconhecer que a construção de saberes exige mediação intencional, organizada e crítica.

Como aponta Arce (2005), as críticas dirigidas à formação acadêmica dos docentes expressam um ataque à centralidade do conhecimento no processo educativo. Ao desqualificar a universidade sob o argumento de sua inadequação às demandas contemporâneas, nega-se a importância da teoria e desloca-se a formação para práticas pragmáticas e despolitizadas. Em resposta a essa lógica, torna-se fundamental reafirmar a necessidade de uma formação docente sólida, ancorada no aprofundamento teórico e em políticas que valorizem a prática pedagógica crítica e socialmente comprometida.

A função da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, aqueles que permitem a humanização do sujeito e a sua emancipação. Como defende Duarte et al. (2012), a educação deve proporcionar ao indivíduo condições para objetivar-se de forma universal, o que só é possível com acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais os conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE et al, 2012, p. 3957)

Entretanto, a priorização de competências utilitaristas torna o currículo vago e frágil, dificultando a atuação do professor. A Reforma apresenta-se como um texto ambíguo, cuja linguagem permite múltiplas interpretações e cuja implementação depende fortemente do contexto. Shiroma et al. (2005) mostram que as políticas educacionais se estruturam em diferentes níveis: o contexto de influência (pressões externas), o contexto da produção de textos (linguagem do senso comum) e o contexto da prática (realidade concreta da escola). Quanto mais abstrata a política, mais difícil sua efetivação.

De acordo com Apple (1995, p. 137), esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos. (SHIROMA et al, 2005, p. 10)

Nesse sentido, o discurso da Reforma, embora revestido de termos como autonomia, criatividade e competência, alinha-se, na prática, às necessidades do mercado. Como alertam Shiroma et al (2005), esse tipo

de discurso privilegia os interesses dos grupos dominantes e tende a excluir as vozes dos menos favorecidos. O que se ensina na escola passa a ser definido não em função das necessidades sociais e humanas dos estudantes, mas de sua inserção produtiva.

De acordo com Apple (1995, p. 137), esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 10)

Conclui-se, assim, que as diretrizes pedagógicas não visam, de fato, a sua concretização prática, mas à manutenção de um discurso reformista que atende a exigências ideológicas e mercadológicas. A Reforma do Ensino Médio, ao manter-se em um nível discursivo evasivo e idealizado, compromete sua aplicabilidade, exigindo, no futuro, não apenas ajustes, mas uma verdadeira reforma da reforma.

A ATUALIZAÇÃO DA REFORMA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

A reformulação da Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2024, vem envolta de uma narrativa de escuta, reconstrução e tentativa de reparação dos equívocos identificados na implementação anterior. Contudo, como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), é preciso analisar os contextos de produção, de texto e de prática das políticas educacionais para além do que está explícito nos documentos oficiais. A linguagem da reforma, ainda que revista, permanece sustentada por discursos que buscam o consenso por meio do senso comum e da racionalidade política, mas que não rompem com a lógica neoliberal que as fundamenta.

Sob o discurso da flexibilização com qualidade e da autonomia juvenil, o que se observa é a continuidade do modelo que fragmenta o

currículo escolar e reforça desigualdades, sobretudo quando analisamos os efeitos dessa política em contextos escolares diversos. A escola passa a ser espaço de construção de hegemonia e um instrumento de manutenção da ordem, moldando sujeitos adaptáveis às exigências do mercado e esvaziando a formação crítica e integral. A elevação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, embora necessária, não reconfigura substancialmente a lógica curricular baseada em itinerários e competências.

A permanência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo central do currículo evidencia o caráter prescritivo e tecnicista da política. A organização por competências esvazia o papel do conteúdo escolar como mediação cultural e social, promovendo uma aprendizagem utilitarista, superficial e descontextualizada. Esse formato limita a autonomia docente e restringe as possibilidades de uma educação que favoreça o pensamento crítico, a interpretação histórica e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

A difusão da noção de competência na escola busca articular formação e emprego. No campo pedagógico, observa-se a transição de um ensino focado em conteúdos disciplinares para outro voltado à produção de competências aplicáveis a situações específicas. Nas palavras de Ramos:

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas referências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221)

Do ponto de vista do trabalho docente, Contreras (2002) nos ajuda a compreender que esse tipo de reforma reduz o professor a um executor de práticas pedagógicas previamente definidas, esvaziando sua capacidade de ação e reflexão crítica. Ainda que o discurso governamental atual traga a valorização da escuta dos profissionais da educação, essa escuta parece ter caráter mais simbólico do que real. O professor continua a ser deslocado de seu lugar como sujeito do processo pedagógico e transformado em agente adaptável às diretrizes curriculares, agora suavizadas em sua formulação, mas mantidas em sua lógica de controle.

Portanto, a reforma de 2024 apresenta um reposicionamento discursivo que suaviza o tom da política educacional, mas não altera seus fundamentos. A linguagem se torna mais conciliadora, mas a estrutura continua a reproduzir os mesmos elementos estruturais de sua versão anterior. Como apontam Shiroma et al. (2005), quando os textos normativos são atravessados por múltiplos interesses e discursos, tornam-se ambíguos e abertos a diversas interpretações, o que contribui para a fragilidade de sua efetivação nas práticas escolares.

A promessa de uma educação moderna, plural e inclusiva esbarra, assim, nas condições concretas de sua implementação e nas permanências ideológicas que sustentam o projeto. A reforma não rompe com a lógica mercadológica, tampouco reposiciona a educação como direito social e processo emancipador. Ao contrário, reafirma o modelo que exige constantes reformulações para corrigir os problemas não resolvidos por suas próprias diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da reforma do Ensino Médio de 2024 revela que, embora atualizada em relação à sua versão anterior, ela mantém em essência a lógica que subordina a educação às demandas do mercado, aprofundando a fragmentação do conhecimento e precarizando o trabalho docente. As aparentes rupturas anunciadas nos discursos oficiais se mos-

tram mais como reformulações estéticas e discursivas do que mudanças estruturais, reiterando elementos já criticados por intelectuais como Contreras (2002), Santos (2014) e Shiroma et al. (2005). O discurso sobre a necessidade de adaptação do ensino às mudanças na sociedade continua fortemente vinculado às exigências do mercado de trabalho. A reforma do ensino médio, tanto em 2017 quanto em 2024, intensifica essa relação ao promover a personalização do currículo e a ênfase em competências específicas voltadas ao mundo do trabalho.

A adoção de uma abordagem construtivista na educação, embora ainda presente, também pode ser vista como uma regressão, conforme argumenta Miranda (2005), que afirma que essa corrente pode se tornar um substituto para uma teoria social mais crítica, reforçando a tendência à biologização e naturalização dos fatos sociais. Nessa concepção, as desigualdades existentes na sociedade não seriam compreendidas como produtos históricos ou estruturais, mas simplesmente como algo que “deveria ser” – uma visão que sustenta a ideia de que os indivíduos, ao desenvolverem competências para o mercado, devem se ajustar à lógica vigente.

O deslocamento do foco da formação integral para o desenvolvimento de competências úteis e aplicáveis ao mercado de trabalho evidencia a permanência da concepção neoliberal de educação. Como argumenta Gramsci (apud Santos, 2014), uma reforma verdadeiramente emancipatória deveria promover a formação do “intelectual orgânico”, ou seja, de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e agir sobre ela, e não apenas formar mão de obra adaptável e conformada.

Assim, as políticas educacionais atuais, ao promoverem o desenvolvimento de competências voltadas à integração do estudante na sociedade de forma ativa, podem estar inadvertidamente reforçando uma educação que prepara os jovens para serem reprodutores dos consensos existentes, atendendo às demandas da contemporaneidade sem questionar suas bases estruturais. Esse processo, que parece enfatizar a resolução de problemas do cotidiano, ignora a necessidade de um ensino crítico que

prepare o aluno não só para o trabalho, mas também para refletir e transformar a realidade.

A ideia de que a escola deve promover a apropriação de competências com foco no emprego é um dos princípios centrais da reforma de 2017, e permanece como uma linha de orientação na reforma de 2024. No plano pedagógico, o foco está na transição de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino orientado pela produção de competências que possam ser verificadas em situações e tarefas específicas.

É evidente que essa ênfase nas competências e habilidades, ao invés de promover um conhecimento mais profundo e reflexivo, pode resultar em uma educação mais superficial, voltada apenas para a resolução de problemas imediatos e cotidianos. Essa configuração, ao priorizar a aplicabilidade direta no mercado de trabalho, diminui o valor da abstração e da reflexão, essenciais para uma formação integral e crítica. Assim, o modelo de competências e habilidades, ao focar excessivamente no que é prático e verificável, apresenta falhas significativas, pois não leva em conta a complexidade dos processos de aprendizado e o desenvolvimento de uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

Além disso, a descaracterização do papel docente e o esvaziamento do conteúdo científico, filosófico e artístico fortalecem uma ideia de escola como espaço técnico-operacional, o que vai de encontro ao ideal de humanização do indivíduo. A valorização do “aprender a aprender” se desvinculada do conteúdo substancial, acaba por responsabilizar o aluno pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando as desigualdades materiais, históricas e sociais que marcam o cenário educacional brasileiro.

A reforma do Ensino Médio, tal como posta, revela-se insuficiente para resolver os problemas estruturais da educação no Brasil. Ao contrário, parece reforçá-los ao manter a lógica da racionalidade educacional instrumental. Conforme apontam Shiroma et al. (2005), as políticas educacionais são produtos de múltiplos contextos — de influência, de produção e de prática — e é precisamente nesse último que os limites da reforma se evidenciam com mais clareza.

Portanto, torna-se urgente repensar as bases conceituais e estruturais da reforma, priorizando uma educação crítica e emancipatória e, que não se contente com a adaptação às exigências do capital, mas que enfrente os desafios históricos da exclusão e promova, de fato, a formação de sujeitos históricos, sociais e políticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. *Pedagogia histórico-crítica e a didática: contribuições para a prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230, de 2023*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a organização do ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2472825>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [L14945](#). Acesso em 18 abr. 2025.

CONTRERAS, JOSÉ. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton et al. *O marxismo e a questão dos conteúdos escolares*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 p. 3953 a 3979.

MICHELS M. H.; GARCIA, R. M. C. *Inovação educacional: análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade*. Cad. Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p.153-166, Maio - Ago., 2024.

MIRANDA, Maria Aparecida da Silva. *A pedagogia das competências: ensaio sobre a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, F. A. dos. *Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci*. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 67-92, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptações?* 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSLER, Ana Maria Netto. Pedagogia das competências: novas armadilhas da racionalidade do capital. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Educação, trabalho e cidadania: o novo mito da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 169-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427- 446, jul./dez. 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.016

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

Maria Francimar Teles de Souza¹

Rosa Cruz Macedo²

José Oberdan Leite³

Fabiana Teles de Souza⁴

RESUMO

As políticas públicas de ações afirmativas no Brasil são focadas em grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero ou religiosa e têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica e o combate à desigualdade para reparar as desigualdades históricas e garantir igualdade de oportunidades. Neste trabalho detalha-se as ações em vigor no território brasileiro a partir da legislação publicada do ano de 2020 aos dias atuais, com foco na educação pública. Para isso, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de observar quais as legislações são aplicadas para inserção da população negra e LGBTQIA+ nas escolas e quais os impasses e/ou aspectos facilitadores para as práticas educacionais para efetivação dessas leis. Sabe-se que a escola é um instrumento de afirmação social para todos os estratos da população,

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - ProfEPT/IFSertãoPE, Campus Salgueiro, cimar-souzateles@gmail.com;

2 Mestre do Curso Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. obccariri@gmail.com;

3 Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, oberdan2014@gmail.com;

4 Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Paraíso do Ceará - FAP, fabiana.souza.ft@gmail.com.

mas ainda se observa algumas dificuldades para que seus direitos não sejam violados. Existe tanto no âmbito da Federação, não apenas da União, mas também os Estados a adoção de políticas e planos para promoção da igualdade como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que reforça a eficácia das ações afirmativas e motiva a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapeamento da população afrodescendente e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que auxilia no desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas de interesse para a integração racial, mas são poucos os estados que as executam com resultados significativos para a população direcionada, assim como outras leis para a população LGBTQIA+.

Palavras-chave: Respeito, Diversidade, Políticas Públicas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais espaços de formação cidadã, mas nem sempre foi acessível ou acolhedora para todos. A população negra e LGBTQIA+ historicamente se depara com barreiras estruturais, simbólicas e institucionais que complicam seu acesso, permanência e reconhecimento no ambiente escolar. A exclusão se revela por meio do racismo, da LGBT-fobia, da invisibilidade curricular e da violência cotidiana. Diante disso, políticas públicas voltadas à equidade têm sido essenciais para transformar a escola em um espaço mais democrático, plural e acolhedor.

As políticas públicas de ações afirmativas no Brasil são focadas em grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero ou religiosa e têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica e o combate à desigualdade para reparar as desigualdades históricas e garantir igualdade de oportunidades. Elas buscam corrigir as desvantagens sofridas por grupos historicamente discriminados, como os de baixa renda.

Na educação observa-se que existe a desigualdade educacional e é caracterizada por diversos fatores, como pela disparidade entre escolas (públicas e privadas), gênero, etnia, estados e regiões. De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a análise dos indicadores educacionais e socioeconômicos é feita para mostrar que o desempenho dos estudantes não é avaliado de forma isolada, mas em conjunto com as características de seus contextos familiar e escolar. Com o intuito de entender a influência de fatores externos na aprendizagem, e assim identificar e contribuir para elaboração de políticas públicas para reduzir as desigualdades educacionais.

Este trabalho apresenta o detalhamento das ações em vigor no território brasileiro a partir da legislação publicada do ano de 2020 aos dias atuais, com foco na educação pública. Assim, foi feita uma análise das políticas afirmativas implementadas no Brasil entre 2020 e 2025, identificando as principais legislações e normativas publicadas e/ou implementadas no ensino médio no período, os impactos das ações afirmativas nas escolas

públicas e os desafios atuais e futuros da política de inclusão educacional nas redes públicas estaduais.

Justifica-se esse tema, uma vez que uma análise sobre as políticas públicas afirmativas se torna significativo não somente no contexto das políticas educacionais, mas perante as desigualdades sociais que enfrenta a sociedade em geral. É um tema pertinente pela persistência das desigualdades sociais e educacionais que prejudicam majoritariamente as populações negras, indígenas, quilombolas e periféricas. Sendo a educação pública um instrumento de transformação social capaz de desenvolver importantes iniciativas afirmativas para democratizar o acesso e garantir a permanência de estudantes historicamente excluídos.

Portanto, o estudo irá contribuir para o entendimento do papel das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e social em sociedades democráticas, bem como, para fortalecer o enfrentamento aos desafios atuais e futuros e minimizar os diversos tipos de preconceitos enfrentados pelas minorias sociais, tomando por base as políticas afirmativas de inclusão educacional nas redes públicas nacionais.

Entre 2020 e 2025, o Brasil avançou na institucionalização de políticas afirmativas no ensino médio, como a reformulação da etapa por meio da Lei nº 14.945/2024, que ampliou a carga horária da Formação Geral Básica e valorizou itinerários formativos voltados à educação profissional e ao mundo do trabalho, com foco na inclusão de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e quilombolas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com abordagem documental e analítica, que como uma metodologia de investigação científica adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido. Este, se deu a partir de consultas

a fontes oficiais como o Ministério da Educação (MEC), publicações acadêmicas, legislações federais e estudos de impacto social. É uma análise baseada em documentos publicados entre janeiro de 2020 e outubro de 2025, com ênfase nas ações afirmativas voltadas à educação pública, para a redução da desigualdade educacional brasileira e como se refletem na sociedade.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa procura interpretar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando o contexto histórico e cultural. Dessa forma a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Nesse sentido, a análise documental permite examinar leis, decretos, relatórios institucionais e artigos científicos como fontes primárias de informação, colaborando para a construção de uma visão crítica sobre os avanços e limitações das ações afirmativas no país.

Nessa perspectiva, fez-se consulta a leis e decretos federais relacionados às cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência como a Lei nº 14.945/2024, que reformula o ensino médio e incorpora diretrizes inclusivas; Consulta à Política Nacional de Ensino Médio, lançada em julho de 2024 e análise de dados do Censo Escolar e de estudos como “PNE 2014-2024 e as políticas federais para o ensino médio”.

A abordagem documental adotada nesta pesquisa fundamenta-se na análise de textos legais, como a Lei nº 12.711/2012 e sua atualização pela Lei nº 14.723/2023, além de documentos oficiais do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo Cellard (2008), a análise documental requer atenção à origem, finalidade e contexto dos documentos, possibilitando identificar os discursos que sustentam as políticas públicas. A triangulação com artigos acadêmicos indexados na SciELO e relatórios de universidades federais reforçam a validade da interpretação realizada. Portanto, para se utilizar os documentos, na pesquisa, foi necessário analisá-los e definir se seriam ou não preponderantes para o estudo, tendo o

objetivo como fundamento da análise documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa (Junior et al, 2021).

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e categorização temática, usando referenciais teóricos como os de Fraser (2003) e Young (1990), que discutem justiça social, redistribuição e reconhecimento. Trata-se de uma abordagem analítica que possibilita compreender as alterações legislativas que refletem tensões entre inclusão formal e efetiva, revelam os desafios da implementação das cotas raciais e sociais no ensino superior. Assim como contribui para o debate acadêmico sobre equidade educacional e políticas de reparação no Brasil contemporâneo. Visto que, as cotas raciais, que especificam uma forma de ação afirmativa, são o conjunto de regras que direcionam a reserva de vagas para indivíduos de determinada composição étnico-racial, como os negros, em processos específicos. Essa política se fundamenta na autodeclaração do candidato em relação à sua raça ou etnia, reservando um percentual de vagas para esses grupos, objetivando a promoção da diversidade e a correção de desigualdades históricas (Junior; Muniz, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações afirmativas chegaram ao Brasil carregadas de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. São ações que exigem do Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, como a adoção de uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Além de assumir diferentes formas como: ações voluntárias, estratégias mistas; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação, abrangendo variados grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres (Schimago, 2002).

Fraser (2001) propõe que a justiça social demanda tanto redistribuição econômica quanto reconhecimento cultural. As políticas afirmativas, nesse sentido, agem em ambas as dimensões, ao corrigir desigualdades

materiais e valorizar identidades historicamente marginalizadas. Young (1990) já argumentava que a justiça deve considerar as estruturas institucionais que perpetuam a opressão, defendendo políticas que promovam a inclusão de grupos excluídos.

No período de janeiro de 2020 e outubro de 2025 consolidaram e expandiram políticas já existentes, como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que foi prorrogada e revisada em 2023, por meio da Lei nº 14.723/2023. É uma política que visa corrigir desigualdades históricas no acesso ao ensino superior e, mais recentemente, também na pós-graduação. Essas ações impactam as políticas educacionais ao exigirem a implementação de critérios de inclusão, monitoramento e assistência aos estudantes beneficiados.

Essa lei além de ser uma política de ingresso ao ensino superior transforma o papel da escola pública e fortalece as ações afirmativas como política de justiça social. Ao estimular mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações escolares, ela coopera para uma educação mais democrática, inclusiva e antirracista. Também houve avanços na criação de Pró-Reitorias de Ações Afirmativas em várias universidades, além da ampliação de bolsas de permanência estudantil.

É conhecida também como Lei de Cotas e representou um marco legal fundamental para o avanço das ações afirmativas no Brasil, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior por estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Embora essa lei tenha como foco principal o ingresso nas universidades e institutos federais, sua influência tem alcançando diretamente o trabalho pedagógico e institucional nas escolas públicas de ensino médio e fundamental, ao determinar que no mínimo 50% das vagas em instituições federais de ensino superior (universidades e institutos federais) sejam reservadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse grupo, deve haver reserva proporcional para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa; estudantes autodeclarados pretos, pardos e

indígenas, de acordo com a proporção da população do estado e pessoas com deficiência, após a Lei nº 13.409/2016, que alterou a 12.711/2012.

A implementação da Lei de Cotas nas universidades impactou diretamente o ambiente escolar e impulsionou mudanças importantes nas escolas públicas uma vez que a reconheceu como um espaço legítimo de formação, aumentando o sentimento de pertencimento e autoestima dos alunos. Ademais, reforçou o papel destas instituições na formação de cidadãos críticos e capazes de ocupar espaços historicamente negados. Dessa forma muitos alunos passaram a ver um caminho concreto para o ensino superior, aumentando o engajamento e reduzindo a evasão, especialmente no ensino médio.

Por meio desta lei 50% das vagas em universidades e institutos federais são reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Essas vagas são subdivididas com base em critérios de renda familiar (até 1,5 salário-mínimo per capita), autodeclaração de raça (pretos, pardos, indígenas) e pessoas com deficiência (PcDs).

Estudos publicados na SciELO apontam que, após sua implementação, houve aumento significativo na presença de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades públicas, além de melhoria no desempenho acadêmico desses grupos (Santos, 2020).

Em 2024, o governo criou o Programa Pé-de-Meia, um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança que visa estimular a permanência e a conclusão escolar dos estudantes matriculados no ensino médio público. É uma política afirmativa que atua como uma estratégia para promover a equidade e combater as desigualdades educacionais e socioeconômicas históricas no Brasil. Apesar de não ser uma política de cotas, sua concepção e público-alvo se adequam aos princípios das ações afirmativas, foca especificamente em estudantes de famílias de baixa renda.

Esse programa ajudou a diminuir mais significativamente a evasão escolar em 2024, conforme pode-se observar na tabela 1.

Tabela 1: Índice de evasão de 2019 – 2024

ANO	TAXA DE EVASÃO (%)
2019	11,2
2020	12,5
2021	10,8
2022	9,4
2023	8,7
2024	7,9

Fonte: Censo Escolar/MEC (2025).

A queda na evasão escolar indica que as políticas afirmativas têm contribuído para que os estudantes permaneçam na escola. Além da valorização da diversidade no currículo e a ampliação de oportunidades de formação técnica e profissional podem ser apontadas como fatores de engajamento estudantil.

No entanto, os desafios persistem, principalmente no que diz respeito à permanência dos estudantes e à superação do racismo institucional, bem como desinformação sobre as leis e discursos contrários às cotas e outros benefícios garantidos pela legislação. Além disso, muitos alunos da rede pública enfrentam dificuldades para acompanhar o ensino superior em virtude das deficiências estruturais da educação básica como o baixo nível de desempenho escolar, apontado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, caracterizando-se também como uma consequência direta/indireta da desigualdade educacional que afeta, principalmente, os estudantes das escolas públicas e alunos oriundos de famílias mais vulneráveis.

Além disso, a evasão escolar entre jovens negros é consideravelmente maior, especialmente em regiões periféricas, onde o acesso à educação de qualidade é mais limitado. O racismo institucional colabora para a desmotivação e o abandono escolar.

Nessa perspectiva, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) vem para diminuir os desafios estruturais que comprometem o acesso, perma-

nência e sucesso escolar de milhares de estudantes. O PL nº 2.614/2024 estabelece metas ambiciosas para os próximos dez anos. Entre elas a redução das desigualdades educacionais por meio de políticas afirmativas e o fortalecimento da educação especial inclusiva, com foco em estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Além de monitorar indicadores de equidade racial, de gênero e territorial (BRASIL, 2024).

Em 2025, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva chegou por meio do Decreto nº 12.686/2025, visando assegurar o direito à educação em um sistema inclusivo, com foco em estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essa política traz um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

Reconhecer a diversidade como valor e direito, traz para o Estado a reafirmação do seu compromisso com uma escola pública democrática, acessível e de qualidade para todos. Entretanto, o sucesso dessa política, assim como de outras, dependerá da mobilização de toda a sociedade, da articulação federativa e do investimento contínuo em formação, infraestrutura e apoio pedagógico.

Nesse sentido, a população negra e LGBTQIA+ têm enfrentado muitas barreiras para o acesso, permanência e reconhecimento no ambiente escolar. Diante disso, as políticas públicas voltadas à sua inclusão e à equidade têm sido fundamentais para transformar a escola em um espaço mais democrático, plural e acolhedor.

De acordo com Nascimento (2025) em grande parte da história brasileira, a população LGBTQIA+ foi sujeita a um sistema legal e social que ratificava a discriminação e a violência contra essas pessoas, corroborando com o que afirma Antra (2021, p. 3), “a população LGBTQIA+ no Brasil tem sido historicamente invisibilizada, enfrentando exclusão sistemática e violência institucionalizada.”

O movimento pelos direitos dessa população no Brasil só começou a ganhar força nas décadas de 1970 e 1980, com surgimento de orga-

nizações como o Grupo Gay da Bahia (GGB), que denunciava a violência enfrentada pela comunidade e organizava eventos que colocavam em pauta a situação das pessoas LGBTQIA+. Como confirma o GGB (2021), “as décadas de 1970 e 1980 foram cruciais para o fortalecimento do movimento LGBTQIA+, que começou a exigir reconhecimento e direitos perante o Estado”.

Entretanto, somente a partir da inclusão das demandas LGBTQIA+ nos Planos Plurianuais (PPAs), instrumentos de planejamento governamental que estabelecem as prioridades da administração pública a cada quatro anos, que houve a sinalização de um avanço nas políticas inclusivas para essa população, mas sem a devida valorização. Como ocorreu no PPA 2020-2023, elaborado no governo Bolsonaro, praticamente preteriu a questão LGBTQIA+, o que representou um retrocesso em relação aos avanços alcançados em décadas anteriores, como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTIs (BRASIL, 2020, p. 15).

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal equiparou a LGBTfobia ao crime de racismo, mas ainda há resistência à inclusão de conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares. O Plano Nacional de Educação conjectura essa inclusão, mas sua aplicação é desigual e muitas vezes reprimida por grupos conservadores. Como afirma Nascimento (2025), “a ausência de políticas públicas específicas para a população LGBTQIA+ na educação contribui para a perpetuação da violência e da exclusão, dificultando a permanência desses estudantes no ambiente escolar”.

Desse modo, a população LGBTQIA+ também continua enfrentando exclusão e violência nas escolas por meio da LGBTfobia estrutural que se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto nas práticas institucionais, principalmente para pessoas LGBTQIA+ negras, periféricas e com deficiência que são ainda mais vulneráveis.

A população negra padece com o racismo estrutural, que se expressa na baixa representatividade nos currículos escolares, na escassez de professores negros e na violência simbólica. Conforme Paloma Santos,

dirigente da CUT, “a juventude preta, lésbica, gay, trans, está morrendo. Espancada, assassinada. É pesado. E isso não é exceção, é estrutura” (CUT, 2023). E, embora a Lei nº 10.639/2003, torne obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua implementação ainda é limitada. Estudos mostram que menos de 40% dos municípios brasileiros incluíram essa temática nos currículos escolares (CNTE, 2022).

Nessa perspectiva, a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), por meio do Decreto nº 4.886/2003, refletiu um avanço significativo na institucionalização de ações voltadas à equidade racial, buscando reduzir as desigualdades raciais e a promoção da cidadania plena para os grupos étnico-raciais historicamente discriminados, principalmente a população negra, povos indígenas, comunidades quilombolas e ciganos.

É uma política que representa um marco na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais equitativa no Brasil por meio de ações articuladas entre os entes federativos e a sociedade civil. Ademais, na educação, as políticas de ações afirmativas são fundamentais na promoção da justiça educacional, social e do desenvolvimento humano, dentre outras (Gusmão, 2024). Mas para isso, é necessário garantir a melhoria dos serviços públicos e uma educação escolar que assegure os padrões mínimos de qualidade e equidade, proporcionando acesso, permanência e sucesso aos alunos durante a sua trajetória na educação.

Nesse contexto, o Ministério da Igualdade Racial (MIR), recriado em 2023, tem sido destaque na implementação e fortalecimento dessa política, atuando em diversas frentes como educação, empregabilidade, cultura, memória e reparação.

Esse ministério atua como órgão coordenador da política, impulsionando a integração entre ministérios, estados e municípios, além de fomentar a participação de movimentos sociais. Desse modo, tem atuado em áreas estratégicas como educação, trabalho, cultura e território, fortalecendo a cidadania da população negra e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e plural. Seu desafio agora é assegurar a conti-

nuidade das ações, expandir o financiamento e consolidar a participação social como eixo estruturante da política (BRASIL, 2025).

Entre as ações desse Ministério destaca-se o projeto “Igualdade Racial nas Escolas”, que visa implementar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, de acordo com o previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. É um projeto que inclui formação de professores, produção de materiais didáticos e articulação com secretarias de educação, além de medidas voltadas ao direito à terra, à vida e à dignidade da população negra e quilombola.

Em 2024, houve o lançamento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), que visa a implementação de ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. Isso faz com que também se promova a política educacional para a população quilombola. Essa política teve adesão de todos os estados e 86% dos municípios brasileiros, dos quais 98% das redes responderam a diagnósticos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2024).

A Pneerq tem entre os compromissos assumidos o monitoramento e apoio à inclusão da temática Étnico-Racial e Quilombola nas escolas, além de formar profissionais da educação para gestão e docência na área; bem como o reconhecimento de práticas educacionais antirracistas por meio do Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ademais busca concretizar a modalidade de educação escolar quilombola, com implementação das diretrizes nacionais e de protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas (públicas e privadas), bem como nas instituições de educação superior (BRASIL, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas afirmativas no Brasil entre 2020 e 2025 demonstram avanços significativos na promoção da equidade educacional. A reformulação

do ensino médio, as políticas de cotas e inclusão, aliadas a programas de permanência e valorização da diversidade, tem contribuído para a redução da evasão e para o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Destacam-se os avanços e conquistas significativas na promoção da inclusão e diversidade nas universidades, evidenciando uma maior participação de estudantes negros e pardos, bem como uma redução das disparidades educacionais entre grupos étnico-raciais.

Algumas são as conquistas históricas do movimento negro, LGBTQI+ e quilombolas, que trazem transformações essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, a efetividade dessas políticas depende do compromisso contínuo do Estado e da sociedade colocando a equidade racial e de gênero como valor central da cidadania

No entanto, persistem desafios como a desigualdade entre redes estaduais, formação de professores para lidar com a diversidade e a necessidade de monitoramento contínuo das ações afirmativas. Incluindo também a necessidade de medidas complementares para garantir a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes cotistas.

Em última análise, o artigo contribui para o entendimento do papel das políticas de cotas raciais na promoção da equidade educacional e social em sociedades democráticas. Para melhorar essa realidade é fundamental que essas políticas sejam acompanhadas de investimentos estruturais e pedagógicos para garantir sua efetividade nos diversos níveis de ensino, com políticas de permanência e combate à discriminação, proporcionando uma inclusão seja não apenas formal, mas substantiva.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **Relatório anual sobre violência contra pessoas trans no Brasil**. Associação Nacional Travestis e Transexuais, <https://antra.org.br/relatorios>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temá-

tica “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&data=28/12/2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça como o MEC promoveu mais equidade em 2024**. Atualizado em: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/conheca-como-o-mec-promoveu-mais-equidade-em-2024>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. **Plano Plurianual 2020-2023**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2020. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Folheto Institucional**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Dispõe sobre a reformulação do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

RASIL. **Projeto de Lei Nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Taxa de evasão escolar por ano (2019-2024). Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/politica-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Pacote de medidas que beneficiará a população negra**. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/ministerio-da-igualdade-racial-prepara-pacote-de-medidas-que-beneficiara-a-populacao-negra. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Relatório de ações e políticas do primeiro ano**. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/MIR_RELATORIO_ACOES_POLITICAS2.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CNTE. **Levantamento sobre a implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília, 2022.

CUT. **Resistência e sobrevivência: os múltiplos desafios da população negra LGBTQIA+**. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/resistencia-e-sobrevivencia-os-multiplos-desafios-da-populacao-negra-lgbtqia-b418>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRASER, N. **Reconhecimento ou redistribuição? Uma crítica filosófica**. Lua Nova, n. 58, p. 33-64, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **PNE 2014-2024 e as políticas federais para o ensino médio**. São Paulo: FCC, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/download/10594/5345/63612>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GUSMÃO, F. A. F. Políticas de ações afirmativas para a educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1-29, 13 Ago 2024 Disponível em: <https://periodico-seletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20078>. Acesso em: 10 nov. 2025.

JUNIOR, W. M. R.; MUNIZ, A. de A. R. do A. COTAS RACIAIS: Os desafios e importância das Cotas Raciais. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 51, p. 1-18, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n51.106. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/106>. Acesso em: 11 nov. 2025.

LIMA JÚNIOR, A.; MIOTO, R. C. T.; BIASOLI, Letícia. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2021. DOI: 10.1590/1982-02592021v24n1p68.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21.

NASCIMENTO, T. A. do. **A inserção e implementação de políticas públicas para a população LGBTQIA+ no Brasil (2002-2022)**. FGV, 2025. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/2cdeef1a-b0c8-4371-a1dd-1be668146863>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, A. P. dos. Acesso e permanência de estudantes cotistas nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SCHIMAGO. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Temas em Debate. Cad. Pesqui.* (117). Nov 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Acesso em: 14 nov. 2024.

YOUNG, I. M. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton University Press, 1990.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.017

CONTRIBUIÇÕES DE COMENIUS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SINTÉTICA

Vanessa Rosana Peluchen Camargo¹

RESUMO

Refletir sobre a educação implica revisitar o pensamento de Jan Amos Comenius, um dos maiores nomes da história da pedagogia e da didática. Defensor de uma educação universal, Comenius propôs um modelo de ensino inclusivo, acessível a todos, sem distinção de gênero, deficiência ou classe social. Para o autor, a escola ocupa papel central na formação humana, sendo o espaço privilegiado para a aprendizagem e a socialização. Partindo dessa concepção, ele elaborou uma proposta educacional que se inicia na infância e compreende a educação como o processo essencial para humanizar o indivíduo em sua totalidade. Acreditava que o ambiente escolar, quando pautado pelo compromisso com o saber, torna-se mais eficaz, estimulante e significativo. A atualidade de seu pensamento é notável diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que se refere à universalização do ensino. Com base em estudo bibliográfico e documental, este artigo busca identificar traços do legado comeniano nas políticas públicas que regulamentam a educação brasileira atual. Normativas como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e a BNCC de 2017 reforçam ideais presentes em sua obra, como a garantia de acesso à escola, a equidade e o direito à educação para todos. Comenius permanece relevante por abor-

1 Doutora em Educação (UEPG); Professora de Educação Básica e professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

dar temas que ainda hoje estão em debate, como a inclusão de mulheres e jovens no sistema educacional e a defesa de uma escola democrática, plural e formadora.

Palavras-chave: Comenius; Políticas Educacionais; Educação brasileira.

INTRODUÇÃO

Filósofo, educador e líder religioso de notável relevância histórica, João Amós Comenius (1592–1670) destacou-se por defender um ideal pedagógico inovador para sua época, centrado no princípio de “ensinar tudo a todos”. Sua proposta educacional era fundamentada na universalização do ensino, considerando que a educação deveria ser acessível a todas as pessoas, independentemente de gênero, condição física, mental ou posição socioeconômica. Ao longo de sua trajetória intelectual, Comenius produziu uma vasta obra que expressa seus ideais e contribuições para a constituição de uma pedagogia humanista e inclusiva.

Entre suas produções mais influentes encontra-se a Didática Magna, considerada um marco teórico e metodológico para a educação moderna. Nessa obra, também conhecida como Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, Comenius apresenta fundamentos e estratégias didáticas com a intenção de reformar a prática pedagógica de seu tempo. Para ele, a didática não se limitava a um conjunto de técnicas de ensino, mas deveria ser compreendida como a arte e o ofício de educar integralmente. Seu objetivo era instituir um modelo de escola acessível e eficaz, comprometida com a formação intelectual, moral e espiritual dos jovens, independente de sua origem social ou de seu sexo (Silva, 2006).

Uma das obras mais importantes de seu legado, a Didática Magna, traz preceitos e um método de ensino que buscou revolucionar a época em que vivia. Para ele, a didática podia ser definida como a prática de educar e também ofício de ensinar. Em síntese, a obra Didática Magna, ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, pretende instituir, em todas as comunidades, escolas para a formação de jovens, independente de sexo ou classe social, um método que busque considerar o que a escola deve ensinar e como (Silva, 2006).

A relevância de Comenius como objeto de estudo se justifica, sobretudo, pela originalidade e atualidade de suas ideias, as quais antecipam concepções que ainda hoje mobilizam debates sobre a democratização

da educação. Apesar de ter vivido em um contexto histórico distante do nosso, suas reflexões dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas em relação à construção de sistemas educacionais equitativos e de qualidade.

Apenas com essas considerações, é inegável a atualidade do autor ao tratar de questões da pedagogia. Mesmo desenvolvidos em um período histórico e com características totalmente dispersas do mundo tecnológico e globalizado que vivenciamos hodiernamente, seus escritos conversam significativamente com a atualidade do meio educacional.

Diariamente assistimos a implementação de políticas públicas que objetivam melhorar a qualidade do ensino e que destacam, não raras vezes, a necessidade de se pensar a educação de forma universal e igualitária.

Nessa direção, em pleno século XXI, observa-se a constante formulação e implementação de políticas públicas que buscam promover a melhoria da qualidade do ensino e a garantia de acesso à educação para todos. Nesse cenário, os ideais comenianos ressoam de forma expressiva, pois apontam para a necessidade de se pensar a educação como um direito universal. Como destaca Ney (2008), não é possível transformar o Brasil sem que haja um projeto de sociedade articulado a uma política educacional que contemple a totalidade dos cidadãos.

Na esteira desse pensamento, a obra prima de Comenius vêm embasar direta ou indiretamente as políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado, visando atender além de demandas de uma possível melhoria da qualidade no ensino, também atender as reivindicações da própria sociedade.

Outrossim, a obra de Comenius oferece importantes subsídios teóricos e éticos para a fundamentação de políticas educacionais comprometidas com a justiça social e a inclusão. Sua influência pode ser percebida, direta ou indiretamente, nos marcos normativos que regulam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educa-

ção (PNE 2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Esses documentos incorporam princípios que se aproximam das ideias de Comenius, como a universalização do acesso, a equidade, o respeito à diversidade e a valorização do ensino como direito fundamental.

Assim, o presente artigo, de natureza bibliográfica e documental, tem como objetivo refletir sobre a presença e a pertinência dos princípios comenianos nas diretrizes educacionais vigentes no Brasil. Para isso, propõe-se uma análise em três momentos. Inicialmente, apresentam-se aspectos biográficos essenciais de Comenius, com o intuito de contextualizar sua trajetória pessoal e intelectual. Em seguida, discutem-se as principais contribuições do referido teórico para a pedagogia, enfatizando sua atuação como educador e pensador crítico. Na terceira parte, o foco recai sobre a Didática Magna, destacando-se elementos que permitem relacionar a obra aos fundamentos das políticas públicas educacionais brasileiras. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com base nas reflexões construídas ao longo do trabalho.

2 COMENIUS: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Jan Amos Comenius (1592–1670) foi um educador, teólogo e filósofo nascido na Morávia, região que atualmente faz parte da República Tcheca. É amplamente reconhecido como um dos precursores da pedagogia moderna e considerado o “pai da didática”. Defensor de uma educação universal, inclusiva e acessível a todos, independentemente de gênero, classe social ou condição física, Comenius acreditava que o conhecimento deveria ser oferecido a todas as pessoas, desde a infância.

Com apenas doze anos de idade, perdeu toda sua família e foi obrigado a viver com tutores que pouca ou nenhuma atenção lhe concediam, contribuindo para que tivesse uma educação infantil negligenciada, fato este revelado posteriormente por ele mesmo (Walker, 2002). Esses fatores demarcaram em parte sua personalidade, razão pela qual durante toda sua vida, dedicou-se significativamente à infância, organizando “um sis-

tema próprio de educação infantil visando à reforma da humanidade” (Walker, 2002, p.6).

Em sua principal obra, *Didática Magna*, propôs um método de ensino sistematizado, valorizando a formação integral do ser humano e destacando a importância da escola como espaço de socialização, construção do saber e desenvolvimento moral. Comenius também foi inovador ao defender o ensino por meio de imagens e experiências concretas, antecipando práticas pedagógicas que só viriam a ser adotadas séculos depois.

Exilado por motivos religiosos, viveu em diversos países da Europa, como Polônia, Suécia, Holanda e Inglaterra, onde influenciou reformas educacionais. Mesmo diante de guerras e perseguições, manteve sua atuação como pensador comprometido com a paz, a tolerância e a educação como instrumento de transformação social.

Sua vida foi bastante intensa, com sucessivas mudanças de países, seja fugindo de conflitos e guerras, seja por questões religiosas. Apesar disso, e de todas as tragédias que passou durante sua vida (morte da família, depois morte da esposa, sua biblioteca com seus escritos queimada, etc), Comenius sempre foi em frente, nunca deixando para trás os ideais aos quais acreditava.

O modelo de escola presente na época e vivido por Comenius era totalmente desestimulante. Era um local de uma seriedade sombria, desprovido de atrativos e que “exigia dos meninos postura de adultos, exercício exacerbado da memorização, verbalismo ao extremo e finalmente a prática da famigerada pedagogia da palmatória” (Walker, 2002, p.9). Circunstâncias como essas, levaram-no a questionar sobre uma melhor forma de ensinar e também de aprender (Ahlert, 2002).

Considerando o exposto, é inegável que o legado de Comenius permanece atual, inspirando discussões sobre a democratização do ensino e servindo de referência para a formulação de políticas educacionais voltadas à equidade e à inclusão.

3 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE COMENIUS PARA A PEDAGOGIA

Após retornar à sua terra natal, Comenius assumiu, em 1614, a direção da escola de Prerau, momento em que iniciou uma série de reformas educacionais inspiradas nas ideias do pedagogo alemão Wolfgang Ratke. Sua atuação visava tornar o ensino mais eficaz, acessível e alinhado com os princípios da renovação pedagógica. Comenius buscava estabelecer um modelo educativo que promovesse a formação integral do indivíduo, integrando teoria e prática, e considerando o desenvolvimento gradual das capacidades humanas.

Entre 1618 e 1621, exerceu a função de diretor da escola de Fulnek. No entanto, o avanço da Guerra dos Trinta Anos — conflito de natureza política e religiosa que devastou grande parte da Europa — obrigou Comenius a abandonar o cargo e iniciar um longo período de exílio. Foi forçado a peregrinar por diversos territórios, o que marcou profundamente sua trajetória pessoal e intelectual.

Em 1628, estabeleceu-se na cidade de Lissa, na Polônia, onde encontrou condições mais favoráveis para se dedicar plenamente à atividade pedagógica. Ali lecionou na escola local e escreveu algumas de suas obras mais representativas, como *Janua Linguarum Reserata* (Pórtico das Línguas) e *Didactica Magna*, nas quais sistematiza seu pensamento sobre o ensino e defende uma didática universal (Luzuriaga, 1979).

Sua produção intelectual, no entanto, foi ainda mais extensa. Comenius publicou mais de duzentas obras ao longo da vida. Entre elas, destaca-se o livro *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração*, escrito em 1623. Trata-se de uma alegoria crítica à organização social da época, escrita logo após o início da Guerra dos Trinta Anos. A obra serviu não apenas como uma análise filosófica da condição humana, mas também como um consolo espiritual para os que viviam em meio ao caos do conflito.

Entre os anos de 1630 e 1633, Comenius escreveu textos fundamentais que moldaram sua contribuição para a pedagogia: Didática Tcheca, Guia da Escola Materna, Porta Aberta das Línguas e a própria Didática Magna. A Didática Tcheca, resultado de anos de pesquisa e dedicação, foi posteriormente traduzida pelo próprio autor para o latim sob o título *Didactica Magna*, com o objetivo de alcançar uma audiência internacional. Em 1657, essa obra foi publicada integralmente, acompanhada de outras traduções de seus escritos, consolidando sua influência no pensamento pedagógico europeu.

Esses textos destinavam-se tanto aos alunos — incentivando-os a “aprender a aprender” — quanto aos professores, que deveriam “aprender a fazer”, ou seja, refletir sobre sua prática pedagógica e fundamentá-la teoricamente (Lopes, 2008, p. 51-52). Paralelamente à sua produção teórica, Comenius manteve um engajamento ativo nas questões educacionais de seu tempo. Acreditava firmemente que, por meio da educação, seria possível promover a paz entre os povos e restaurar a Boêmia, sua pátria natal, duramente atingida pelos efeitos da guerra. Segundo Luzuriaga (1979), seus trabalhos chamaram a atenção do mundo contemporâneo, ao ponto de o Parlamento inglês convidá-lo a ir a Londres aplicar suas ideias em 1641, no entanto dificuldades o impediram.

Comenius também atuou na Suécia, onde aprofundou seus estudos voltados ao ensino de línguas, especialmente o latim, idioma dominante no ambiente acadêmico e científico da época. Durante sua permanência nesse país, produziu importantes tratados com o objetivo de facilitar o aprendizado linguístico, destacando-se, em 1647, a obra *Novíssimo Método das Línguas (Methodus Linguarum Novissima)*, considerada sua principal contribuição para o campo da linguística educacional. Nesse trabalho, Comenius propôs inovações significativas ao ensino de idiomas, priorizando uma abordagem mais natural e contextualizada. Sua preocupação estava centrada na análise comparativa das línguas, recomendando fortemente o abandono da prática da tradução literal, que, segundo ele,

comprometia a compreensão real do sentido dos textos e dificultava o aprendizado significativo (Luzuriaga, 1979; Lopes, 2010).

Além de suas contribuições no campo do ensino de línguas, Comenius destacou-se por valorizar práticas que, atualmente, são reconhecidas como metodologias ativas. Em sua visão, o aprendizado deveria ser dinâmico, prazeroso e conectado à vivência dos alunos, princípios já esboçados desde o humanismo renascentista. Um exemplo notável é a obra *Orbis Pictus*, um dos primeiros livros didáticos ilustrados da história, voltado ao ensino infantil por meio da associação entre imagem e palavra, facilitando a compreensão e o envolvimento dos estudantes.

Outro exemplo relevante é a obra *Schola Ludus*, na qual Comenius utiliza a dramatização como recurso pedagógico. Por meio de encenações, as crianças assumem papéis e personagens, participando ativamente da construção do conhecimento, o que reforça o caráter lúdico e experiencial da aprendizagem (Manacorda, 1989, p. 221). Essas propostas demonstram o pioneirismo de Comenius em conceber uma educação centrada no aluno, promovendo a autonomia, a participação e o prazer em aprender – princípios que seguem norteando as práticas pedagógicas contemporâneas.

É importante destacar também o mérito de Comenius quanto a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos “ativas”, conforme já mencionamos, e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas, é o caso da obra *Orbis pictus*, já citada e também da obra *Schola ludus*, texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem “ativamente” os personagens de histórias (Manacorda, 1989, p.221).

Ainda segundo Manacorda (1989), o catálogo de suas obras compreende páginas muito heterogêneas que vão desde sátiras, utopias, regulamentação de escolas, até manuais e livros filosóficos. Para esse autor, inicialmente seu projeto era “muito livresco”, mas que foi sendo enriquecido de “temas práticos, baconianos, com a rejeição das especulações muito aéreas, a abordagem da prática, da experimentação concreta

das coisas [...]” (Manacorda, 1989, p. 221). Já para Cambi (1999), seus primeiros trabalhos são textos de caráter essencialmente divulgativo, com o objetivo de fornecer ao povo morávio instrumentos para se reconhecer na própria história.

De acordo com Cambi (1999), sua concepção pedagógica é baseada, sobretudo em um profundo ideal religioso, o qual concebe o homem e a natureza como manifestações divinas. Para ele, Deus está no centro do mundo e da vida do homem. Essas considerações esclarecem o caráter religioso que está presente em seus projetos de reforma da sociedade e da escola. A educação é, portanto, “a criação de um modelo universal de homem virtuoso” (Cambi, 1999, p. 286).

Já para Luzuriaga (1989), Comenius foi o fundador da didática e, em parte, também fundador da pedagogia moderna, além disso, foi também um pensador, um reformador social, figurando com os maiores nomes da educação e da pedagogia, como Rousseau e Pestalozzi. Sua pedagogia é uma conjunção tanto de ideias religiosas, como realistas, sendo que a primeira remete aos fins da educação e a segunda, aos meios.

Uma das questões chave desenvolvidas pelo filósofo é a ideia de educação universal. Ele afirma, segundo (Cambi, 1999, p. 281): “a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem”. É a partir desse momento que se delineiam pela primeira vez “de maneira orgânica e sistemática” consideráveis problemas da pedagogia, que vai desde o “projeto antropológico-social” que guia o mestre em aspectos gerais e específicos da didática, até “estratégias educativas”, que se referem a instrução (Cambi, 1999, p. 281).

Uma das razões pelas quais Comenius defendia a educação a todos os homens, que inclusive “demonstra a indissociabilidade da teologia com a pedagogia no seu pensamento”, é que sob seu ponto de vista, a criação do homem se deu com os seguintes propósitos: 1) para se deleitar com uma criatura que fosse sua “imagem e semelhança”, ou seja, criou o homem para seu próprio prazer; 2) para que as outras criaturas tivessem um pro-

tetor; 3) para que o homem fosse senhor de si, gozasse plenamente de seus direitos, fosse conhecedor e capaz de governar a si mesmo (Lopes, 2010, p.39). Compreende-se, com essas declarações que, se houver um homem que não cumpre estes propósitos, desagrada a Deus e mancha a sua glória. Por conseguinte, afirma Comenius (1992, p. 49): “é necessário esforçarmos para que a cópia corresponda ao modelo”.

Esses fatos fazem de Comenius um grande inovador e antecipador de problemas e soluções que são próprios da modernidade, sem rupturas com a cultura de seu tempo. Em suma, ele se empenha em renovar universalmente a cultura e a sociedade, colocando no centro, a educação (Cambi, 1999).

4 REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA MAGNA E SUA REPERCUSSÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Num primeiro momento, torna-se fundamental situar o leitor quanto aos aspectos centrais da obra-prima *Didática Magna*. Publicada pela primeira vez em 1657, dentro da coletânea *Opera Didactica Omnia* em Amsterdã, esta obra representa a tradução latina da original *Didactica Tcheca*. A escolha do latim como idioma da versão definitiva não foi arbitrária: Comenius pretendia expandir o alcance de suas ideias a todos os que exerciam influência sobre a formação e o destino da humanidade — desde ministros de Estado, líderes religiosos, diretores de escolas até pais e educadores (Comenius, 2001). Essa intenção universalista refletia seu compromisso com uma educação que transcende fronteiras sociais e nacionais, buscando impactar toda a comunidade humana.

No processo de tradução e adaptação da obra, Comenius efetuou diversas alterações significativas, especialmente no que tange às questões políticas presentes no texto original. Ele deliberadamente retirou a dedicatória à nação boêmia, passando a direcionar a obra ao público global. Ademais, reescreveu capítulos inteiros, a fim de alinhar o conteúdo às suas ideias pansóficas — uma filosofia que buscava a integração e o conheci-

mento total, visando a “arte de ensinar tudo a todos” (Walker, 2002). Essa reformulação não apenas ampliou o escopo da obra, mas também a tornou compatível com seu projeto educacional mais amplo, fundamentado na busca pelo saber universal e integrado.

O desenvolvimento da *Didática Magna* se deu entre 1628 e 1632, período no qual Comenius consolidou seus pensamentos fundamentais e sistematizou sua Pansofia — conceito que se configura como uma ciência do saber total e que orienta sua proposta educativa (Novaes; Maia; Maia et al., 2016). Importante destacar que a obra foi escrita sob forte influência de importantes figuras do protestantismo, como Martinho Lutero, Filipe Melanchthon e João Calvino, cujas ideias contribuíram para a formação do pensamento pedagógico de Comenius, sobretudo no que se refere à dimensão ética, social e religiosa da educação.

Assim, *Didática Magna* não é apenas um tratado pedagógico, mas um documento que reflete o contexto religioso e sociopolítico da Europa do século XVII, ao mesmo tempo que antecipa debates contemporâneos sobre a universalização do ensino, a formação integral do indivíduo e a democratização do conhecimento.

Comenius já pensava em algumas questões que hoje se fazem presentes nos debates no campo educacional, como a educação infantil, a universalidade do ensino, a educação para todos, a educação inclusiva e a educação para a mulher, inclusive mencionando que “[...] as mulheres assim como os homens, são imagens de Deus, participam da graça divina e do reino do século futuro; também são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber [...]” (Comenius, 1997, p.91).

A proposta de Comenius, de maneira ampla, se constitui pioneira na democratização do ensino, onde mulheres e os menos favorecidos socialmente (deficientes mentais, operários, agricultores, em geral excluídos) também são incluídos. A visão da didática de Comenius é de que o conhecimento deve estar acessível a todos: aos homens, às mulheres, às crianças, aos pobres, aos ricos, aos inteligentes e aos de mentes débeis (Silva, 2006).

Em suas palavras: “A educação é necessária para todos” (Comenius, 2001, p. 75).

Dessa forma, buscamos ressaltar os pontos centrais da obra de Comenius que se refletem na política educacional brasileira, identificando possíveis evidências de sua influência na legislação educacional no país. Embora não seja nosso objetivo realizar uma análise exaustiva dessa vasta e complexa obra, tarefa que ultrapassa os limites de um único artigo científico, é relevante observar que, mesmo após mais de quatro séculos, os ensinamentos de Comenius continuam sendo referências fundamentais para a educação atual, especialmente no que diz respeito às diretrizes formuladas pelos governos por meio das políticas públicas educacionais versando sobre qualidade e universalidade.

Pode-se afirmar, portanto, que Comenius foi um pensador visionário, cujas ideias pedagógicas anteciparam debates que permanecem extremamente atuais. O conceito de ensino universal, ou seja, a educação acessível a todas as pessoas sem distinção, é um tema recorrente em seus escritos e se mantém como um princípio basilar das políticas educacionais contemporâneas. A relevância de sua visão perpassa séculos e dialoga diretamente com os fundamentos normativos que regem os sistemas educacionais modernos.

Um exemplo claro dessa continuidade é a Constituição Federal do Brasil de 1988, que consagra a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Nos artigos 205 e 206, encontram-se disposições que refletem diretamente os ideais de Comenius, ao estabelecer que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da família, da sociedade e do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

No documento

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos

seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] (Constituição Federal, 1988, p.123).

Essas diretrizes reforçam o compromisso com uma educação inclusiva, democrática e universal, traduzindo-se em políticas públicas que objetivam assegurar a oferta educacional para toda a população, sem discriminações.

Além disso, a importância da universalização do ensino infantil, fundamental e médio encontra-se claramente refletida também no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece metas objetivas para ampliar o acesso e a qualidade da educação no Brasil. Destacam-se, por exemplo, as metas 2 e 3, que abordam respectivamente a universalização do ensino fundamental e médio. Para ilustrar, destaca-se a meta 1 do PNE, que determina:

“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”.

Essa meta evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a ampliação do acesso às etapas iniciais da educação, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Essa ênfase no ensino infantil encontra consonância nas reflexões de Comenius, que destaca a necessidade de iniciar a formação do ser humano desde a mais tenra idade, especialmente no ambiente escolar. Conforme afirma o educador, “a formação do homem deve começar com a primeira idade” (Comenius, 2001, p. 112), enfatizando a relevância do período inicial da vida para o processo educativo. Comenius vai além ao utilizar a metáfora da cera para ilustrar a maleabilidade da mente infantil, argumentando que “todas as coisas formam-se muito mais facilmente, enquanto são tenras”, pois “todas as coisas que nascem o fato de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas,

uma vez endurecidas, já não obedecem. A cera mole deixa-se amassar e modelar, mas, endurecida, quebra mais facilmente” (Comenius, 2001, p. 114). Nesse sentido, ele ressalta que o cérebro da criança é “inteiramente húmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam”, tornando a infância um momento privilegiado para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, Comenius sublinha a importância do papel da família no processo educativo, afirmando que “o cuidado dos filhos diz respeito propriamente aos pais” (Comenius, 2001, p. 119). Essa afirmação demonstra sua compreensão de que a educação deve ser uma responsabilidade compartilhada entre o ambiente escolar e o familiar, ambos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança.

Assim, as ideias de Comenius dialogam diretamente com as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente no que tange à valorização da educação infantil como etapa fundamental para a formação do indivíduo e para a promoção da equidade social.

Ainda no contexto brasileiro, a importância da educação infantil encontra respaldo legal e normativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que, em seu artigo 29, destaca a relevância dessa etapa inicial para o desenvolvimento integral da criança. O referido artigo estabelece que a educação infantil deve visar ao pleno crescimento “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Trata-se, portanto, de uma fase fundamental para a formação do sujeito, pois nela se estabelecem as bases cognitivas, emocionais e sociais que serão essenciais para a atuação cidadã futura.

Essa concepção dialoga profundamente com os princípios defendidos por Comenius, cuja contribuição à pedagogia é reconhecida pela elaboração de fundamentos sólidos para a organização e sistematização do ensino. Entre suas inovações mais notáveis está a concepção de um método educativo estruturado por etapas do desenvolvimento humano. Comenius dividiu a vida em quatro períodos: infância, puerícia, adolescên-

cia e juventude – e defendeu que cada fase deveria receber conteúdos e práticas pedagógicas apropriadas às características de cada idade. Além disso, propôs uma estrutura escolar dividida em seis classes, com materiais didáticos graduados, escritos na língua materna e adaptados ao nível de compreensão dos alunos (Luzuriaga, 1979).

No que diz respeito à prática pedagógica, Comenius enfatizou o papel do exemplo e da vivência concreta como instrumentos fundamentais para a aprendizagem. Segundo o autor, “para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens” (Comenius, 2001, p. 239). Essa afirmação revela sua percepção de que a aprendizagem é mais eficaz quando mediada pela observação, pela ação e pela experimentação, elementos que hoje se aproximam das chamadas metodologias ativas.

Comenius também antecipou preocupações com a aplicação prática do conteúdo escolar, afirmando que “facilitará o estudo do aluno quem lhe mostrar como usar na vida cotidiana aquilo que está sendo ensinado” (Comenius, 2001, p. 241). Ao valorizar a conexão entre o conhecimento escolar e o contexto de vida do estudante, o autor reconhece a importância da bagagem cultural do educando e das realidades locais na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva contribui para uma educação mais significativa, pois considera as heterogeneidades dos sujeitos e dos territórios em que a educação se concretiza.

Também Comenius defende o uso de recursos didáticos variados e materiais que favoreçam a visualização e a manipulação concreta, como forma de potencializar a aprendizagem. Essa abordagem reforça a ideia de que o ensino deve ser acessível, sensível à experiência do aluno e adaptado às suas necessidades e possibilidades, antecipando práticas que viriam a ser valorizadas nos séculos seguintes.

Inspirada por concepções que valorizam o desenvolvimento integral da criança, outro documento que é objeto de análise, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual reconhece a educação infantil como

um direito de aprendizagem que deve contemplar múltiplas dimensões do saber e da experiência humana. O documento destaca que é direito da criança “explorar movimentos, sons, formas, texturas, cores, [...] relacionamentos, histórias, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil 2018, p. 36). Essa concepção dialoga diretamente com uma perspectiva pedagógica que compreende a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio da interação com o mundo físico, social, simbólico e cultural.

Essa visão integradora e sensível às múltiplas linguagens da infância remonta ao pensamento pedagógico de Comenius, que já no século XVII defendia uma escola voltada para o bem-estar dos estudantes e uma formação prazerosa, eficaz e acessível. Para o autor, o ensino não deveria ser excessivamente rigoroso nem exaustivo, mas conduzido de forma simples e eficiente. Em suas palavras, a formação deve ocorrer de modo que não seja “penosa, mas facilíssima, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos [...]” (Comenius, 2001, p. 240).

Além da proposta de racionalização do tempo e dos recursos, Comenius também enfatiza a importância do ambiente escolar como espaço acolhedor e estimulante. Para ele, a escola deveria ser um local atraente, tanto em sua estrutura interna quanto externa, contribuindo assim para que a aprendizagem se realizasse de maneira mais significativa e prazerosa. Essa preocupação estética e emocional com o espaço educativo antecipa debates contemporâneos sobre a ambiência escolar e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, observa-se que a BNCC, ao propor uma abordagem ampla, sensível e respeitosa ao desenvolvimento infantil, reafirma princípios já presentes nas ideias pioneiras de Comenius, valorizando uma educação humanizada, centrada no aluno e conectada com o mundo que o cerca.

No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos (que, de quando em quando, não devem negar-se às crianças [...]), mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isto em consideração na construção das escolas, é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espetáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo (Comenius, 2001, p.240).

Como observado, Comenius desenvolve uma concepção educativa que abrange problemas teóricos e práticos, afirma a prioridade e a dignidade da educação, além da tarefa central que ela deve assumir na sociedade moderna (Cambi, 1999). Para ele, as possíveis infraestruturas do estabelecimento de ensino também devem ser consideradas no ensinar e aprender. Questões como essa são destacadas no art.70 da LDB (1996) ao afirmar que

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino [...]

As contribuições de Comenius para a história da educação representam um marco na construção de um novo paradigma pedagógico. Suas ideias trouxeram transformações profundas na forma como o ensino passou a ser concebido e organizado. Conforme observam Novaes, Maia, Maia *et al.* (2016), antes da consolidação de seus princípios didáticos, havia uma notável desarticulação entre os conteúdos e métodos de ensino. Os saberes, ainda que naturalmente interligados, eram apresentados de maneira fragmentada e sem conexão lógica. Praticava-se, por exemplo,

o ensino da leitura separado do da escrita, sendo este último frequentemente adiado por meses.

Além disso, a abordagem das ciências e das artes seguia um modelo enciclopédico e descontextualizado, sem critérios sistemáticos de organização. Os métodos pedagógicos variavam significativamente entre escolas e preceptores, cada qual utilizando práticas próprias, o que gerava desigualdade e confusão no processo de ensino. Faltava, sobretudo, uma metodologia comum e eficaz capaz de atender, simultaneamente, a um grupo inteiro de estudantes – o que era substituído por um esforço quase exclusivo em atender individualmente cada aluno. Foi exatamente para responder a esse cenário que Comenius elaborou sua obra-prima, a *Didática Magna*, com a proposta de um método universal e estruturado.

Este pensador pioneiro vislumbrou uma educação voltada para a eficácia sem perder de vista o bem-estar do educando. Idealizou um ensino que fosse simultaneamente rápido, agradável, sólido e articulado à prática, combatendo tanto o cansaço excessivo quanto a superficialidade no processo de aprendizagem. Em sua visão, não bastava transmitir informações: era necessário promover uma formação integral do ser humano. Para isso, Comenius incorporou à sua proposta elementos oriundos de diversos campos do conhecimento, defendendo a articulação entre os saberes filosófico, metafísico, pedagógico, religioso e social, os quais considerava essenciais para uma formação verdadeiramente completa e humanizadora.

Sua proposta metodológica visava não apenas reorganizar o sistema de ensino, mas também democratizá-lo, tornando-o acessível a todos, independentemente da origem social, gênero ou condição física. Assim, ao mesmo tempo em que promovia a sistematização do conteúdo e do processo didático, também antecipava discussões atuais sobre inclusão, equidade e integralidade no campo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos aqui destacados evidenciam uma das principais preocupações de Comenius: a formação do ser humano desde a infância. Esse olhar atento à fase inicial da vida revela sua compreensão de que a educação infantil é a base sobre a qual todo o processo formativo se constrói. Embora essa perspectiva seja amplamente valorizada atualmente, ainda nos deparamos com concepções equivocadas, que reduzem a educação infantil a uma função meramente assistencial, desconsiderando seu papel essencial no desenvolvimento integral do indivíduo. Em muitos contextos, especialmente nas políticas públicas, a infância é tratada como etapa preparatória, quando, na verdade, é nela que o ser humano começa a ser moldado em sua essência.

É impossível não reconhecer que Comenius foi um pensador muito à frente de seu tempo. Sua abordagem sobre o ensino e a didática ultrapassou os limites das práticas pedagógicas da época, propondo uma nova forma de entender a função da escola e do educador. Séculos depois, suas ideias continuam pulsantes — influenciando direta ou indiretamente sistemas nacionais de educação e as políticas educacionais vigentes. Sua obra é, sem dúvida, revolucionária. As inovações que introduziu nos métodos de ensino lançaram as bases para importantes reformas educacionais e inspiraram gerações de pedagogos, teóricos e legisladores que vieram depois.

Comenius não se limitou a tratar a educação apenas como técnica ou conteúdo. Ele enxergava o processo educativo em sua totalidade, considerando nesse meio, o ambiente em que o aluno está inserido, as condições sociais, culturais e geográficas que impactam diretamente na aprendizagem. Em sua visão, a escola deveria ser um espaço vivo e transformador, uma verdadeira oficina de humanização.

Ao afirmar que “chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que

penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas” (Comenius, 2001, p. 146), ele expressa seu desejo de ver instituições escolares comprometidas com a formação integral do ser humano, e não apenas com a transmissão mecânica de conhecimentos.

Contudo, Comenius também reconhecia as limitações concretas da época. Ele lamentava a ausência de escolas em regiões mais isoladas, afirmando que “ainda não foram fundadas escolas por toda a parte. vemos precisamente o contrário: nas aldeias e nos pequenos povoados, não foram ainda fundadas escolas” (Comenius, 2001, p. 146). Infelizmente, essa crítica permanece atual em muitos aspectos. No Brasil, por exemplo, ainda enfrentamos grandes desafios para garantir o acesso universal à educação, especialmente em áreas rurais, ribeirinhas e indígenas. A ausência de escolas em diversas localidades compromete não apenas o direito à educação, mas também o princípio da equidade, tão caro às políticas educacionais que visam a justiça social.

Essas reflexões nos mostram como os escritos de Comenius mantêm sua relevância mesmo após mais de quatro séculos. Sua defesa intransigente de uma educação acessível, significativa e voltada para o ser humano em sua totalidade permanece como um convite à ação. Manter viva sua obra não é apenas uma forma de reconhecer seu legado, mas também de continuar refletindo criticamente sobre os rumos da pedagogia e sobre as transformações necessárias para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora, sobretudo no âmbito brasileiro.

6 REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica Quatrocentos e dez anos do nascimento do autor da Didática magna. **Estudos Teológicos**. N° 42. P. 70-79, 2002. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4203_2002/ahlert. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Revisada 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13005/14, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Cne/Cp Nº 2, De 22 De Dezembro De 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

COMENIO, Jan Amos. - **Pampedia** (Educação universal). Madrid: UNED, 1992.

COMENIUS. **Didática Magna**: tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMENIUS, Jan Amos. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS. Acesso em: 30 out. 2024.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação - Comenius**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de educação no pensamento de Comenius. **Fides Reformata**. São Paulo: Mackenzie, vol XIII, nº 2, 2008 (Edição Especial Educação), pp. 49-63.

LOPES, Edson Pereira. **Pampaedia de Comenius: o resgate da responsabilidade da família na Educação Básica**. Grupo de Pesquisa. São Paulo: Mackenzie,

2010. Disponível em: dspace.mackenzie.br/bitstream/10899/14432/1/101.

Acesso em: 30 out. 2024.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

NEY, Antonio. **Política Educacional organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa e; MAIA, Mádja Diógenes; MAIA, Nádja Diógenes; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **A Pansofia de Comenius e seus Desdobramentos para a Educação Inclusiva**. III CONEDU. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Úrsula Rosa da. Filosofia, Educação E Metodologia De Ensino Em Comenius .Seminário Nacional de Filosofia e Educação : Connfluências (2. : 2006 : Santa Maria, RS) **Anais...** II Seminário Nacional de Filosofia e Educação : Connfluências, 27 a 29 de setembro de 2006.Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

WALKER, Daniel. **Comenius o criador da Didática Moderna**. eBookLibris. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.018

“EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA”

Fernanda Raquel dos Santos Sousa¹

RESUMO

Nas últimas décadas, a ascensão do neoliberalismo como modelo dominante nas esferas econômica e política tem gerado impactos profundos nas instituições. No campo educacional, esse modelo tem promovido uma reconfiguração das políticas públicas, direcionando a educação para lógicas de mercado e de gestão empresarial. Neste contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar como os princípios do neoliberalismo têm influenciado as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à mercantilização do ensino, à valorização da eficiência em detrimento da formação crítica, e à transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Para tanto, discute-se as inter-relações entre a educação no Brasil e o modelo neoliberal, com base em uma pesquisa de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. A metodologia consistiu em uma revisão teórica de autores clássicos e contemporâneos que discutem o neoliberalismo e suas implicações sociais e educacionais, tais como David Harvey, Pierre Bourdieu, Paulo Freire. Os descritores utilizados para a busca e seleção das obras foram: educação, neoliberalismo, políticas educacionais e mercantilização do ensino. Os resultados da análise revelam que o

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI, docente da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, e-mail: fernandasousa@urc.uespi.br

avanço do neoliberalismo tem promovido a desresponsabilização do Estado em relação ao direito à educação, o fortalecimento de modelos de gestão baseados em desempenho e competitividade, e a naturalização de desigualdades educacionais. Essa lógica compromete o papel emancipador da escola, transformando-a em instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Tais achados corroboram com objetivos propostos, na medida em que evidenciam a presença hegemônica de uma racionalidade neoliberal nas políticas educacionais contemporâneas, bem como seus efeitos excludentes. Conclui-se que é necessário resgatar uma concepção de educação pública, democrática e socialmente comprometida, como contraponto ao modelo hegemônico imposto pelo neoliberalismo.

Palavras-chave: Educação, Neoliberalismo, Políticas educacionais, Mercado.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ascensão do neoliberalismo como modelo dominante nas esferas econômica, política e social tem provocado transformações significativas nas instituições e nas formas de organização da vida coletiva. No campo educacional, o neoliberalismo tem se manifestado por meio de políticas públicas orientadas pela lógica de mercado, pela ênfase na eficiência e produtividade, e pela transferência gradual de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Tais mudanças vêm alterando profundamente o papel social da escola e o sentido da educação pública.

No contexto brasileiro, essas transformações tornam-se particularmente evidentes a partir das reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, marcadas pela influência de organismos internacionais e pela adoção de modelos de gestão empresarial no setor público. A educação passa, então, a ser compreendida não mais como um direito social universal, mas como um investimento individual, sujeito às mesmas dinâmicas de competitividade típicas do mercado.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar como os princípios do neoliberalismo têm influenciado as políticas educacionais brasileiras, especialmente no que diz respeito à mercantilização do ensino, à valorização da eficiência em detrimento da formação crítica e à transferência das responsabilidades estatais para o setor privado.

A pesquisa possui caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentando-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem as implicações sociais e educacionais do neoliberalismo, como David Harvey, Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Os descritores utilizados na seleção das obras foram: educação, neoliberalismo, políticas educacionais e mercantilização do ensino.

Parte-se do pressuposto de que compreender os efeitos do neoliberalismo sobre a educação é fundamental para problematizar as contradições

do atual modelo de gestão educacional e refletir sobre alternativas que reafirmem o papel emancipador e democrático da escola pública.

A relevância acadêmica deste estudo reside na necessidade de aprofundar o debate teórico sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e em seus desdobramentos para a formação humana e cidadã. Sob o ponto de vista social, a investigação mostra-se pertinente por contribuir para a reflexão crítica sobre os rumos da educação pública no Brasil e sobre os desafios de garantir uma formação democrática e inclusiva frente às pressões do mercado.

No que se refere à sua estrutura, o artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica, discutindo o conceito de neoliberalismo e suas implicações nas políticas educacionais. A terceira seção aborda a metodologia da pesquisa e o percurso analítico adotado. A quarta seção discute os resultados e análises acerca da presença da racionalidade neoliberal nas políticas de educação. Por fim, a conclusão retoma os principais achados e reflexões, enfatizando a importância de uma educação pública crítica, democrática e socialmente comprometida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil reflete as transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram o desenvolvimento do país. Desde o período colonial até a contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro tem oscilado entre projetos de formação voltados à emancipação social e políticas de controle e reprodução das desigualdades (Saviani, 2008; Romanelli, 2010).

Durante o período colonial (séculos XVI a XVIII), a educação foi organizada e controlada pela Companhia de Jesus, cujo objetivo era a catequese e a formação religiosa das elites coloniais (Saviani, 2011). O ensino era res-

trito e excludente, voltado à formação de uma elite dirigente, enquanto indígenas e escravizados eram marginalizados do acesso ao conhecimento formal. A expulsão dos jesuítas, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, marcou o primeiro esforço estatal de centralização da instrução, embora o ensino continuasse limitado e elitista (Nunes, 2000).

No período imperial (1822-1889), a educação começou a ser tratada como instrumento de construção nacional. A Constituição de 1824 estabeleceu a instrução primária gratuita, porém, segundo Romanelli (2010), a medida teve alcance restrito, devido à falta de recursos e à ausência de políticas efetivas de universalização. A educação destinava-se essencialmente às elites urbanas, perpetuando as desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, a educação popular era vista com desconfiança, como ameaça à ordem social vigente (Ghiraldelli, 2009).

Com a Proclamação da República (1889), o discurso de modernização e progresso trouxe novos debates sobre o papel do Estado na educação. As reformas republicanas do início do século XX, especialmente durante o governo Vargas, impulsionaram a educação técnica e profissionalizante, vinculando-a ao processo de industrialização e à formação de mão de obra (Cunha, 2005).

Durante o regime militar (1964-1985), a educação foi submetida à lógica da tecnocracia e da produtividade, refletindo a política de desenvolvimento econômico do período (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). O ensino passou a ser orientado para a formação de mão de obra técnica e disciplinada, enquanto a crítica social e política foi reprimida.

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi definitivamente reconhecida como direito social e dever do Estado (BRASIL, 1988). Esse marco foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu as bases para um sistema educacional descentralizado e democrático (Libâneo, 2012). Contudo, como observam Gentili (2001) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), é também nesse período que o neoliberalismo se consolida no Brasil, trazendo consigo políticas de des-

centralização, avaliação em larga escala e parcerias público-privadas, o que reconfigura o papel do Estado e a natureza pública da educação.

Nas primeiras décadas do século XXI, observa-se a convivência de dois movimentos contraditórios: de um lado, políticas de inclusão e expansão do acesso, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os programas de acesso ao ensino superior; de outro, a manutenção de práticas neoliberais de gestão empresarial, padronização curricular e avaliações externas (Freitas, 2018; Dourado, 2019). Essa tensão revela a disputa entre um projeto de educação como direito social e outro como mercadoria, reforçando a necessidade de políticas que articulem equidade, qualidade e formação crítica.

A evolução da educação no Brasil evidencia um percurso marcado por avanços e retrocessos. A presença crescente do neoliberalismo nas políticas educacionais contemporâneas reatualiza antigas formas de exclusão, ao passo que desafia o Estado e a sociedade a reafirmar a educação pública como um espaço de emancipação e justiça social (Saviani, 2008; Gentili, 2001; Freire, 1996). Compreender essa trajetória histórica é essencial para interpretar as tensões atuais e projetar caminhos para uma educação pública, democrática e libertadora.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Essa opção metodológica se justifica pela necessidade de compreender criticamente o fenômeno da influência do neoliberalismo na educação, a partir da análise de produções teóricas que abordam o tema em diferentes perspectivas históricas e conceituais.

A pesquisa bibliográfica permite o levantamento, seleção e análise de referências publicadas por autores reconhecidos, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre determinado tema sem a necessidade de

coleta direta de dados empíricos (Gil, 2019). Assim, o estudo baseou-se na consulta, leitura e análise interpretativa de livros, artigos científicos e documentos de relevância acadêmica, que discutem a relação entre educação, neoliberalismo, políticas educacionais e mercantilização do ensino. No quadro 1 apresenta-se a síntese dos procedimentos metodológicos do estudo.

Quadro 1: Síntese dos procedimentos metodológicos do estudo

Etapa	Descrição das Atividades	Objetivo da Etapa	Instrumentos / Fontes Utilizadas	Resultados Esperados
1. Definição do tema e problema de pesquisa	Delimitação do objeto de estudo: a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e seus impactos sobre a educação pública.	Estabelecer o foco e a relevância do estudo.	Leituras preliminares; levantamento de problemáticas sociais e acadêmicas.	Formulação do problema e objetivos gerais e específicos.
2. Revisão bibliográfica inicial	Levantamento de obras clássicas e contemporâneas sobre neoliberalismo, políticas públicas e educação.	Identificar os principais aportes teóricos sobre o tema.	Livros de referência.	Seleção dos autores-chave: Harvey, Bourdieu, Freire, Gentili, Apple, Giroux, Boaventura, entre outros.
3. Definição dos descritores de busca	Seleção das palavras-chave que nortearam a pesquisa.	Direcionar a análise das obras.	Termos utilizados: educação, neoliberalismo, políticas educacionais, mercantilização do ensino.	Organização do corpus teórico.
4. Leitura e análise das fontes	Leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando convergências e divergências teóricas	Compreender as diferentes perspectivas sobre o tema.	Obras impressas e digitais; fichamentos; resumos analíticos.	Sistematização dos conceitos e categorias centrais da pesquisa.

Etapa	Descrição das Atividades	Objetivo da Etapa	Instrumentos / Fontes Utilizadas	Resultados Esperados
5. Interpretação e discussão dos resultados	Articulação entre as contribuições dos autores e os objetivos do estudo.	Produzir análise crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação.	Categorias analíticas: mercado, políticas educacionais, desigualdade e emancipação.	Identificação dos efeitos do neoliberalismo e das possibilidades de resistência.
6. Elaboração das considerações finais	Síntese dos resultados e apontamentos para futuras pesquisas.	Concluir o estudo relacionando teoria e prática.	Síntese teórica e redacional.	Reflexão final e proposição de caminhos para uma educação emancipadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme quadro 1, o procedimento metodológico envolveu as seguintes etapas:

1. Levantamento das fontes: foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que tratam criticamente da temática, priorizando autores de referência como David Harvey (2008), Pierre Bourdieu (1998, 2001), Paulo Freire (1996), Pablo Gentili (2001), Michael Apple (2005), Henry Giroux (2011), Boaventura de Sousa Santos (2018), entre outros.
2. Definição dos descritores: os termos utilizados para a busca das obras foram: educação, neoliberalismo, políticas educacionais e mercantilização do ensino.
3. Análise e sistematização: as obras selecionadas foram submetidas a uma leitura crítica e interpretativa, buscando identificar convergências e divergências teóricas quanto à influência do neoliberalismo na educação e às suas implicações políticas, econômicas e sociais.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, levando em conta o contexto histórico e as dimensões simbólicas e ideológicas que permeiam as políti-

cas educacionais. Já o caráter exploratório do trabalho se deve ao objetivo de ampliar o entendimento sobre a temática, mapeando conceitos, interpretações e debates que contribuam para a construção de uma visão crítica e integrada.

Portanto, a metodologia adotada fundamenta-se na interpretação teórica e crítica das fontes bibliográficas, buscando articular os aportes de autores clássicos e contemporâneos para compreender os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a educação. Essa estratégia possibilitou a elaboração de uma análise que não se limita à descrição das políticas educacionais, mas que as problematiza à luz de suas contradições e implicações sociais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O neoliberalismo consolidou-se, nas últimas décadas do século XX, como o principal paradigma econômico e político das sociedades capitalistas ocidentais, pode ser compreendido como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano é melhor promovido por meio da liberdade individual e empresarial dentro de um quadro institucional caracterizado por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. Contudo, mais do que um simples conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo constitui uma racionalidade social que penetra as diversas esferas da vida, redefinindo valores e relações humanas a partir da lógica do mercado (Harvey, 2008).

Essa racionalidade neoliberal, ao valorizar a eficiência, a produtividade e a competitividade, tende a transformar direitos sociais em mercadorias, reconfigurando o papel do Estado e das instituições públicas. O neoliberalismo atua como uma “utopia que se tornou realidade”, impondo sua lógica à totalidade das práticas sociais e produzindo uma nova forma de dominação simbólica. No campo educacional, essa dominação se mani-

festa na naturalização da meritocracia e na promoção de políticas que tratam a educação como investimento individual, e não como um direito coletivo (Bourdieu, 1998).

A partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a incorporar fortemente princípios neoliberais, impulsionadas pela influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições difundiram a ideia de que a eficiência e a gestão de resultados deveriam orientar o sistema educacional, o que resultou em reformas voltadas para a descentralização administrativa, a avaliação em larga escala e a parceria com o setor privado. Tais reformas traduzem a passagem de um modelo de educação pública universal para um modelo de educação competitiva e seletiva, em que o desempenho substitui a formação integral como critério de qualidade (Gentili, 2001).

Em contraposição a essa lógica, Paulo Freire (1996) defende uma concepção de educação como prática da liberdade, capaz de promover a conscientização e a emancipação dos sujeitos. A educação deve servir à transformação social e não à adaptação passiva às estruturas de poder. Nesse sentido, representa-se uma crítica contundente ao neoliberalismo, pois reivindica uma escola comprometida com o diálogo, a solidariedade e a justiça social.

A análise crítica desses autores permite compreender que o neoliberalismo não atua apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma forma de pensamento que redefine o próprio sentido da educação. O discurso da eficiência e da produtividade, quando aplicado à escola, tende a esvaziar seu papel formador e emancipador, transformando-a em instrumento de reprodução das desigualdades. Assim, compreender o avanço dessa racionalidade sobre o campo educacional é essencial para propor caminhos alternativos que resgatem o valor público e social da educação. Nesta perspectiva, apresenta-se o quadro 2, com as características do neoliberalismo e suas implicações na educação.

Quadro 2: Características do neoliberalismo e suas implicações na educação

Características do Neoliberalismo	Descrição Geral	Implicações para a Educação
Liberalização econômica	Defesa do livre mercado, redução das barreiras comerciais e estímulo à competitividade entre empresas.	Estímulo à competição entre instituições escolares, avaliadas por desempenho e produtividade.
Privatização	Transferência de serviços públicos para a iniciativa privada, sob o argumento de maior eficiência.	Ampliação de parcerias público-privadas e redução do investimento estatal em educação pública.
Desregulamentação	Redução da intervenção estatal na economia e flexibilização das leis trabalhistas.	Flexibilização da gestão escolar e das relações de trabalho docente.
Estado mínimo	O Estado deve apenas garantir condições básicas para o funcionamento do mercado, sem intervir diretamente na economia.	Redução do papel do Estado como garantidor do direito à educação e aumento da responsabilização individual.
Individualismo e meritocracia	Ênfase no mérito individual como fator determinante do sucesso, desconsiderando contextos sociais e estruturais.	Substituição da formação crítica por uma lógica de desempenho e competitividade entre estudantes e escolas.
Racionalidade empresarial	Adoção de práticas de gestão típicas do setor privado, com foco em resultados e eficiência.	Introdução de sistemas de avaliação em larga escala, metas e bonificações por desempenho.
Mercantilização dos direitos sociais	Transformação de direitos (educação, saúde, moradia) em bens de consumo adquiridos individualmente.	A educação passa a ser vista como investimento pessoal, e não como direito coletivo.
Globalização e influência de organismos internacionais	Expansão mundial do modelo neoliberal, impulsionada por instituições como FMI e Banco Mundial.	Reformas educacionais baseadas em diretrizes internacionais e modelos de eficiência importados.

Fonte: Adaptado de Harvey (2008), Bourdieu (1998), Gentili (2001) e Freire (1996).

4.2 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Em sociedades capitalistas, as instituições, inclusive a escola, operam como instrumentos de reprodução das relações de produção, legitimando desigualdades e consolidando a dominação de classe. Essa análise é fun-

damental para compreender o neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo, caracterizada pela intensificação da exploração e pela mercantilização dos direitos sociais, entre eles a educação (Marx, 2011).

O poder das classes dominantes não se sustenta apenas pela coerção, mas também pela produção de valores e crenças disseminados pelas escolas, igrejas e meios de comunicação. Sob o neoliberalismo, essa hegemonia é reforçada por discursos que naturalizam a competitividade, o individualismo e a meritocracia, moldando subjetividades alinhadas ao mercado. No campo educacional, as políticas inspiradas nessa lógica buscam formar sujeitos adaptáveis e produtivos, em detrimento da consciência crítica e coletiva (Gramsci, 1982).

O neoliberalismo não deve ser entendido apenas como uma doutrina econômica baseada no livre mercado, mas como uma racionalidade política destinada a restaurar o poder das elites econômicas por meio da reestruturação das funções do Estado e da reorganização das práticas sociais em torno da lógica do capital (Harvey, 2008).

A educação deve ser compreendida como uma prática da liberdade, e não como um instrumento de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Essa concepção se opõe frontalmente à lógica neoliberal, cuja ênfase na eficiência, na competitividade e no individualismo reduz o papel da escola a um espaço de treinamento técnico, desprovido de sentido político e social (Freire, 1996).

Santos (2018) apresenta uma crítica contundente ao avanço do neoliberalismo e da globalização econômica, argumentando que ambos produzem uma “epistemologia da cegueira”, que deslegitima os saberes populares e reduz o conhecimento à lógica da utilidade. A educação deve se contrapor a esse modelo, promovendo uma “ecologia dos saberes” que valorize a pluralidade cultural e o pensamento crítico. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma pedagogia democrática e inclusiva, voltada à emancipação social e à superação das desigualdades estruturais.

Ao criticar o modelo bancário de educação, aquele em que o professor “deposita” conhecimentos prontos nos alunos, propõe-se uma

pedagogia dialógica, centrada na problematização da realidade e na construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, a educação é vista como um processo de conscientização (conscientização), por meio do qual os sujeitos se reconhecem como agentes históricos capazes de transformar o mundo. Essa visão contrasta diretamente com o projeto neoliberal, que estimula a passividade e a aceitação das desigualdades como naturais ou inevitáveis (Freire, 1996).

Nesse contexto, a educação assume papel central na disseminação e consolidação dos valores neoliberais. O processo de neoliberalização envolve não apenas políticas macroeconômicas, mas também a construção de um consenso cultural em torno da eficiência, da competição e do individualismo. Assim, a escola e as universidades passam a ser vistas como espaços estratégicos para a reprodução dessa racionalidade, moldando sujeitos adaptados às exigências do mercado global. A educação, portanto, deixa de ser concebida como um direito social universal e se converte em um instrumento de formação de capital humano, em consonância com as demandas produtivas do sistema capitalista (Harvey, 2008).

O neoliberalismo transforma professores e estudantes em consumidores e prestadores de serviço, e não em cidadãos críticos. Para resistir a essa lógica exige uma pedagogia crítica que promova o pensamento autônomo e a responsabilidade social (Giroux, 2011).

A mercantilização do ensino é uma consequência direta dessa lógica. O neoliberalismo transforma todos os aspectos da vida social em potenciais fontes de lucro. Essa tendência se manifesta no campo educacional por meio da expansão das instituições privadas, da cobrança de mensalidades, da adoção de critérios de eficiência empresarial e da redução do investimento público. A educação passa a operar sob a lógica da oferta e da demanda, sendo avaliada por indicadores de desempenho, produtividade e retorno econômico, e não por seu papel emancipador ou socialmente transformador (Harvey, 2008).

A mercantilização do ensino, intensifica o processo de distinção social. O acesso à educação de qualidade torna-se cada vez mais condicionado

à capacidade econômica das famílias, enquanto a educação pública é submetida a restrições orçamentárias e critérios de desempenho padronizados. Bourdieu (2001) adverte que essa dinâmica cria um círculo vicioso: as instituições escolares reproduzem o privilégio das classes dominantes, legitimando-o sob a ideologia da competência e do mérito. A “violência simbólica” opera justamente nesse ponto, quando a dominação é aceita e reproduzida inconscientemente pelos próprios dominados, que internalizam a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar depende exclusivamente do esforço pessoal (Bourdieu, 1998).

Ainda sobre mercantilização do ensino, ao transformar o conhecimento em produto e o estudante em consumidor, contradiz os princípios ético-políticos da pedagogia de Paulo Freire. Nessa lógica mercantil, o valor da educação é medido pelo retorno econômico e não pelo seu potencial emancipador. Paulo Freire alerta que essa perspectiva ameaça o caráter público e democrático da escola, pois subordina o direito à educação às condições de compra e venda impostas pelo mercado. Assim, a racionalidade neoliberal enfraquece a dimensão humanizadora do processo educativo e amplia as desigualdades sociais.

As reformas educacionais neoliberais promovem uma “aliança conservadora” entre interesses econômicos e morais, que redefine os conteúdos escolares e enfraquece a autonomia docente. A ênfase em padrões e resultados, característica das políticas neoliberais, reduz a complexidade da educação à mensuração de desempenho, apagando dimensões culturais e políticas do processo formativo (Apple, 2005).

As políticas educacionais formuladas sob influência neoliberal refletem essa reconfiguração. Inspiradas em modelos de gestão corporativa, tais políticas privilegiam a avaliação em larga escala, a gestão por resultados e a descentralização administrativa, frequentemente associadas à ideia de autonomia institucional. Tais práticas reforçam a competição entre escolas, naturalizam desigualdades estruturais e deslocam para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional. Esse processo configura uma verdadeira desresponsabilização do Estado, que

passa a atuar como regulador e avaliador, mas não como garantidor do direito à educação pública e de qualidade (Harvey, 2008).

O neoliberalismo representa uma “utopia que se tornou realidade”, impondo ao mundo social uma lógica de mercado que transforma todos os campos, inclusive o educacional, em arenas de competição e desempenho. Essa racionalidade neoliberal promove uma forma de dominação simbólica que se apresenta como natural, mascarando as desigualdades estruturais sob o discurso da meritocracia. Na prática, as políticas educacionais inspiradas nessa lógica passam a valorizar o mérito individual e a produtividade, desconsiderando as diferentes condições de origem social que determinam o sucesso escolar (Bourdieu, 1998).

No contexto das políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo, observa-se uma crescente priorização de metas de desempenho, avaliações padronizadas e indicadores quantitativos em detrimento da formação crítica e cidadã. Essa tendência é vista como uma forma de desumanização, pois reduz o processo educativo à mera transmissão de conteúdos e à preparação para o mercado de trabalho. Contudo, a verdadeira função da escola é contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de intervir de maneira consciente na sociedade (Freire, 1996). No quadro 3, realiza-se síntese dos principais autores e suas contribuições sobre neoliberalismo e educação.

Quadro 3: Síntese dos principais autores e suas contribuições sobre neoliberalismo e educação.

Autor(es)	Concepção de Neoliberalismo	Impactos na Educação	Temas-Chave / Descritores	Contribuição Crítica Principal
David Harvey (2008)	Modelo econômico e político que busca restaurar o poder das elites e subordinar o Estado ao mercado.	Redefinição da educação como investimento individual; ênfase na eficiência e competitividade.	Educação; Neoliberalismo; Políticas educacionais.	Denuncia o caráter estrutural e global do neoliberalismo e suas implicações sociais.

Autor(es)	Concepção de Neoliberalismo	Impactos na Educação	Temas-Chave / Descritores	Contribuição Crítica Principal
Pierre Bourdieu (1998; 2001)	Sistema simbólico de dominação que naturaliza desigualdades sob o discurso da meritocracia.	Escola como espaço de reprodução social; disfarce da desigualdade sob a aparência de neutralidade.	Educação; Reprodução social; Meritocracia.	Revela como o sistema educacional legitima desigualdades e reforça hierarquias de classe.
Paulo Freire (1996)	Crítica ao neoliberalismo como ideologia desumanizadora e excludente.	Mercantilização do ensino; negação da formação crítica e democrática.	Educação; Emancipação; Conscientização.	Propõe uma pedagogia libertadora e dialógica em contraposição ao modelo neoliberal.
Pablo Gentili (2001)	Neoliberalismo como simulacro de consenso e instrumento de controle ideológico.	Privatização e descentralização das políticas públicas; precarização da escola pública.	Políticas educacionais; Desigualdade; Mercado.	Analisa o discurso neoliberal como mecanismo de legitimação das reformas educacionais excludentes.
Michael Apple (2005)	Aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo nas reformas educacionais.	Padronização curricular; avaliação por desempenho; controle docente.	Políticas educacionais; Currículo; Poder.	Crítica a subordinação da escola aos interesses econômicos e morais dominantes.
Henry Giroux (2011)	Neoliberalismo como pedagogia pública de despolitização.	Enfraquecimento da educação pública; formação de sujeitos consumidores.	Educação crítica; Democracia; Mercado.	Defende a necessidade de uma pedagogia crítica e democrática para resistir à lógica neoliberal.
Boaventura de Sousa Santos (2018)	Crítica à monocultura neoliberal e à hegemonia epistemológica do Norte global.	Desvalorização dos saberes populares; epistemicídio educacional.	Ecologia dos saberes; Justiça social; Inclusão.	Propõe uma educação plural, inclusiva e contra-hegemônica.



Autor(es)	Concepção de Neoliberalismo	Impactos na Educação	Temas-Chave / Descritores	Contribuição Crítica Principal
Karl Marx (2011)	Neoliberalismo como estágio avançado do capitalismo.	Educação como instrumento de reprodução das relações de produção.	Capital; Ideologia; Educação.	Fundamenta teoricamente a crítica às relações entre economia e dominação social.
Antonio Gramsci (1982)	Dominação cultural e ideológica por meio da hegemonia.	Educação como aparelho de formação do consenso neoliberal.	Hegemonia; Cultura; Escola.	Explica como a escola contribui para manter a hegemonia de classe.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Destaca-se que a análise conjunta das contribuições de David Harvey (2008), Pierre Bourdieu (1998) e Paulo Freire (1996) permite compreender o neoliberalismo como um fenômeno complexo, que ultrapassa os limites da economia e se estende às dimensões políticas, sociais e culturais, afetando diretamente o campo da educação. Embora partam de perspectivas teóricas distintas, os três autores convergem na crítica à forma como o neoliberalismo subordina os direitos sociais à lógica do mercado, transformando a escola em um instrumento de reprodução das desigualdades e de legitimação da ordem vigente.

Para Harvey (2008), o neoliberalismo é um projeto de restauração do poder das elites econômicas, que utiliza a reestruturação institucional e a ideologia da liberdade individual como mecanismos de controle social. No campo educacional, essa racionalidade se manifesta por meio da mercantilização do ensino e da gestão empresarial das políticas públicas, nas quais a eficiência e o desempenho se sobrepõem à formação crítica e à democratização do saber.

Bourdieu (1998; 2001), ao analisar as formas simbólicas de dominação, revela que o neoliberalismo reforça a reprodução social ao impor uma lógica meritocrática que disfarça as desigualdades estruturais. Para o autor, as políticas educacionais neoliberais consolidam um sistema de exclusão disfarçado de neutralidade, no qual o fracasso escolar é atribuído

ao indivíduo e não às condições sociais. Assim, a escola, ao invés de promover equidade, legitima as hierarquias de classe, transformando-se em um campo de disputa simbólica no qual o capital cultural é convertido em privilégio social.

Por outro lado, Paulo Freire (1996) oferece um contraponto ético e político ao modelo neoliberal ao defender uma educação emancipadora e humanizadora. Sua pedagogia crítica resiste à mercantilização do ensino e propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na consciência crítica e na transformação social. Para Freire, o papel da escola é libertador: formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade, rompendo com as estruturas de opressão impostas pelo sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como os princípios do neoliberalismo têm influenciado as políticas educacionais, especialmente no que se refere à mercantilização do ensino, à valorização da eficiência técnica em detrimento da formação crítica, e à transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. A partir de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, buscou-se compreender de que forma a racionalidade neoliberal tem reconfigurado o papel social da escola e os sentidos da educação pública no contexto contemporâneo.

Os resultados obtidos por meio da revisão teórica apontam que o neoliberalismo se consolidou como um modelo hegemônico de organização econômica, política e cultural, cuja lógica permeia também o campo educacional. A educação, nesse cenário, passa a ser tratada como mercadoria, orientada por princípios de gestão empresarial, eficiência, competitividade e autofinanciamento. Tal processo tem conduzido à desresponsabilização do Estado, à privatização de políticas públicas e à ampliação das desigualdades educacionais, contrariando o ideal consti-

tucional de educação como direito social e instrumento de emancipação humana.

Autores como David Harvey e Pierre Bourdieu evidenciam que o neoliberalismo atua tanto na estrutura econômica quanto nas dimensões simbólicas, redefinindo as práticas sociais e legitimando as desigualdades sob o discurso da meritocracia. Já Paulo Freire, Henry Giroux, Boaventura de Sousa Santos e outros pensadores contemporâneos apontam alternativas de resistência, defendendo uma educação crítica, dialógica e democrática, capaz de promover a consciência social e política dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que o avanço do neoliberalismo sobre a educação ameaça os princípios da justiça social, da igualdade de oportunidades e da formação integral. No entanto, também se reconhece que a escola permanece um espaço de disputa e de possibilidade transformadora, desde que orientada por uma pedagogia comprometida com o diálogo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o aprofundamento das reflexões sobre a relação entre neoliberalismo e educação, evidenciando a necessidade de repensar o papel das políticas públicas na construção de uma escola democrática e socialmente referenciada. Já no plano social, reforça-se a importância de defender a educação como direito inalienável, e não como mercadoria, reafirmando seu papel na formação de cidadãos críticos, solidários e participativos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: desafios à democratização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A. **Education and the crisis of public values: challenging the assault on teachers, students, and public education**. New York: Peter Lang, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NUNES, Clarice. **Educação e sociedade no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais e o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.019

EIXO IV DO DOCUMENTO NORTEADOR DA CONAE 2024 EM QUESTÃO: APONTAMENTOS APRESENTADOS NA CONFERÊNCIA REGIONAL EM RIO LARGO/AL

Rita de Cássia de Oliveira Barros¹Vanessa Sátiro dos Santos²

RESUMO

A Conferência Regional de Educação de Rio Largo (COREDU) foi realizada no período de 16 e 17 de novembro de 2023, nas dependências da Escola Municipal Manoel Gonçalves, localizada em Rio Largo, Alagoas, configurou-se como um espaço construção coletiva de debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034). Em parceria com os com municípios da 12ª Gerência de Ensino (GEE) do Estado de Alagoas, e sob a coordenação do Fórum Permanente de Educação de Rio Largo (FOPEM). A COREDU teve como principal objetivo discutir e apresentar as proposições municipais sobre texto referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Este artigo apresenta o relato de experiência sobre a Conferência Regional destacando sua estrutura, seus eixos temáticos e a relevância do evento como instrumento de participação e fortalecimento das políticas públicas educacionais; e discorre sobre o Eixo IV: Gestão Democrática e educação de qualidade:

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, rita.cobarros@upe.br;
- 2 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Pedagoga pela UFAL, vanessasatiro82@gmail.com

regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.

Palavras-chave: Conferência de Educação; Plano Nacional de Educação; Gestão Democrática; Rio Largo; Participação Social.

INTRODUÇÃO

A Conferência Regional de Educação de Rio Largo (COREDU/RL) foi realizada no período de 16 de 17 de novembro de 2023, sob a coordenação do Fórum Permanente Municipal de Educação de Rio Largo (FOPEM/RL) e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/RL). Configurou-se como um espaço de mobilização e parceria com os nove municípios que compõem a 12ª Gerência de Ensino (GEE) do Estado de Alagoas, são eles: Rio Largo; Messias; Pilar; Satuba; Santa Luzia do Norte; Coqueiro Seco; Flexeiras; Joaquim Gomes e Novo Lino.

A decisão de realizar uma conferência de caráter regional partiu do diálogo entre os municípios da 12ª GEE, que compreenderam a relevância de fortalecer a articulação entre os municípios para a construção das proposições para a etapa estadual da Conferência Nacional de Educação (CONAE). O município de Rio Largo foi escolhido como sede do evento por apresentar maior capacidade de estrutura e acolhimento para o evento, garantindo a qualidade necessária para a realização dessa ação coletiva.

A COREDU/RL seguiu as orientações do Fórum Estadual de Educação de Alagoas e teve como objetivo geral discutir e contribuir com texto do documento de Referência da Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE 2024), que teve como tema: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. A etapa regional visou o cumprimento do cronograma da Conferência Estadual, bem como da Conferência Nacional de Educação, que aconteceu entre os dias 28 a 31 de janeiro de 2024.

O objetivo deste artigo, além de apresentar a estrutura geral do evento, é fazer a discussão sobre o Eixo IV do texto referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE): “Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão”.

O eixo IV apresenta duas proposições, e foram elas que foram discutidas no GT. A Proposição 1 refere-se a “aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública, no âmbito dos estados, DF e municípios, no prazo de 2 anos da vigência do PNE, assegurando a participação social, eleição direta de dirigentes e composição de órgãos coletivos.” E a proposição 2 refere-se “implementar avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória que envolva dimensões intra e extraescolar, garantindo a qualidade social da educação em todos os níveis e modalidades, no prazo de um ano da vigência do PNE.”

O evento foi realizado em dois dias de atividades presenciais, nas dependências da Escola Municipal Manoel Gonçalves, com um público de aproximadamente 250 pessoas, com abertura institucional, 7 Grupos de Trabalhos (GT), plenária final e eleição de delegados para a Conferência Nacional.

A COREDU, como encontro regional, foi a primeira experiência do município de Rio Largo na condução de um evento em parceria com outros municípios, com a excepcionalidade de analisar o Documento Referência do PNE, para a etapa estadual e eleger seus delegados. Historicamente, o município já realizou cinco Conferências Municipais de Educação, desde a aprovação do PME, caracterizando-se como um município que consolidou as conferências com espaço de avaliação e monitoramento do Plano Municipal de Educação, em parceria com o Fórum Permanente Municipal de Educação (FOPEM).

METODOLOGIA

O presente artigo é um relato de experiência, de natureza descritiva e qualitativa, fundamentado na observação direta e na análise documental das ações desenvolvidas durante a Conferência Regional de Rio Largo (COREDU/RL), nos dias 16 e 17 de novembro de 2023, em parceria com a 12ª Gerência de Ensino (GEE) do Estado de Alagoas, sob a coordenação do FOPEM/RL e da SEMED/RL. O relato de experiência da Conferência está

estruturado nas 3 etapas: 1. Planejamento; 2. Execução e 3. Sistematização.

A etapa de **Planejamento** contou com a estruturação da comissão organizadora; construção e aprovação do projeto da conferência, com objetivos e cronograma de ações. Nesta etapa de planejamento também foi decidido que cada município iria contribuir com a estruturação do evento de maneira que pudesse ser uma construção coletiva, ficando em responsabilidade do município de Rio Largo arcar com a maior parte da estrutura. Assim, alguns contribuíram com a oferta de canetas e pastas para os participantes e outros municípios com confecção de banners com a logo da COREDU, ficando sob responsabilidade de Rio Largo toda a estrutura de palco, som e iluminação, contratação de mediadores, mesas de credenciamento, palestrante, organização das salas dos Grupos de Trabalhos, materiais ofertados nas salas.

A etapa de **Execução** configura-se com a realização do evento, estruturado em dois dias, no primeiro dia, no período matutino, foi realizado o credenciamento dos participantes, a cerimônia de abertura, com apresentação cultural e pronunciamento das autoridades, leitura e aprovação do regimento interno, palestra magna com convidado externo ao município, com o tema “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, tema central do Documento da CONAE.

No período vespertino do primeiro dia do evento houve o início dos Grupos de Trabalhos, divididos em 7 eixos temáticos, com expositores e relatores. Os Grupos de Trabalhos foram organizados de acordo com os eixos do Documento Referência da CONAE (2023, p.14):

Quadro 1 – Eixos Temáticos Da Conferência Nacional De Educação (CONAE)

Eixo	Tema Central	Descrição
Eixo I	O PNE como articulador do SNE	Aborda o Plano Nacional de Educação (PNE) como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), destacando sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais, visando ações integradas e intersectoriais em regime de colaboração interfederativa.
Eixo II	Direito à Educação de Qualidade Social	Trata da garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, assegurando acesso, permanência e conclusão em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios.
Eixo III	Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade	Enfatiza a equidade e a justiça social na garantia do direito à educação para todos, com foco no combate às desigualdades, discriminações e violências.
Eixo IV	Gestão Democrática e Educação de Qualidade	Discute a regulamentação, o monitoramento e a avaliação da gestão democrática, bem como os órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.
Eixo V	Valorização dos Profissionais da Educação	Foca na garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial, à carreira e às condições adequadas para o exercício da profissão e a saúde dos profissionais da educação.
Eixo VI	Financiamento Público da Educação Pública	Trata do financiamento público com controle social, garantindo condições adequadas para a qualidade social da educação e a democratização do acesso e da permanência.
Eixo VII	Educação e Justiça Socioambiental	Propõe uma educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade e o desenvolvimento socioambiental sustentável, visando à qualidade de vida no planeta e ao enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

Fonte: Documento Referência CONAE 2024.

No segundo dia, houve a continuidade dos Grupos de Trabalhos, que culminou na etapa de **sistematização**, momento destinado à apresentação das discussões e proposições elaboradas pelos grupos de trabalho. Em seguida, realizou-se a plenária final, espaço de socialização e aprovação coletiva das propostas construídas ao longo do evento. Na sequência, ocorreu a eleição dos delegados que representariam a região na etapa estadual da CONAE, encerrando-se a Conferência com os agradecimentos e as deliberações finais.

Na etapa de sistematização do evento foi possível evidenciar os debates ocorridos nos 7 Grupos de Trabalhos, pois, cada GT havia um relator designado para apresentar os relatos de cada grupo na plenária final.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Conferência Regional de Educação de Rio Largo, Alagoas, afirmou-se como um espaço de diálogo democrático e de construção coletiva, onde educadores, gestores e representantes da sociedade civil puderam refletir sobre os desafios e perspectivas da educação pública regional. As atividades realizadas nos dois dias do evento permitiram a mobilização de cerca de 250 participantes provenientes dos nove municípios que compõem a 12ª GEE, fortalecendo o planejamento participativo e o regime de colaboração.

De modo geral, as Conferências de Educação configuram-se como espaços democráticos e participativos fundamentais na formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais. No Brasil, as conferências são essenciais para a construção dos Planos de Educação, pois promovem o diálogo entre os diversos setores interessados no processo educativo.

O Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), as conferências representam um movimento de retomada da participação social como um princípio estruturante da gestão pública da educação, em um compromisso com a democracia e a equidade. É um espaço que assegura a escuta e a deliberação coletiva para propor diretrizes que orientam a política educacional para a próxima década.

Com caráter político e social, as conferências também possuem uma dimensão técnica, uma vez que alinham as políticas educacionais às demandas sociais que faz com que os Planos Decenais sejam construídos por meio de consensos sociais.

Nesse sentido, os Conferências asseguram que os Planos Decenais se mantenham como instrumentos legítimos de planejamento e de con-

trole social previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nesse sentido o Documento Referência da CONAE afirma que

O próximo PNE deverá ser um Plano garantidor de direitos e, por isso mesmo, suas metas deverão ser estruturantes visando à garantia do direito à educação, básica e superior, com qualidade social. O PNE também trará, com centralidade, metas que digam respeito, especificamente, aos enormes desafios atinentes à redução das desigualdades, à valorização das diversidades e à emergência ambiental. (Brasil, 2023, p.10)

Para contextualizar os debates nos Grupos de Trabalhos, foi realizada uma palestra magna no primeiro dia do evento, com o mesmo título do Documento Referência da CONAE: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. A palestra foi realizada por um Professor Doutor da Universidade Federal de Alagoas, que iniciou a discussão com a abordagem histórica do Plano Nacional de Educação, destacando o caráter democrático de construção deste documento, apresentando a necessidade de contextualizar a política de acordo com as necessidades de cada região, estado e município.

A palestra magna foi de fundamental importância para a contextualização sobre os Planos Decenais, os participantes puderam compreender a natureza das atividades do evento, com abordagem histórica sobre os Planos, que se constituem como instrumento de planejamento estratégico da política educacional brasileira. O PNE, foi instituído pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a educação do país por dez anos, serve de orientação para os planos estaduais e municipais, em regime de colaboração.

Entre os objetivos centrais, destacam-se a universalização do acesso à educação básica, a elevação da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a erradicação do analfabetismo e a promoção da equidade educacional (Brasil, 2014). O PNE está em etapa de fina-

lização, para isso, o momento atual é de análise e diagnóstico para a construção dos novos planos decenais.

Em âmbito local, O Plano Municipal de Educação (Lei nº 1.712, de 23 de junho de 2015), elaborado em consonância com o PNE, como informa o texto do PME (2015) “O PME deverá ser elaborado ou adequado em consonância com o PNE e com o PEE, para que as metas e as estratégias sejam cumpridas na próxima década. “, resultou de um processo também participativo entre gestores, professores, conselhos escolares, sindicatos e representantes da sociedade civil. É um documento também que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação municipal, considerando as especificidades do município de Rio Largo, Alagoas. Com vigência de dez anos, terá seu ciclo encerrado em 2025, portanto, cabe ao município também, elaborar as atividades de realização de diagnóstico e elaboração dos novo Plano Municipal de Educação.

Durante a Conferência, os GTs desempenharam um papel central na produção das propostas que seriam encaminhadas à etapa Estadual da CONAE 2024. Cada grupo se debruçou sobre um dos sete eixos temáticos do Documento - Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2023), promovendo análises críticas e formulações propositivas voltadas a construção do Plano Nacional de Educação 2024-2034. O Documento referência fez parte de uma agenda de retomada das Conferências dos Planos Decenais de Educação e afirma

No caso da educação, as reivindicações por retomadas de ações, programas e institucionalidades se avolumaram. Entre outras necessidades prementes, reivindicou-se a recomposição democrática do FNE, órgão de Estado responsável pela convocação, planejamento e coordenação das conferências, com vistas à realização de uma nova Conae, em caráter extraordinário, tendo por horizonte a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década, 2024/2034. Respondendo ao desafio político-institucional de retomar a participação social na educação, a Conae, edição 2024, foi convocada, em caráter extraordinário, pelo Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023, com o tema 09 Plano Nacional de Educação (2024-2034) - política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social

e desenvolvimento socioambiental sustentável. (Brasil, 2023, p.09)

Entre os sete eixos debatidos, este artigo optou por aprofundar a análise do Eixo IV - Gestão Democrática e Educação de Qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão. A escolha desse eixo justifica-se pelo caráter estratégico que a Gestão Democrática assume na efetivação de todas as demais dimensões da política educacional. Sem a participação social, transparência e controle social, não é possível consolidar o financiamento adequado, a valorização profissional e o cumprimento das metas do PNE. O Documento Referência da CONAE afirma que

Neste momento histórico de reconstrução da educação e da retomada do Estado de Direito do país, o novo PNE deve sustentar a defesa intransigente da participação social efetiva dos(as) atores e atrizes da comunidade educacional nos espaços de deliberação e na tomada de decisões atinentes aos sistemas, redes de ensino e instituições escolares e educativas, da rede pública e privada de ensino, em todos os níveis e etapas (Brasil, 2023, p.118).

A dinâmica do GT se deu da seguinte forma: leitura e debate sobre cada estratégia do Eixo IV do Documento, dinamizado pelo mediador do grupo. As proposições do grupo foram registradas pelo relator, em documento ofertado pela organização do evento, para apresentação e aprovação na plenária final.

Para o Eixo IV o Documento Referência apresenta duas proposições: Proposição 1, com 12 estratégias: aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública, no âmbito dos estados, distrito federal e municípios, no prazo de 2 anos da vigência do PNE, visando a assegurar a participação social, em especial na eleição direta de dirigentes educacionais e na composição de espaços coletivos e órgãos de deliberação e tomada de decisão; e a Proposição 2, com 21 estratégias: implementar a avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, que envolve as dimen-

sões intra e extra escolar, visando garantir a qualidade social da educação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, no prazo de um ano de vigência do PNE.

Quadro 2 - Proposições E Estratégias Do Documento Referência Da Conae 2024

PROPOSIÇÕES	ESTRATÉGIAS
PROPOSIÇÃO 01 Aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública, no âmbito dos estados, DF e municípios, no prazo de 2 anos da vigência do PNE, assegurando a participação social, eleição direta de dirigentes e composição de órgãos coletivos.	1.1 Nomeação de diretores(as) por eleição direta com participação da comunidade escolar. 1.2 Formação inicial e continuada de conselheiros(as) e fortalecimento dos conselhos. 1.3 Criação e consolidação dos Fóruns Permanentes de Educação. 1.4 Estruturação dos fóruns estaduais e municipais com atribuições semelhantes ao Fórum Nacional de Educação. 1.5 Fortalecimento da participação coletiva (grêmios, associações e conselhos escolares). 1.6 Fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais com sede própria. 1.7 Garantia de autonomia institucional, acadêmica e financeira das instituições educativas. 1.8 Criação de mecanismos de transparência e portais eletrônicos. 1.9 Valorização e formação dos profissionais da educação (planos de carreira, salários, jornada, etc.). 1.10 Atendimento às especificidades da educação nas prisões, campo, quilombolas, indígenas e matriz africana. 1.11 Garantia da inclusão de jovens em medidas socioeducativas e presos. 1.12 Participação social de povos indígenas, quilombolas e de matriz africana na tomada de decisão e planejamento.

PROPOSIÇÕES	ESTRATÉGIAS
PROPOSIÇÃO 02 Implementar avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória que envolva dimensões intra e extraescolar, garantindo a qualidade social da educação em todos os níveis e modalidades, no prazo de um ano da vigência do PNE.	2.1 Definição de níveis “suficiente” e “adequado” de aprendizado. 2.2 Garantia de aprendizagem adequada até o final do PNE. 2.3 Uso dos dados das avaliações externas para medir desempenho. 2.4 Adoção do indicador de Nível Socioeconômico (NSE) para contextualizar o Ideb. 2.5 Uso de escalas de NSE (níveis 1 a 9) para análise do desempenho discente. 2.6 Utilização de dados sobre infraestrutura, formação docente e gestão escolar. 2.7 Promoção da autoavaliação de estudantes e profissionais da educação. 2.8 Avaliação institucional alinhada ao PPP e aos indicadores nacionais. 2.9 Inclusão das dimensões intra e extraescolares na avaliação. 2.10 Consolidação do processo de avaliação institucional. 2.11 Divulgação e estudo dos resultados das avaliações. 2.12 Programas de combate à violência e drogas na escola. 2.13 Inclusão de conteúdos sobre educação ambiental e direitos humanos. 2.14 Garantia de acesso e permanência de jovens em medidas socioeducativas. 2.15 Garantia de acesso e permanência de pessoas privadas de liberdade. 2.16 Consolidação da educação escolar de populações tradicionais e indígenas. 2.17 Criação de indicadores de aprendizagem para educação indígena e povos tradicionais. 2.18 Formação continuada de gestores(as) e professores(as) indígenas. 2.19 Articulação de políticas educacionais com saúde, assistência, trabalho e cultura. 2.20 Monitoramento e regulação de escolas da rede privada. 2.21 Regulação da educação a distância pública e privada.

Fonte: As autoras (2025) com base do Documento Referência – CONAE. *Eixo IV – Estratégias*. Brasília: MEC, 2023.

A proposição 1 do Documento Referência indica “aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública, no âmbito dos estados, DF e municípios, no prazo de 2 anos da vigência do PNE, assegurando a participação social, eleição direta de dirigentes e composição de órgãos coletivos.” (BRASIL, 2024, p.132). De acordo com os debates do GT, não houve nenhuma mudança significativa nas estratégias da proposição, só o fortalecimento das ações, com a indicação de mudança de algumas nomenclaturas. Os municípios envolvidos na COREDU afirmam que possuem leis específicas sobre a Gestão Democrática. Entretanto, as discussões evidenciaram que embora existam avanços desde a promulgação dessas leis, nem sempre é possível garantir a eleição de gestores escolares, a efetiva participação social ainda é um desafio, bem como é possível afirmar também que ainda há limites no que se refere a formação dos conselheiros e na participação ativa da comunidade escolar nestes conselhos escolares.

As experiências debatidas com os municípios participantes da 12ª GEE, nesse GT, evidenciaram o consenso no que diz respeito a dificuldade que os municípios possuem em relação a algumas estratégias do documento referência, como as estratégias 1.1; 1.5 e 1.9, sobre a eleição de gestores, sobre a participação social e sobre a valorização dos profissionais da educação.

Nesse sentido, é possível analisar, com a experiência do município de Rio Largo, que aprovou a Lei da Gestão Democrática em 2016, com a Lei nº 1.734 de 12 de setembro de 2016, para atender as determinações do Plano Municipal de Educação aprovado em 2015, com a Lei nº 11.712 de 23 de junho de 2015. A Lei da Gestão Democrática do Município de Rio Largo afirma no Art. 6º que

A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentadas pelo Poder Executivo: 1- órgãos colegiados: a) Conferência Municipal de Educação; b) Fórum Permanente de Educação; c) Conselho Municipal de Educação; d) Assembleia Geral Escolar; e) Conselho Escolar; f) Conselho de Classe; g) Associação Estudantil; h) Associação de Pais e Mestres (APM).

Esses mecanismos de participação são espaços de reafirmação de um compromisso democrático do município na condução da gestão, pois possibilitam que os diversos setores envolvidos na educação do município possam deliberar sobre as políticas públicas municipais. De forma mais abrangente, as deliberações dos órgãos colegiados de Educação como o Conselho Municipal de Educação (COMED), o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS FUNDEB) e o Conselho de Alimentação Escolar, são órgãos de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador das políticas públicas municipais. Da mesma maneira, o Fórum Permanente de Educação (FOPEM), instituído para monitorar e avaliar o Plano Municipal de Educação, por meio das Conferências Municipais de Educação, que acontecem a cada dois anos. Sobre o FOPEM o Plano Municipal de Educação de Rio Largo (2015) afirma que

Ao Fórum Permanente de Educação do Município de Rio Largo (FOPEM), por meio dos Grupos de Trabalhos Permanentes (GTPs), compete acompanhar o cumprimento das metas do PME, com a incumbência de coordenar a realização de conferências intermunicipais e municipais de educação, em atendimento ao PME.

Os demais mecanismos tem um caráter menos abrangente, organizam as demandas escolares, são eles: Assembleia Geral Escolar; Conselho Escolar; Conselho de Classe; Associação Estudantil e de Pais e Mestres (APM) e funcionam como espaços de decisões coletivas cujo objetivo é atender as demandas e os direitos da comunidade escolar.

Afirmar a gestão democrática é assumir a autonomia e a participação coletiva nas decisões em contraposição ao modelo autoritário e centralizador de gestão, dentro dos mecanismos disponíveis dentro da realidade educacional, como afirma Paro (2001) a gestão democrática deve ser entendida como um processo de transformação das relações de poder dentro da escola, onde os sujeitos envolvidos deixam de ser meros reprodutores de ordens e passam a assumir o protagonismo nas decisões. Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe o fortalecimento dos

órgãos colegiados, o engajamento da comunidade escolar na elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico.

Para a proposição 02, que discute a necessidade de “implementar avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória que envolva dimensões intra e extraescolar, garantindo a qualidade social da educação em todos os níveis e modalidades, no prazo de um ano da vigência do PNE.” (BRASIL, 2024, p.133), também não houve nenhuma mudança significativa nas estratégias da proposição, apenas sugestão de mudança de termos, para uma melhor compreensão da ação.

A qualidade social da educação representa um tema central no debate contemporâneo das políticas educacionais no Brasil, em especial, para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. Para Dourado (2007) a qualidade social da educação deve ser compreendida como uma construção coletiva, com participação social de todos os envolvidos, com valorização dos profissionais e garantia do direito à aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva comprometida com a redução das desigualdades sociais.

A qualidade social não se restringe à eficiência do sistema educacional em garantir aprendizagens formais, mas incorpora a participação democrática, a equidade e a relevância do conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, avaliar a educação a partir dessa ótica implica considerar as condições estruturais das instituições, a diversidade dos sujeitos que dela participam e o potencial emancipatório do ensino, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes em um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. (SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA; CORSETTI, 2021, p. 8)

A Proposição 2 do Eixo IV ao destacar a necessidade de implementar uma avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória reafirma o papel da avaliação na garantia da qualidade social da educação, em que a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se torna um elemento de equidade educacional.

Nessa perspectiva a qualidade social da educação não se reduz aos indicadores das avaliações de larga escala, mas se expressa em condições concretas de ensino e aprendizagem. As inclusão das dimensões intra e extraescolares no Documento Referência é o reflexo da percepção de educação para além da sala de aula, e considera os fatores sociais, econômicos e culturais na aprendizagem.

A qualidade social da educação é o produto de um projeto político pedagógico comprometido com a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar. Assim, as proposições de avaliação do Eixo IV consolidam uma educação pública de qualidade social, democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, ao discorrer sobre a experiência da Conferência Regional de Educação de Rio Largo (COREDU/RL), Alagoas, apontou elementos sobre a gestão democrática com a consolidação da participação social e da qualidade social da educação na elaboração do Documento Referência da Conferência Nacional de Educação – 2024. Com o envolvimento dos 9 nove municípios da 12ª Gerência de Ensino do Estado de Alagoas, a COREDU/RL, em dois dias de evento, foi possível evidenciar que a garantia da Gestão Democrática ultrapassa a questão da efetivação da lei, mas requer a ação cotidiana de práticas participativas, transparentes e dialógicas.

A gestão democrática como princípio estruturante da política educacional brasileira, fundamentada com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), demanda mais que instrumentos normativos, exige o fortalecimento de sujeitos coletivos e participativos.

O evento abordou o histórico tanto do Plano Nacional de Educação, como também o Plano Municipal de Educação de Rio Largo, Alagoas,

apresentando sua natureza democrática e de garantia do direito a educação com equidade. Ficou evidenciado também a necessidade de dar início as atividades de elaboração dos diagnósticos sobre as realidades educacionais e construção dos novos planos decenais de educação, com a finalização dos planos vigentes.

As proposições destacadas no Eixo IV, tanto a que versa sobre a gestão democrática, quanto a que versa sobre a avaliação pautada na qualidade social da educação revelam o compromisso do Documento Referência da CONAE em garantir a efetivação de uma educação com equidade, justiça social e desenvolvimento humano integral.

A Conferência Regional de Educação de Rio Largo apontou um paradoxo típico da educação pública brasileira: avanços significativos no campo legal e fragilidades nas práticas institucionais. Nesse sentido, e como contribuição dos municípios da 12ª GEE do Estado de Alagoas para o Documento Referência da CONAE 2024, consideramos ser importante destacar o consenso dos municípios envolvidos no que se refere ao fortalecimento dos mecanismos de participação social, considerando que a Gestão Democrática é condição indispensável para uma educação pública de qualidade social, com a compreensão ampliada de educação, que integra a concepção política, ética, cultural, pedagógica e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento-Referência da CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034 – Política de Estado**

para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: Ministério da Educação / Fórum Nacional de Educação, 2023.

RIO LARGO (AL). **Lei nº 11.712, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Rio Largo e dá outras providências. Rio Largo: Prefeitura Municipal, 2015.

RIO LARGO (AL). **Lei nº 1.734, de 12 de setembro de 2016.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público do Município de Rio Largo e dá outras providências. Rio Largo: Prefeitura Municipal, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Qualidade da educação: perspectivas e desafios.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 7-27, jan./abr. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA, Julian; CORSETTI, Maria. **A qualidade social da educação:** diálogos, contextos e perspectivas. Porto Alegre: EDUFRGS, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.020

PRÁTICA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO: PLANO DE AÇÃO PARTICIPATIVO PARA ESCOLAS (PAP)

Daniela Aparecida Guedes de Paula¹
Celia Maria Benedicto Giglio²

RESUMO

O Plano de Ação Participativo foi um instrumento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Gestão Pública, implementado no ano de 2012. O foco da pesquisa incidiu sobre a indução e execução dessa prática de planejamento na gestão escolar das escolas prioritárias e investigou como os Diretores de Escola e Supervisores de Ensino avaliaram a indução e a execução local dessa política. Buscou-se examinar a metodologia utilizada na indução e execução local do PAP; descrever a interação que os gestores tiveram com o instrumento; investigar o conhecimento do processo de planejamento estratégico, e analisar, sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, quais foram as dificuldades de compreensão e execução formal do instrumento. Foram entrevistados Diretores de Escolas e Supervisores de Ensino. A análise documental abrangeu tutoriais e documentos orientadores publicados pela SEESP. O PAP foi a expressão da gestão centrada na escola, porque coube às escolas realizar um diagnóstico dos problemas sob a sua governabilidade e construir um Plano para supe-

-
- 1 Mestre do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – SP, daniela.paula@unifesp.br;
 - 2 Professora Doutora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – SP, celia.giglio@unifesp.br;

rá-los. Este modelo que consistiu na estratégia de descentralizar a tomada de decisões a nível local das escolas causou desagrado porque foi reconhecido que os problemas que não estão sob a governabilidade da escola são os que mais afetam a escola pública. As análises dos dados permitiram afirmar que a metodologia do planejamento estratégico, postulada pelo PAP, não foi incorporada à prática de planejamento, uma vez que a falta de um acompanhamento exógeno à Diretoria de Ensino e às escolas foi apontada como elemento imprescindível para a continuidade do Plano, devido à ausência de vínculos com a política concebida. A ausência de pertencimento enfraqueceu a capacidade de protagonismo dos sujeitos e a continuidade do projeto, submetendo as escolas aos ventos circunstanciais de iniciativas da SEESP.

Palavras-chave: Plano de Ação Participativo; Planejamento Escolar; Gestão Escolar; Planejamento Estratégico; Participação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa investigou uma experiência de planejamento escolar induzida pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo e como os Diretores de Escola, das escolas classificadas como “prioritárias”, envolvidos nessa experiência avaliam a indução e a execução local dessa política caracterizada como política de fortalecimento do planejamento e da gestão escolar. Palm, Porta e Salvador (2013) atribuíram a implementação do PAP como uma “política pública para fortalecer o planejamento e a gestão escolar orientada para resultados” (p. 02). Nesta pesquisa a escolha pela utilização do termo instrumento, ao se referir ao Plano de Ação Participativo, se deu em virtude da apresentação nos documentos oficiais.

O Plano de Ação Participativo (PAP) foi desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Gestão Pública e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e foi apresentado na rede estadual de ensino de São Paulo como um instrumento de planejamento e gestão escolar no ano de 2012, cuja finalidade expressa em documentos foi dar suporte às escolas públicas estaduais para diagnosticar problemas localizados no universo de governabilidade das escolas e, a partir desse diagnóstico, permitir a elaboração de planos de ação para minimizar cada um dos problemas.

A estruturação do Plano de Ação Participativo foi desenvolvida a partir da metodologia do Planejamento Estratégico – planejamento por problemas e por objetivos – considerando a afirmação de que o planejamento no setor público parte “de problemas concretos, pois será a partir destes que serão elaborados os objetivos a ser atingidos” (PALM, PORTA e SALVADOR, 2013, p. 08).

A referência que a SEESP faz ao Plano de Ação Participativo como instrumento de planejamento e gestão escolar, adaptável às especificidades de cada escola, presume que a escola deve definir finalidades para sua ação e responsabilizar-se para alcançá-las, aproximando-se e respondendo a tendências gerais anunciadas por organismos internacionais.

A expressão “nova cultura de gestão” está presente nos discursos oficiais. É necessário saber a que isso corresponde mediante uma gestão por resultados com foco no desempenho dos alunos. Baldan e Ganzeli (2010) alertam, entretanto, para o fato de que incorporar uma nova cultura de gestão implica ter muita clareza que o planejamento participativo, afora a técnica, é concebido como um processo de trabalho que faz mudar a realidade escolar e impulsiona a emancipação do pensar em cada sujeito, crítico de sua própria história.

No cenário apresentado foi relevante identificar como os gestores envolvidos diretamente no Plano de Ação Participativo no ano de 2012 avaliaram a indução e a execução local desse instrumento caracterizado como uma política de fortalecimento do planejamento e gestão escolar.

O planejamento e a gestão escolar têm sido temas de outras pesquisas e os resultados apontam a presença do gerencialismo no campo educacional, no qual a ênfase recai sobre a eficiência e eficácia, com consequências para professores e gestores, pelos resultados do desempenho dos alunos e da escola.

Silva (2011) buscou analisar o planejamento e gestão da escola pública no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado. Planejamento escolar, para ele: “processo técnico-político de materialização da gestão educacional pode contribuir seja para conservação das relações estabelecidas ou para a mudança de uma determinada realidade” (p. 08). E segue afirmando que o planejamento escolar se “constitui, portanto, uma prática social historicamente construída, um trabalho pedagógico, que é indissociável da gestão da educação”. Como referência de análise no seu estudo, Silva (2011) utilizou-se das orientações presentes nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e, mais, especificamente, nos finais da primeira década do século XXI.

Diante disso, o estudo teve como relevância acadêmica e social, o intuito de analisar a introdução do Plano de Ação Participativo, sobretudo no que se refere ao processo de planejamento estratégico incorporado no

âmbito da educação e da escola e que historicamente vem sendo objeto de cursos de formação continuada de gestores ofertados pela SEESP.

Há dois aspectos que orientam o Plano de Ação Participativo: o primeiro tratou-se de metodologias que não se restringem à aplicação no campo educacional, mas parte de uma tecnologia de gestão; o segundo aspecto se refere ao modo de como essas metodologias incorporam e utilizam modelos mais familiares aos profissionais da escola.

Palm, Porta e Salvador (2013) apontam que o PAP deveria ser compreendido como instrumento e método apropriado para orientar escolas públicas estaduais a realizar seu planejamento e o acompanhamento dos seus respectivos planos dentro de um escopo relativamente limitado: problemas sob a governabilidade da própria escola. No entanto, segundo esses autores, estavam excluídos, assim, os problemas fora da governabilidade da escola, mesmo se reconhecendo que, muitas vezes, eles são os principais problemas que afligem tais escolas.

Para a execução deste estudo que investigou como os gestores da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí, Jacareí/SP, avaliaram a indução e a execução local do PAP, foram realizadas entrevistas, não totalmente estruturadas, com diretores das escolas públicas estaduais do município de Jacareí consideradas prioritárias, que ocuparam o mesmo cargo/função no período de 2010 a 2015 nessas mesmas escolas, supervisores de ensino que participaram das orientações técnicas centrais e supervisores de ensino dessas escolas prioritárias que integravam o seu setor de trabalho no ano de 2012.

As entrevistas assumiram a forma parcialmente estruturada, desenvolvendo-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações necessárias.

A coleta de dados centralizou-se em quatro diretores de escolas prioritárias e em cinco supervisores de ensino, sendo que três desses supervisores participaram das orientações técnicas com os órgãos centrais para divulgação do PAP na sua Diretoria de Ensino e dois supervisores foram responsáveis pelo acompanhamento de duas escolas prioritárias selecio-

nadas neste estudo. Os supervisores que acompanharam a introdução do PAP nas outras duas escolas prioritárias se removeram para outra Diretoria de Ensino.

Foi realizada também a análise de documentos oficiais da SEESP, no período de 2012 a 2015, o que permitiu contextualizar a introdução do Plano de Ação Participativo na rede estadual de ensino paulista bem como outros documentos relacionados à administração da Pasta, desvelando aspectos importantes sobre o tema.

Para compreender as mudanças ocorridas na gestão da educação brasileira, em especial no Estado de São Paulo, é preciso pensar sobre o processo de reforma do aparelho do Estado, bem como das reformas educacionais. Tais reformas foram levadas a efeito na década de 1990.

A justificativa para o processo de reforma do Estado nos anos de 1990 era tornar o serviço público mais coerente com o capitalismo contemporâneo, permitir aos governos corrigir falhas de mercado, sem incorrer em falhas maiores (Bresser Pereira, 1999). Em função da introdução do gerencialismo no setor público, na Reforma do Estado brasileiro, sob a influência e os preceitos dos organismos internacionais, a gestão centrada na escola adquire centralidade, considerando as estratégias de modernização a ser implantadas e a busca da eficácia no sistema educativo.

Salerno (2006) ao discutir a concepção de administração, presente no sistema de ensino do Estado de São Paulo, em sua manifestação pelo planejamento, parte do princípio “de que um projeto de escola não se dissocia de um projeto de Estado [...] já que um projeto de educação só tem sentido se for parte de um projeto social de Estado, de um projeto coletivo” (p. 23). Nesta relação entre Estado e escola,

[...] o planejamento, como mediação para uma ação profissional, de competência política e técnica, não trata a escola como um universo fechado e isolado do contexto macrosocial, nem a condena à simples reprodução de determinismos, pois, se assim fosse, desprezaríamos a aparente rejeição de grande proporção dos profissionais no campo educacional, que se traduzem como focos de resistência diante da defesa pela neutralidade do planejamento e (ou) do caráter revolucionário

que se possa propagar como um fim em si mesmo. (SALERNO, 2006, p. 19).

Mediante a relação entre Estado e educação são estabelecidos os contornos próprios para a política educacional pensada para um sistema de ensino. Em um Estado inspirado pelo neoliberalismo as políticas públicas têm o propósito de manter as relações sociais estabelecidas. A intenção é tirar o caráter político do trabalho pedagógico na escola. Segundo Salerno (2006, p. 19) “o planejamento perde seu sentido se for visto como uma ferramenta sem o valor político agregado, pois, como trabalho humano, só tem sentido se produzir valor”. Em nome da modernização da gestão escolar, são utilizados na educação mecanismos de regulação e controle articulados com as normas dos organismos internacionais.

Adrião (2006) analisa a reforma do ensino paulista no período de 1995-1998, destacando os principais eixos desse processo e as medidas governamentais, bem como seu impacto na estrutura organizacional da rede estadual de ensino. Não se pode negar a relação da reforma na rede estadual paulista com as diretrizes de reforma do aparelho do Estado, considerando que elas são orientadas pelos valores da eficiência, da produtividade e da ênfase nos resultados. Afirma Adrião:

A Secretaria de Educação talvez tenha sido a esfera da administração estadual que, no período analisado, mais radicalmente levou adiante a pretensão de reforma no aparelho do Estado defendida por setores afinados com os remédios neoliberais apregoados pelos organismos de fomento internacional, presente no programa de governo de Mário Covas [...]

Em vista disso, muitas das estratégias adotadas para a “revolução na produtividade da educação” assemelham-se às proposições encontradas na proposta de administração gerencial no plano de reforma do Estado: uma definição precisa dos objetivos a serem perseguidos pelo administrador público em sua unidade; a garantia da autonomia para este administrador na gestão de todos os recursos que lhe forem propiciados; o controle ou cobrança dos resultados *a posteriori*; a introdução, quando possível, de mecanismos de concorrência interna; a descentralização e a diminuição dos níveis hierárquicos (BRASIL, 1995, *apud* ADRIÃO, 2006, p. 166).



Com efeito, a busca pela eficácia e eficiência na administração/gestão do sistema estadual de educação adquiriu centralidade, materializando-se na descentralização e municipalização do ensino, na bonificação por resultados, acompanhadas pela centralização do currículo e pela criação do IDESP como indicador padrão de desempenho de escolas e seus profissionais (MILITÃO, 2015).

Ao explicitar o atendimento prioritário às escolas cujos alunos não alcançaram os resultados esperados no SARESP³, pode-se explorar a relação entre a teoria do gerencialismo e a pesquisa sobre eficácia escolar colocada por BALL (2011, p.85):

A pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de reconceitualização da escola, no qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional.

O discurso oficial representado pela SEESP coloca em evidência o real significado das avaliações externas: ocupam função estratégica na gestão das políticas públicas e na melhoria da qualidade da educação. A função reservada à avaliação externa no núcleo das políticas educacionais paulistas tem como pressupostos a responsabilização e a consequência quando do não atendimento das metas estabelecidas.

Em relação à classificação das escolas, Pinha (2012, p. 51) aponta que “manifesta-se aqui o desvio da responsabilização do Estado sobre a qualidade do ensino, jogando para a escola a responsabilidade pelo seu desempenho por meio da divulgação de cores em decorrência dos resultados”.

O que interessou, aqui, foi trazer à discussão determinados aspectos que têm a ver com uma prática de planejamento escolar para resultados implementada no ano de 2012 na rede estadual de ensino paulista

3 O IDESP é o indicador que avalia a qualidade das escolas no estado de São Paulo. O IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

– Plano de Ação Participativo para Escolas. Verificou-se que um dos objetivos anunciados na instituição do SARESP, no ano de 1996, previa a necessidade de viabilizar a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. Da mesma maneira, há uma diretriz do Programa Educação Compromisso de São Paulo que aponta para a necessidade de priorizar o atendimento às escolas cujos alunos apresentem resultados escolares insatisfatórios, demonstrados por meio do SARESP, as escolas prioritárias.

Essa prática de planejamento está situada dentro de um sistema de ensino, com um instrumento padronizado de planejamento e gestão para resultados, em determinadas instituições escolares, num coletivo de pessoas no espaço em que se coloca.

Ao postular a autonomia das escolas e paradoxalmente consolidar um processo de avaliação externa dos sistemas de ensino a SEESP induziu as escolas à operacionalização de planos frente às metas definidas pelo governo.

Ganzeli (2002) afirma que a discussão sobre o processo de planejamento participativo das escolas passou a ter importância entre os teóricos que postularam a descentralização do sistema educacional como um meio para a democratização da gestão da educação e a consequente melhoria da qualidade do ensino. No entanto, para a garantia de um planejamento efetivamente participativo é necessário compreender o significado da escola e suas relações no sistema de educação bem como com a sociedade.

Paro (2016) afirma que ao estar de acordo que a participação da comunidade está subentendida numa gestão democrática, é preciso ter uma exatidão ao tratar do conceito de participação. Expõe uma preocupação com a participação nas decisões; no entanto, ele não exclui a importância da participação na execução; “mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO,

2016, p. 22). Ressalta, ainda, a importância de ter sempre evidente esse aspecto a fim de que não se aceite a participação na execução como fim em si mesmo, quer como substituto da participação nas decisões, quer como forma de encobrir a ausência desta última no processo.

Nas Considerações Finais, há uma reflexão sobre o conjunto da pesquisa, com o intuito de sintetizar os elementos que respondem aos objetivos formulados inicialmente para orientar a investigação em tela e um fechamento das ideias apontadas, que, por hora, poderá inspirar outras investigações e objetos correlatos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, por considerar que os dados coletados são nomeados como “**qualitativos**, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16, **grifo dos autores**).

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, ambos efetivos, ou seja, nomeados por concurso público que aceitaram participar dessa pesquisa, com o devido consentimento livre e espontâneo, garantindo o sigilo sobre suas identidades.

“Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 6). Destacaram que o desafio lançado à pesquisa educacional está certamente na tentativa de apreender essa realidade dinâmica e ao mesmo tempo complexa do seu objeto de estudo, em sua transformação histórica. Para captar essa realidade, foi utilizada para coletar os dados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Utilizou-se a análise documental tendo como objetivo conhecer de maneira profunda e sistemática o instrumento de gestão escolar implantado na Rede Estadual de Ensino Paulista no ano de 2012, o Plano de Ação

Participativo, bem como sua elaboração e execução, por meio da análise de documentos oficiais. Esta análise possibilitou a elucidação quanto à criação desse instrumento (a finalidade da sua existência, em que contexto ele apareceu e a que demandas ele pretendeu responder), como também proporcionou o conhecimento das diretrizes para a sua implantação nas escolas públicas do Estado de São Paulo, e o que se esperava dos Supervisores de Ensino e Diretores de Escola que iriam utilizar-se do Plano de Ação Participativo.

Os roteiros de entrevistas foram compostos por questões abertas, sendo respondidos por um grupo de gestores, num processo reflexivo das experiências vividas e (ou) testemunhadas em suas experiências profissionais. Grande parte das questões foi feita em comum, tanto para os Diretores de Escola quanto aos Supervisores. No entanto, há questões que foram feitas apenas para os Supervisores de Ensino, considerando o contexto de implantação e acompanhamento do PAP na rede estadual.

Os depoimentos orais foram imprescindíveis porque trouxeram à tona afirmações que elucidaram como os gestores envolvidos diretamente no Plano de Ação Participativo no ano de 2012 avaliaram a indução e a execução local desse instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na entrevista os Supervisores de Ensino foram questionados sobre a parceria entre da Secretaria de Educação e a Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo na materialização do Plano de Ação Participativo. Os Supervisores que participaram das orientações técnicas centralizadas na SEESP e foram então os articuladores do PAP na Diretoria de Ensino responderam que tomaram conhecimento por meio dos documentos que apresentaram essa iniciativa.

Apesar de a SEESP apontar que o Supervisor de Ensino seria o principal orientador e divulgador do PAP dentro da Rede de Ensino (SÃO PAULO, 2012) as respostas dos entrevistados apresentam uma posição antagô-

nica em relação à atuação desse profissional que tinha como foco central a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos (SÃO PAULO, 2012). Nas entrevistas, o Plano de Ação Participativo foi associado a um instrumento de planejamento escolar, o PDE Escola.

Contudo, pôde-se compreender que o recurso financeiro advindo do PDE Escola se constituiu em elemento motivador central para a elaboração do plano na plataforma do MEC enquanto o PAP não disponibilizava nenhum recurso financeiro. A ênfase se fixou no processo de planejamento para a aquisição de recursos entendidos como necessários, em detrimento de uma perspectiva mais democrática e de um processo mais reflexivo em torno das intencionalidades educativas. Segundo Silva (2001, p. 89) o PDE Escola se caracteriza como “um modelo de planejamento escolar unido a uma gestão gerencial, que se realiza fundamentalmente pelo planejamento estratégico e por modelos de gerenciamento exógenos a escola”.

Os depoimentos desse grupo de gestores entrevistados que associaram o PAP a um instrumento de planejamento indicam uma constante referência à primeira fase do ato de planejar que, segundo Ferreira (2003), é a preparação do plano, não mencionando durante as entrevistas as outras duas fases. Nesse contexto, foi colocada em questão a associação do PAP como instrumento de planejamento e gestão escolar considerando a expectativa da SEESP:

O percurso Diagnóstico-Planejamento-Ação-Acompanhamento-Avaliação deve ser periodicamente refeito, já que mudanças de cenário podem implicar na proposição de novas ações. É importante frisar que a utilização desse instrumento deve ser vista como um processo que faça parte do cotidiano da escola e nunca como um evento esporádico realizado para cumprir uma obrigação formal. (SÃO PAULO, 2012, p. 27).

O instrumento denominado “Plano de Ação Participativo” foi concebido de modo exógeno, não partilhando conhecimentos com aqueles que iriam implementá-lo. Lançou-se uma prática intitulada participativa, porém estranha à cultura institucional do sistema e das escolas, que – pela

hierarquia – se submete às determinações da SEESP, com ausência de espaços dialógicos e de interlocução quando se trata de concepção de política educacional, restando à Diretoria de Ensino o acompanhamento para a garantia dos prazos impostos. Estes, visivelmente impraticáveis para a realização de um trabalho participativo.

Quando perguntado aos gestores se a exigência da SEESP para que as escolas prioritárias elaborassem o Plano de Ação Participativo interferiu na rotina das escolas, sete entrevistados responderam que o PAP interferiu de forma construtiva na rotina escolar.

Segundo os entrevistados o PAP interferiu de forma construtiva na rotina escolar das escolas prioritárias no ano de 2012, mesmo diante da obrigatoriedade imposta pela SEESP de se ter que elaborar um instrumento padronizado para todas as Unidades Escolares desconsiderando suas especificidades e do fato de que as escolas deveriam pensar somente sobre os problemas que estavam sob sua governabilidade. Mesmo diante da existência da proposta pedagógica houve a imposição de mecanismos que levavam à homogeneização das escolas e de suas práticas de planejamento e avaliação.

Como afirmaram Salvador, Palm e Porta (2013), o PAP não se resumiu ao instrumento em si, outros componentes foram projetados para colocá-lo em prática. Foi criado um sistema informatizado e uma estrutura de gestão do projeto que deveria orientar a elaboração do Plano de Ação Participativo pelas escolas prioritárias.

Segundo os autores, os painéis de acompanhamento de ações e de indicadores nesse sistema informatizado facilitavam a organização do trabalho escolar e o acompanhamento da execução das ações.

Ao perguntar aos gestores sobre a realização das fases de acompanhamento e execução do PAP no sistema informatizado, Diretores de Escola confirmaram que fizeram a digitação do Plano de Ação Participativo no sistema e conseguiram realizar parcialmente o acompanhamento da execução das ações levando em conta o que foi possível de executar. Esses gestores apontaram que num determinado período começaram a

aparecer alguns problemas que dificultaram a digitação do PAP no Portal GDAE e então deram continuidade no instrumento impresso.

Nas entrevistas os Diretores de Escola e Supervisores de Ensino foram questionados se, no ano de 2012, sabiam da existência de algum plano de tratamento para os problemas que não eram da governabilidade das escolas. Houve entrevistados que afirmaram ter expectativa quanto à resolução de problemas que não eram da governabilidade da escola, porém desconheciam a existência de um plano para dar tratamento a esses problemas.

Durante a entrevista os gestores evocaram problemas de estrutura da escola, da falta de professores, porque são problemas críticos que influenciam o próprio trabalho à vista dos resultados das Unidades Escolares pelas quais são responsáveis, mas que no limite desse planejamento estavam fora de sua governabilidade.

Salvador, Palm e Porta (2013) diante da limitação do PAP em se tratar os problemas críticos dentro da governabilidade da escola elucidaram que a SEESP resolveu não levar adiante a assinatura dos Termos de Compromissos entre o Secretário de Educação e os Dirigentes de Ensino e entre estes e os Diretores de Escolas. Cabe mencionar que esses termos integravam o “Projeto Contratualização de Resultados na Educação, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Gestão Pública e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (p. 04). No Termo de Compromisso entre a SEESP e as Diretorias de Ensino estariam enunciadas formalmente as ações com as quais a Secretaria deveria se comprometer para assim as Diretorias de Ensino terem condições de se empenhar no alcance das metas fixadas.

Mesmo a SEESP contando com Supervisores de Ensino e Diretores de escola, como sujeitos fundamentais na introdução de novos paradigmas de gestão dentro da escola, eles não foram indiferentes às condições institucionais ao alcance de resultados. Essa indiferença é uma forma de adaptação e manutenção dos discursos oficiais, marcada pelos preceitos do gerencialismo.

Quando perguntado aos entrevistados sobre a intencionalidade de dar continuidade no Plano de Ação Participativo nos anos de 2013 e 2014 todos os entrevistados demonstraram que tiveram intenção em dar continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2012 com esse instrumento, porém a intenção não se concretizou.

Salvador, Palm e Porta (2013) afirmaram que a legitimidade e a compreensão do PAP não conseguiram ser plenamente asseguradas nas próprias instâncias da SEESP, causando preocupação ao núcleo gestor do projeto PAP. Havia uma busca contínua de consenso sobre o PAP entre os decisores estratégicos ligados ao gabinete da SEESP e suas coordenadorias.

Os gestores entrevistados se posicionaram favoráveis à continuidade do Plano de Ação Participativo no âmbito escolar, porém se a expectativa era a de que as escolas se apropriassem desse instrumento não haveria impedimento para sua continuidade localmente, mesmo assim foi se enfraquecendo e sendo abandonado segundo a fala dos entrevistados.

Assim como os Diretores entrevistados, os Supervisores de Ensino preferiram não tomar parte diante do enfraquecimento do Plano de Ação Participativo na sua Diretoria de Ensino. Cabe então interrogar a compreensão que esses agentes públicos têm quando o assunto é o desenvolvimento das práticas institucionais da escola, em diálogo com as políticas educacionais da SEESP. Diferentemente daqueles que governam, os Supervisores de Ensino e Diretores de Escola são agentes do Estado que permanecem em seus postos de trabalho e constroem uma visão de longa duração do conjunto das ações e da vida institucional.

A análise das respostas sobre a interação com o instrumento de planejamento e gestão escolar aponta para a existência de uma interação imposta e determinada devido à obrigatoriedade de elaborar o PAP.

Segundo Salvador, Palm e Porta (2013, p. 25) “o PAP foi definido como obrigatório para 1.203 escolas consideradas prioritárias frente a seus resultados no SARESP 2010, com a possibilidade de adesão aberta

a qualquer escola da rede”. No segundo semestre de 2011 o projeto foi estruturado e passou a ser implantado na

Rede Estadual de Ensino Paulista no ano de 2012. Coube às Diretorias de Ensino fazer com que todas as escolas passassem a fazer uso do Plano de Ação Participativo no mesmo ano à vista da melhoria da gestão educacional em direção a resultados (Salvador, Palm e Porta, 2013).

Nas entrevistas os gestores foram questionados sobre a relação entre a Proposta Pedagógica, o Plano de Gestão e o Plano de Ação Participativo. Cabe destacar que os entrevistados perceberam a relação entre esses documentos. Entretanto, há uma ausência de coerência entre as finalidades e características dos três documentos. Segundo Veiga (2003) autonomia e projeto político-pedagógico possuem um vínculo muito estreito:

A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. (VEIGA, 2003, p. 277)

Pode-se atribuir essa falta de clareza quanto às características da Proposta Pedagógica às iniciativas oficiais de descentralização, presentes nos programas de governo, que exigem da organização da escola um domínio de capacidades técnicas e gerenciais que trazem como consequência um esvaziamento do processo educativo voltado para as relações da escola com o contexto social.

Giglio afirma que diante do disposto nos Artigos 12 e 13 da LDB/1996 criou-se “uma responsabilidade formalmente partilhada” (2006, p. 39) porque envolve na elaboração da proposta pedagógica “desde os distintos níveis de governo até o espaço da escola e a atuação de cada docente”. Ressalta que, do ponto de vista legal, a materialização da Proposta Pedagógica traduz, oficialmente, a escola uma identidade própria, pois legitima que a escola é parte constituinte das políticas educacionais.

Segundo Giglio (2006) quando os profissionais da escola não assumem uma responsabilidade coletiva com o desenvolvimento institucional e quando os governos e a administração dos sistemas de ensino, à vista dos objetivos nacionais, insistem em impor políticas que recusam as necessidades e características locais das escolas, acabam se produzindo práticas essencialmente burocráticas.

Foram explorados também a compreensão e domínio da técnica e metodologia do planejamento estratégico e participativo pelos entrevistados. As respostas dos supervisores de ensino entrevistados revelaram que esses sujeitos não compreenderam a técnica e metodologia do planejamento estratégico e participativo, se utilizaram de argumentos vagos e pouco claros.

Diante do cronograma estipulado pela SEESP quanto aos prazos estabelecidos para a elaboração e execução do Plano de Ação Participativo não houve meios para assegurar um planejamento participativo no âmbito escolar. O discurso anunciado pela SEESP se tratava da importância de envolver a comunidade escolar para que eles se engajassem na resolução dos problemas críticos sob a governabilidade da própria escola e no alcance dos resultados – um planejamento por resultados. Para a SEESP o PAP seria “uma poderosa ferramenta de gestão” (SÃO PAULO, 2012a, p. 25) mesmo intitulado como Plano de Ação Participativo.

Ganzeli (s.d.) afirmou que o planejamento participativo no âmbito escolar vem ganhando relevância mediante a insistência dos sistemas de ensino pela descentralização como meio para a democratização da gestão da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o autor para assegurar um planejamento efetivamente participativo é essencial compreender o significado da escola e suas relações no sistema de ensino a qual está integrada, bem como com a sociedade.

Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários e especialistas expliquem a escola, estamos garantindo a ampliação da compreensão desses sobre a realidade escolar através do debate democrático. Posturas divergentes sobre os problemas da escola devem ser

discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. (GANZELI, s.d.)

Foi pedido para que os entrevistados emitissem sua opinião quanto ao alcance dos objetivos propostos pelo conjunto do governo à vista da elaboração e execução do PAP. O instrumento estava atrelado à incorporação de um modelo de gestão escolar vinculado a ferramentas e métodos de planejamento por resultados e o envolvimento da comunidade escolar, permitindo aos gestores de sistemas públicos de ensino a realizar inovações positivas no âmbito da gestão da escola que se traduzam no efetivo aumento da qualidade de ensino (SALVADOR, PALM & PORTA, 2013). Os entrevistados, na sua maioria, afirmaram que o PAP não atingiu os objetivos do governo.

O PAP foi empreendido no ano de 2012 sob um forte mecanismo de gerenciamento de ações com o objetivo de estimular uma nova forma de gestão capaz de cumprir metas e prazos, motivar e mobilizar atores envolvidos, alcançar resultados previamente estabelecidos, monitorar em tempo hábil qualquer problema que pudesse comprometer o andamento dos planos. E a escola não ficou fora desse modelo de gerenciamento. Isso a partir de uma perspectiva de um modelo de planejamento estratégico materializado em uma ferramenta disponibilizada às escolas públicas da rede estadual paulista que emprega um método de diagnóstico para sua construção: analisar os problemas que estão sob a governabilidade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do Plano de Ação Participativo pelas escolas traz em sua essência a articulação de diversos esforços da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o propósito de difundir novos modelos e tecnologias de gestão escolar na perspectiva de torná-la mais eficaz. A metodologia do planejamento estratégico no PAP foi aperfeiçoada devido

à implantação de um sistema *online* de apoio à gestão escolar. Ao se criar, a partir do PAP, um sistema informatizado se passou a estabelecer um dispositivo de monitoramento da SEESP e Diretoria de Ensino sobre as escolas prioritárias. Compreendemos que este instrumento colocou em prática uma reconfiguração de gestão escolar induzida e monitorada pelo Estado *in loco* e a distância e, assim, os meios de fiscalização e coerção potencialmente vão se aprimorando.

Com a implementação do PAP percebemos que a SEESP assumiu um papel secundário intencionalmente ao estabelecer que caberia às próprias escolas realizar um diagnóstico de problemas críticos dentro da sua governabilidade e, a partir daí, construir um plano de ação para superar cada um desses problemas. Como assumiram os idealizadores do instrumento, a iniciativa da SEESP era bem ousada mas restrita, pois excluía os problemas fora da governabilidade da escola - os problemas que mais afetam as escolas públicas.

Cabe mencionar outro efeito da implementação do PAP acerca do estabelecimento de diretrizes sobre o diagnóstico dos problemas: a introdução e (ou) revisão de conceitos. A introdução do conceito de governabilidade foi notada por um diretor de escola que assumiu ter se apropriado dele no cotidiano escolar. O gerencialismo cooperou, e muito, para a introdução de conceitos e práticas que influenciam fortemente a cultura das instituições de ensino.

Mas pode-se presumir que reside algo mais sobre os problemas que não estão sobre a governabilidade da escola para além das condições estruturais e organizacionais do sistema educacional e que causam angústias às escolas públicas: a precariedade instituída no ambiente social e cultural dos estudantes, a profissionalização docente e as próprias normatizações legais nas esferas federal e estadual que muitas vezes não se coadunam com as especificidades regionais e locais.

O Plano de Ação Participativo não conseguiu se consolidar como um processo de planejamento participativo. A expectativa de participação que foi apontada como desejável (porém não imprescindível) acabou

sacrificada pela ausência de uma cultura de participação nas escolas somada ao cronograma estipulado pela SEESP que declaradamente não reservou tempo para a articulação interna dos profissionais e comunidade nas escolas. Mesmo que identificadas que as forças estão no trabalho com a comunidade foi revelada nas entrevistas a dificuldade de envolver a comunidade nas discussões sobre o que era o Plano de Ação Participativo, sobre quais suas consequências e o que de fato ele representava. Ainda que timidamente foram apontadas algumas tentativas de envolver a comunidade escolar buscando atender ao anunciado pela SEESP nos documentos oficiais. Os gestores reconheceram que a efetiva participação da comunidade escolar se concretizará mediante a construção de sentido e vínculo.

O PAP como ferramenta de planejamento estratégico centralizava informações e decisões da escola, porém concomitantemente o retorno era focalizado na execução das tarefas dentro dos prazos estabelecidos na tentativa da Diretoria de Ensino manter sob controle as tarefas executadas ou não. Cabe mencionar que esses aspectos são inerentes a uma administração pública gerencial e se contrapõem aos pressupostos de uma gestão democrática, contudo, passam sem ser notados, salvos pelo discurso da gestão compartilhada e da autonomia da escola.

Numa gestão democrática, todos os que estão engajados diretamente com o processo educativo integram o processo de tomada de decisões que se iniciaria logo com a elaboração da proposta pedagógica, para ser o ponto de partida na elaboração de planos à luz das diretrizes apontadas nessa proposta. Entretanto, essa premissa não foi observada nas entrevistas.

Ficou evidente que os gestores, sujeitos da pesquisa, não se apropriaram do instrumento de planejamento e gestão escolar nem tecnicamente e nem politicamente, uma vez que não foi dada continuidade ao Plano de Ação Participativo, mesmo reconhecendo potencialidades para direcionar o trabalho no âmbito da escola e extrapolar a compreensão e a superação sobre seus problemas, na medida em que ao identificar o que

era de sua governabilidade tinha clareza do que não estava sob sua governabilidade e os impedia de avançar nas soluções possíveis e desejáveis.

Diante da não apropriação do Plano de Ação Participativo como instrumento de planejamento a ser agregado à cultura escolar, supervisores de ensino e diretores de escola justificaram a descontinuidade do PAP devido à ausência de acompanhamento exógeno tanto à escola quanto à Diretoria de Ensino. O que justificaria essa necessidade de se ter um acompanhamento “de fora”? Uma hipótese seria a falta de pertencimentos com a política educacional, pois é como se estivessem executando ordens considerando a ausência de autoria no trabalho – seja na Diretoria de Ensino ou na escola. A ausência de pertencimento favorece o distanciamento, leva à falta de compromisso sobre as práticas implementadas e não contribuiu para a mobilização desses agentes do Estado em favor de uma educação pública de qualidade traduzida na produção de políticas educativas locais de modo complementar às políticas do sistema de ensino.

Em síntese, a análise dos dados empíricos coletados por meio das entrevistas e análise dos documentos oficiais que subsidiaram a elaboração do Plano de Ação Participativo nos proporcionou compreender o modo como esse instrumento foi induzido e executado e a avaliação dos gestores locais acerca desse processo. É possível afirmar que a autonomia e a flexibilidade foram apenas aparentes no PAP, pois o sistema de ensino se incumbiu de decidir, em grande parte, a realização do diagnóstico e do plano em geral, já que as dimensões e os focos de análise foram definidos previamente pelos órgãos centrais. A autonomia nesse contexto implicava maior responsabilidade dos envolvidos frente ao trabalho, em contrapartida as pessoas entrevistadas tendem a reproduzir uma cultura de obediência à SEESP – aceitação desse modelo de controle e poder.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade:** a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, 1998, nº 45, p.49-95. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em:12 jul. 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter Keven (orgs.) **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 3.ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 21-38. Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/bagp/Q_a_Z/ST_VI_TCC_Gestao_Governamental/aula_01/imagens/04/texto_da_aula_01.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2013.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi1_artigopedroganzeli.pdf Acesso em 05 julho 2016

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **Projetos pedagógicos: utopias para fazer caminhar**. Revista Educação: Teoria e Prática. (UNESP/Rio Claro). V. 15, n. 27, jul.-dez. 2006, p.37-49.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed.. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MILITÃO, Andréia Nunes. **A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015.

PALM, Lia. PORTA, Rogério Haucke. SALVADOR, Leandro. **Plano de ação participativo para escolas (PAP): desafios e perspectivas para implementação de um**

instrumento de planejamento e gestão escolar na rede estadual de São Paulo. VI Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília/DF, Centro de Convenções Ulisses Guimarães, 16-18 abril 2013.

PALM, Lia. PORTA, Rogério Haucke. SANTOS, Tarcila Peres. **Gestão por resultados no governo do estado de São Paulo: avanços e gargalos no desenvolvimento das iniciativas.** VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília/DF, Centro de Convenções Ulisses Guimarães, 26-28 maio 2015.

PARO, Vitor Henrique Paro. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed.. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULA, Daniela Aparecida Guedes de. **Prática de Planejamento Escolar na Rede Estadual Paulista de Ensino: O Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP)** / Daniela Aparecida Guedes de Paula – Guarulhos, 2017. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

PINHA, Maria Luiza de Sousa. **Avaliação Institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Presidente Prudente/São Paulo, 2012.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfourì. **Administração gerencial ou gestão administrativa? Foco no planejamento educacional.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas: 2006.

SILVA, Domingos Pereira da. **Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. Goiânia, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.021

EDUCAÇÃO E MERCADO: A RACIONALIDADE NEOLIBERAL PARA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Geomar de Nazaré Fogassa¹

RESUMO

A educação, sob a influência da racionalidade neoliberal, tem sido progressivamente orientada por valores de eficiência, produtividade e competitividade, o que favorece sua mercantilização e compromete seu papel social, crítico e emancipatório na formação integral dos sujeitos. Isto posto, o objetivo geral deste trabalho consiste em investigar como a racionalidade neoliberal influencia os processos educacionais, fomentando a mercantilização da educação. A partir desse objetivo amplo, surgem objetivos específicos que orientam a análise, tais como: compreender os fundamentos teóricos da racionalidade neoliberal aplicada à educação; identificar os mecanismos de mercantilização do ensino presentes nas políticas públicas e práticas institucionais; e analisar os impactos dessa lógica mercadológica na qualidade e no sentido social da educação. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com enfoque crítico na análise das transformações contemporâneas na educação sob a perspectiva da racionalidade neoliberal. Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática, utilizando obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, relatórios e documentos oficiais que abordam os conceitos de neoliberalismo, mercantilização da educação, políticas públicas

1 Mestrando do Curso em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, e-mail: geo87.fogassa@gmail.com;

e crise docente. Foram selecionadas referências nacionais e internacionais, destacando-se autores como Azevedo (2019), Balieiro (2022; 2023), Peroni e Lima (2017; 2020), Bourdieu (1998), Dardot e Laval (2016), entre outros, que fundamentam teoricamente a análise sobre os impactos do neoliberalismo na educação. A pesquisa evidenciou que a racionalidade neoliberal influencia fortemente os processos educacionais, promovendo a mercantilização da educação e priorizando eficiência, produtividade e retorno econômico em detrimento da formação integral. Identificaram-se mecanismos como rankings, metas e avaliações padronizadas que reforçam a competitividade e comprometem a dimensão social e emancipatória do ensino, acentuando desigualdades. Conclui-se que é necessário resistir à lógica mercadológica por meio de políticas e práticas que valorizem o caráter público da educação, favorecendo uma formação crítica, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Educação, Mercantilização, Neoliberalismo, Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação e mercado tem ganhado destaque no debate contemporâneo, sobretudo diante do avanço da racionalidade neoliberal, que vem redefinindo o papel das instituições de ensino. Sob essa lógica, valores como eficiência, produtividade e retorno econômico passam a orientar as práticas educacionais, deslocando o foco da formação integral do sujeito para a preparação voltada ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação deixa de ser entendida como um direito fundamental e passa a ser avaliada principalmente pelo seu potencial de gerar vantagens competitivas para o indivíduo (Carvalho, 2020).

O neoliberalismo, enquanto racionalidade, ultrapassa o campo das políticas econômicas e se manifesta como um processo de subjetivação, atravessando diferentes dimensões da vida social. Na educação, essa lógica molda comportamentos, expectativas e formas de avaliação, incentivando tanto alunos quanto professores a internalizarem critérios de desempenho e competitividade. Assim, a escola e a universidade deixam de ser apenas espaços de conhecimento e reflexão crítica, tornando-se arenas de produção de capital humano voltado à inserção no mercado (Balieiro, 2022).

Essa transformação educacional evidencia a mercantilização do ensino, que consiste na conversão de um direito social em mercadoria. O valor da educação deixa de ser mensurado por sua contribuição à formação cidadã e social, sendo calculado com base em sua capacidade de gerar retorno individual. Essa mudança repercute não apenas nas políticas públicas, mas também nas práticas pedagógicas cotidianas, influenciando currículos, metodologias de ensino e sistemas de avaliação (Matos et al., 2023).

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir criticamente sobre os impactos dessa lógica na formação humana. A ênfase na competitividade e na eficiência pode comprometer a construção de valores sociais e éticos, reduzindo o potencial emancipatório da educação. Ao priorizar resulta-

dos imediatos e tangíveis, o neoliberalismo fragiliza o desenvolvimento de habilidades reflexivas, criativas e colaborativas, que são essenciais para a formação integral do indivíduo (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2023).

Esse cenário suscita reflexões críticas acerca da mercantilização da educação, entendida como a transformação do direito social em mercadoria. Assim, indaga-se: de que modo a racionalidade neoliberal tem promovido a mercantilização da educação e quais são as implicações dessa transformação para a formação humana e social?

O objetivo geral deste trabalho consiste em investigar como a racionalidade neoliberal influencia os processos educacionais, fomentando a mercantilização da educação. A partir desse objetivo amplo, surgem objetivos específicos que orientam a análise, tais como: compreender os fundamentos teóricos da racionalidade neoliberal aplicada à educação; identificar os mecanismos de mercantilização do ensino presentes nas políticas públicas e práticas institucionais; e analisar os impactos dessa lógica mercadológica na qualidade e no sentido social da educação.

A justificativa para este estudo se ancora na necessidade de discutir criticamente a relação entre educação e mercado, uma vez que a expansão da racionalidade neoliberal nos sistemas educacionais tende a enfraquecer o caráter democrático, inclusivo e emancipador do ensino. Ao tratar a educação como produto a ser consumido, reduz-se sua função social e coletiva, priorizando interesses privados em detrimento do direito universal. Essa discussão é relevante para repensar o papel da educação em uma sociedade marcada por desigualdades e pela busca incessante de competitividade.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com enfoque crítico na análise das transformações contemporâneas na educação sob a perspectiva da racionalidade neoliberal. Optou-se por essa abordagem devido à necessidade

de compreender em profundidade os processos sociais, políticos e pedagógicos que contribuem para a mercantilização da educação, considerando aspectos estruturais, institucionais e subjetivos. A pesquisa qualitativa permite captar as relações complexas entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e a experiência de docentes e alunos, favorecendo uma interpretação detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados.

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática, utilizando obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, relatórios e documentos oficiais que abordam os conceitos de neoliberalismo, mercantilização da educação, políticas públicas e crise docente. Foram selecionadas referências nacionais e internacionais, destacando-se autores como Azevedo (2019), Balieiro (2022; 2023), Peroni e Lima (2017; 2020), Bourdieu (1998), Dardot e Laval (2016), entre outros, que fundamentam teoricamente a análise sobre os impactos do neoliberalismo na educação. Essa etapa permitiu mapear conceitos-chave, identificar mecanismos de mercantilização do ensino e compreender o efeito das políticas educacionais na formação integral do indivíduo.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa adotou um enfoque interpretativo, a partir da análise documental de políticas públicas, planos educacionais e relatórios oficiais, como os relatórios do Banco Mundial, documentos do Ministério da Educação e legislações relacionadas à gestão educacional. A análise documental possibilitou examinar de forma crítica como os princípios neoliberais se traduzem em medidas concretas, influenciando currículos, sistemas de avaliação, financiamento e gestão escolar, bem como os impactos sobre o trabalho docente e a qualidade da educação.

A seleção das fontes considerou critérios de relevância, atualidade e pertinência com os objetivos da pesquisa. O cruzamento das informações teóricas e documentais permitiu construir um panorama crítico da mercantilização da educação, evidenciando tanto os fundamentos teóricos do neoliberalismo quanto suas manifestações práticas nas instituições educacionais. Esse procedimento possibilitou também refletir sobre os

efeitos da lógica de mercado na formação cidadã e social dos estudantes, articulando a análise conceitual com a realidade educacional brasileira.

3 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E GOVERNANÇA DE SUBJETIVIDADES: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A racionalidade neoliberal é compreendida não apenas como uma doutrina econômica, mas como uma forma de governo capaz de reconfigurar práticas sociais, políticas e culturais. Surgida no contexto das crises do capitalismo do século XX, ela se consolidou com a reestruturação do Estado nos anos 1970 e 1980, especialmente a partir das políticas de ajuste estrutural promovidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (1997). Diferentemente do liberalismo clássico, que pregava a mínima intervenção do Estado, o neoliberalismo propõe um papel ativo do governo, limitado à criação das condições necessárias para o funcionamento do mercado, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado.

No Brasil, essa lógica foi incorporada por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), que introduziu princípios de eficiência, produtividade e descentralização, inspirados na gestão privada. Esses princípios não apenas orientam a formulação de políticas públicas, mas também contribuem para a formação de sujeitos adaptados a uma lógica competitiva. Bourdieu (1998) descreve esse processo como uma “invasão neoliberal”, em que valores de mercado passam a colonizar áreas antes regidas por princípios sociais e democráticos. Assim, observa-se que a racionalidade neoliberal não se limita à economia; ela molda também comportamentos e práticas cotidianas.

David Harvey (2011) complementa essa análise ao afirmar que o neoliberalismo atua simultaneamente como resposta às crises do capitalismo e como estratégia para restaurar o poder das elites econômicas. Essa racionalidade fortalece mecanismos de acumulação e cria formas sutis de controle social, transformando a competitividade em norma para os indivíduos. Nesse sentido, o neoliberalismo deve ser entendido como um

projeto político que reorganiza a sociedade segundo a lógica do mercado, atingindo não apenas as instituições, mas também as subjetividades dos indivíduos.

Dardot e Laval (2016) aprofundam essa perspectiva ao afirmar que o neoliberalismo institui uma “nova razão do mundo”, que regula mercados e, ao mesmo tempo, reorganiza subjetividades. Sob essa lógica, o indivíduo deixa de ser apenas cidadão e passa a ser “empreendedor de si mesmo”, responsável por investir em seu próprio capital humano. Essa transformação molda práticas sociais, pois cada pessoa é chamada a se avaliar continuamente, buscando eficiência e produtividade como critérios centrais de valor social.

A educação surge como um dos campos mais afetados por essa racionalidade. Balieiro, Ferreira e Azevedo (2023) destacam que, em uma cultura cada vez mais plataformizada, a subjetividade da educação é tensionada por exigências de resultados e métricas de desempenho. O processo educativo se transforma em um espaço de investimentos e retornos, esvaziando seu caráter emancipatório e adaptando os sujeitos às demandas do mercado de trabalho. A mercantilização da educação, portanto, não é apenas um efeito econômico, mas um mecanismo de governança das subjetividades.

Barroso (2013) observa que a implementação de novas formas de regulação educacional reforça esse quadro. Medidas de descentralização, apresentadas como democratizantes, frequentemente se traduzem em controle por meio de indicadores e avaliações padronizadas. Como resultado, escolas e professores passam a operar sob lógica competitiva, em detrimento de sua autonomia e da formação cidadã. A educação, dessa forma, torna-se um campo em que se reproduzem relações de poder e se consolidam valores neoliberais.

Essa internalização das exigências externas caracteriza o que se denomina governança de subjetividades. Evangelista (2021) explica como os professores, diante dessas políticas, deixam de ser protagonistas e podem ser percebidos como obstáculos caso não se adaptem às pressões por pro-

atividade e conformidade. A coerção, antes externa, transforma-se em auto-regulação, revelando como o neoliberalismo atua diretamente sobre modos de pensar e agir.

A lógica da responsabilização individual reforça ainda mais essa forma de controle. Mascaro (2013) aponta que, ao atribuir a cada sujeito o êxito ou o fracasso pessoal, o neoliberalismo naturaliza a desigualdade social e obscurece as contradições estruturais do capitalismo. A meritocracia, nesse contexto, se apresenta como uma narrativa que legitima a competição desigual, dando a falsa impressão de que todos partem das mesmas condições.

Mészáros (2005) amplia essa discussão ao afirmar que a educação sob a lógica do capital tende a reproduzir desigualdades. Ao valorizar competências individuais e flexibilidade, a pedagogia neoliberal adapta os indivíduos ao sistema, em vez de prepará-los para questioná-lo ou transformá-lo. Essa perspectiva é reforçada por Peroni, Caetano e Lima (2017), que destacam como reformas educacionais neoliberais corroem princípios democráticos e comprometem a função social da escola.

No plano global, Santos (2017) observa que a globalização intensifica a difusão da racionalidade neoliberal, impondo padrões uniformes e influenciando diferentes contextos nacionais. O Banco Mundial (1997), ao redefinir o papel do Estado, consolida a visão da educação como investimento estratégico, em vez de direito social. Robertson (2012) demonstra como essa abordagem legitima práticas privatizantes, mesmo quando apresentadas sob o discurso de parcerias e modernização.

Carvalho (2016) evidencia que, sob o pretexto da modernização, a privatização se infiltra nas escolas públicas, reforçando o gerencialismo e subordinando políticas educacionais à lógica mercadológica. Essa análise dialoga com Peroni e Lima (2020), que identificam o avanço do conservadorismo e do gerencialismo como pilares da racionalidade neoliberal aplicada à educação, acentuando o impacto sobre professores, estudantes e instituições.

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como um instrumento de luta social e emancipação, posicionando-se em contraste com modelos pedagógicos que reproduzem e reforçam a lógica do capital (Fávaro, 2014). Essa perspectiva evidencia que a disputa entre diferentes projetos educativos não é apenas acadêmica ou técnica, mas configura um campo estratégico em que se decide se a educação servirá para conformar os indivíduos às demandas do mercado ou para promover formas de resistência e consciência crítica.

Nesse contexto, a internalização da lógica neoliberal exerce um impacto significativo sobre as relações sociais dentro e fora da escola, enfraquecendo a ação coletiva e fragilizando os movimentos sociais, ao substituir valores de solidariedade e cooperação por uma competição individualista que orienta comportamentos e expectativas desde os processos educativos até a vida cotidiana (Montaño; Duriguetto, 2011).

Harvey (2011) alerta para o perigo da naturalização do neoliberalismo. À medida que essa lógica se difunde como senso comum, ela se torna invisível e difícil de contestar. Subjetividades moldadas pelo mercado incorporam valores de eficiência e competitividade, tornando a resistência ainda mais desafiadora, sobretudo em contextos como o brasileiro, pressionado por reformas estruturais de caráter internacional.

Mesmo diante desse cenário, Bresser-Pereira (1991) destaca que a crise do Consenso de Washington evidencia os limites do neoliberalismo. As políticas adotadas não solucionam as contradições do capitalismo, mas apenas deslocam seus efeitos, gerando instabilidade econômica, social e política. Reconhecer essas limitações abre espaço para questionar o projeto neoliberal e buscar alternativas que reafirmem a educação como direito universal e ferramenta de transformação social.

4 ENTRE A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA

A crise docente configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado, resultado de décadas de desvalorização da profissão no contexto educacional brasileiro. Essa crise manifesta-se por meio de salários insuficientes, condições de trabalho precárias e sobrecarga de atividades, que se somam à ausência de reconhecimento social e institucional. Tais fatores contribuem para a desmotivação de muitos profissionais e para o abandono da carreira, criando uma situação em que a importância social da educação entra em tensão direta com a valorização daqueles que a promovem (Evangelista, 2021; Carvalho, 2016). Além disso, essa crise reflete uma histórica negligência estrutural, na qual políticas públicas e estratégias de gestão educacional não conseguiram oferecer condições adequadas para que os professores desenvolvam plenamente seu trabalho, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a formação integral dos alunos.

A formação docente inicial, frequentemente limitada, não consegue preparar adequadamente os professores para os desafios contemporâneos da sala de aula, que envolvem diversidade de alunos, demandas tecnológicas e necessidade de metodologias inovadoras. A formação continuada, que poderia mitigar essas lacunas, muitas vezes é inacessível ou insuficiente, agravando a dificuldade de adaptação do professor às mudanças educacionais e sociais (Fávaro, 2014). A ausência de perspectivas claras de progressão na carreira e de políticas eficazes de valorização torna a profissão menos atrativa, especialmente para os jovens que poderiam ingressar no magistério. Esse contexto evidencia não apenas uma fragilidade estrutural na formação docente, mas também a incapacidade de manter profissionais motivados e engajados, afetando diretamente a qualidade do ensino e a inovação pedagógica nas escolas (Azevedo, 2019).

A sobrecarga de trabalho impacta de maneira significativa a prática pedagógica, pois professores que acumulam múltiplas funções e turmas possuem menos tempo e energia para planejar aulas, acompanhar individualmente os alunos e desenvolver estratégias pedagógicas criativas e diferenciadas (Balieiro, 2022). Essa situação tende a favorecer métodos de ensino padronizados e mecânicos, que comprometem o potencial de aprendizagem significativa e limitam o desenvolvimento integral dos estudantes (Balieiro, 2022). A dificuldade de conciliar demandas administrativas com o trabalho pedagógico faz com que a docência se reduza a tarefas burocráticas e avaliações superficiais, desconsiderando as necessidades individuais dos alunos e a promoção de competências críticas e reflexivas.

Além disso, a saúde mental dos docentes é profundamente afetada pelas condições de trabalho adversas. O estresse constante, a desmotivação e os casos de burnout tornam-se recorrentes, aumentando a rotatividade e prejudicando a continuidade pedagógica e a construção de vínculos significativos entre professores e estudantes (Evangelista, 2021). Essa instabilidade no corpo docente interfere na coesão das comunidades escolares, comprometendo o engajamento dos alunos e a manutenção de uma aprendizagem consistente. O ambiente escolar, portanto, torna-se um espaço de pressão e insegurança, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e de relações educacionais saudáveis.

A mercantilização da educação emerge como fator que agrava os problemas enfrentados pelos docentes. Ao transformar o ensino em um produto voltado para resultados mensuráveis, rankings e indicadores de desempenho, a lógica mercadológica desloca o foco da educação de seu caráter social e formativo para uma perspectiva utilitarista centrada na eficiência e na competitividade (Azevedo, 2019). Essa abordagem prioriza resultados imediatos e quantificáveis, desconsiderando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e relegando à segunda ordem o desenvolvimento crítico, ético e cidadã dos estudantes. O professor, nesse contexto, é frequentemente pressionado a atender a metas externas e

indicadores de performance, muitas vezes incompatíveis com as demandas pedagógicas reais.

As políticas de privatização e as parcerias público-privadas assumem um papel central na consolidação da mercantilização da educação, ao reorganizar o acesso, a equidade e o currículo. Ao privilegiar a lógica do mercado, essas iniciativas criam diferenças significativas entre instituições privadas e públicas, uma vez que as primeiras, contando com maior capacidade financeira e melhores condições estruturais, conseguem oferecer vantagens competitivas que a rede pública, frequentemente limitada por restrições orçamentárias e escassez de recursos, não consegue alcançar (Robertson, 2012).

Essa configuração reforça a percepção da educação como um serviço sujeito às regras do mercado, em que o acesso a oportunidades de qualidade passa a depender diretamente do poder econômico individual. Como consequência, surgem desigualdades profundas, tanto na distribuição de recursos quanto na oferta de ensino, dificultando a democratização da educação e tornando a experiência escolar altamente diferenciada de acordo com a classe social e a capacidade de investimento das famílias (Balieiro, 2022).

Esse cenário evidencia como a lógica neoliberal, ao pautar as políticas educacionais, desloca o caráter público e social da educação, subordinando-a a critérios de mercado e eficiência administrativa. Ao tratar o ensino como mercadoria, essas políticas não apenas ampliam a segregação educacional, mas também limitam a função emancipatória da escola, transformando-a em um espaço em que a qualidade e os resultados estão cada vez mais vinculados a recursos financeiros privados, em detrimento da equidade e do direito coletivo à educação (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2023).

O currículo escolar também sofre impactos significativos desse contexto, sendo cada vez mais moldado por demandas econômicas e do mercado de trabalho, em detrimento da formação integral do cidadão (Bourdieu, 1998; Harvey, 2011). Essa adaptação utilitarista reduz a ênfase

em pensamento crítico, reflexão ética, cidadania e engajamento social, deslocando a função da escola de um espaço de emancipação e desenvolvimento humano para um instrumento voltado exclusivamente para a produção de capital humano. Essa orientação curricular limita a autonomia pedagógica do professor e restringe a capacidade de criar experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

As políticas de avaliação e accountability, em sintonia com a lógica mercadológica, exercem pressão adicional sobre professores e gestores. Provas padronizadas, rankings de escolas e metas de desempenho criam um ambiente de constante cobrança, desconsiderando condições de trabalho e especificidades de cada turma (Peroni; Caetano, 2017). Como resultado, o ensino tende a se tornar mecanizado, com foco em resultados quantificáveis, prejudicando a aprendizagem crítica e reflexiva e restringindo o desenvolvimento integral dos estudantes. O professor, nesse cenário, é compelido a priorizar a pontuação e os índices institucionais, muitas vezes em detrimento da educação de qualidade.

O financiamento público insuficiente e mal distribuído contribui para aprofundar a crise docente e a mercantilização educacional. Cortes orçamentários, políticas de incentivo à educação privada e restrições de investimento nas escolas públicas comprometem infraestrutura, recursos pedagógicos e condições de trabalho, reforçando desigualdades educacionais e limitando a capacidade do Estado de garantir educação de qualidade a todos (Brasil, 1995; Bresser-Pereira, 1991). Essa realidade evidencia que a escassez de recursos financeiros não afeta apenas a manutenção das escolas, mas também a formação e motivação dos professores, criando um ciclo de precarização estrutural (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2023).

A mercantilização da educação tende a aprofundar desigualdades, afetando principalmente as populações mais vulneráveis. Estudantes de escolas públicas com menos recursos enfrentam barreiras de acesso e aprendizagem, enquanto alunos de instituições privadas desfrutam de vantagens estruturais e pedagógicas (Azevedo, 2019; Santos, 2017).

Essa situação compromete a justiça social e o princípio constitucional da igualdade de oportunidades, evidenciando que a educação, quando subordinada à lógica do mercado, deixa de cumprir seu papel de direito universal.

A relação entre crise docente e mercantilização revela um ciclo problemático: a pressão por resultados, a lógica de mercado e a eficiência administrativa intensificam as condições precárias de trabalho dos professores, enquanto a sobrecarga e a desvalorização docente reduzem a capacidade das escolas de atender às exigências externas (Balieiro, Ferreira; Azevedo, 2023). Essa dinâmica compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir de forma consciente na sociedade.

Nesse contexto, torna-se possível compreender que a desvalorização docente não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um conjunto mais amplo de fatores estruturais e sistêmicos. A figura 01 abaixo apresenta a relação entre diferentes níveis de influência que contribuem para o quadro de desvalorização da docência, evidenciando como interesses políticos, sociais e econômicos sobre a escola afetam a valorização da profissão e, conseqüentemente, desestimulam os jovens a ingressarem na carreira docente.

Figura 01: A Interferência Política e Econômica para o quadro de desvalorização da docência



Fonte: Matos et al., (2023)

Esses interesses, ao se articularem com políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, aprofundam o processo de desvalorização da docência, pois tais políticas frequentemente desconsideram a centralidade do trabalho docente e priorizam medidas de eficiência, produtividade e padronização. Ao subordinar a educação a critérios mercadológicos, contribuem para fragilizar a educação pública, limitar a autonomia pedagógica e reproduzir desigualdades, dificultando a inclusão social e a promoção de oportunidades equitativas para todos os alunos (Balieiro; Ferreira; Azevedo, 2023).

Diante desse cenário, a valorização do professor emerge como elemento essencial para a superação da crise docente e para a reversão dos impactos da mercantilização sobre a educação. Reconhecer o papel central do professor implica repensar as políticas educacionais de modo a garantir condições dignas e adequadas para o exercício da profissão, promovendo um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e a qualidade do ensino.

Investimentos em salários compatíveis, melhoria das condições de trabalho e oferta de formação inicial e continuada, aliados a políticas de reconhecimento social e profissional, são fundamentais para assegurar a motivação, a permanência e o engajamento dos docentes na carreira (Fávaro, 2014). Somente por meio dessa valorização é possível reduzir a precarização do trabalho docente, enfrentar a mercantilização da educação e fortalecer o caráter público e social da escola, garantindo que ela cumpra seu papel de formação integral e emancipadora (Evangelista, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a racionalidade neoliberal exerce forte influência sobre os processos educacionais, promovendo a mercantilização da educação e redefinindo o papel das instituições de ensino. A pesquisa permitiu identificar como valores como eficiência, produti-

vidade e retorno econômico passam a orientar práticas pedagógicas e políticas públicas, deslocando o foco da formação integral do sujeito para a preparação voltada ao mercado de trabalho. Dessa forma, conclui-se que o objetivo geral do estudo, de investigar a relação entre racionalidade neoliberal e mercantilização da educação, foi plenamente alcançado.

O exame das políticas públicas e práticas institucionais revelou mecanismos concretos de mercantilização, como rankings escolares, metas de desempenho e avaliações padronizadas, que pressionam tanto professores quanto alunos a internalizarem critérios de competitividade. Esses elementos confirmam que os objetivos específicos do estudo também foram atingidos, ao permitir a compreensão dos fundamentos teóricos da racionalidade neoliberal aplicada à educação, a identificação dos mecanismos de mercantilização e a análise de seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a mercantilização compromete a dimensão social e emancipatória da educação, limitando o desenvolvimento de habilidades reflexivas, criativas e colaborativas. Ao priorizar resultados imediatos e quantificáveis, a lógica de mercado fragiliza a construção de valores éticos e sociais, reforça desigualdades de acesso e oportunidades e reduz a educação à função de capital humano. Esses achados destacam a necessidade de refletir criticamente sobre o papel da escola na formação integral do indivíduo e na promoção da justiça social.

A investigação também aponta para lacunas e possibilidades de futuras pesquisas. Estudos posteriores poderiam explorar a mercantilização em diferentes níveis de ensino, comparando redes públicas e privadas, ou analisar o impacto da lógica neoliberal em contextos regionais distintos. Outra linha de pesquisa relevante seria identificar estratégias pedagógicas e políticas que possibilitem a resistência à mercantilização, fortalecendo a educação como direito social e ampliando as oportunidades de formação integral e cidadã.

Em suma, este estudo reforça a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem o caráter social e público da educação. Embora a racionalidade neoliberal esteja profundamente enraizada nas instituições de ensino, a reflexão crítica e a pesquisa acadêmica podem servir como instrumentos para propor alternativas, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e comprometida com a formação plena do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, set./dez. 2019.

BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma**: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BALIEIRO, Luan Tarlau; FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-21, 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o Estado em um mundo em transformação. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, v. 12, n. 13, p. 13-25, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodireto r.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodireto%20r.pdf). Acesso em: 11 set 2025

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-24, abr. 1991.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização**: uma relação possível na gestão da educação básica pública? Prefácio de Valdemar Sguissardi. Maringá: Eduem, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos**: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2021. Mimeografado.

FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico- crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, L; et al. **(Des)valorização da docência: usos midiáticos e a construção negativa da profissão**. VI Congresso Nacional de Educação, 2023

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2017

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.022

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA INTERDISCIPLINARIDADE AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Heloize da Cunha Charret¹

RESUMO

Este trabalho, embasado em pesquisas anteriores, investiga os sentidos de integração curricular produzidos e disputados nas políticas recentes para o Ensino Médio no Brasil, com foco na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo de uma abordagem discursiva inspirada em Michel Foucault e Reinhart Koselleck, que entende as reformas como práticas que produzem conhecimentos e sujeitos, analisamos o embate histórico entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares. A pesquisa aponta que, embora a interdisciplinaridade tenha sido o significado hegemônico de integração curricular, muitas vezes utilizada para legitimar a manutenção da organização disciplinar, as reformas mais recentes sinalizam um deslocamento. A BNCC, ao introduzir os “componentes curriculares” e os “itinerários formativos”, ressignifica o papel das disciplinas. Observa-se uma hierarquização, com Língua Portuguesa e Matemática mantendo centralidade explícita e detalhamento de habilidades, enquanto outras disciplinas perdem visibilidade nominal, sendo subsumidas às áreas do conhecimento. Essa análise busca compreender como a flexibilização curricular e a noção de competências e habilidades se articulam na produção de novas “verdades” sobre o currículo. Os resultados indicam que, apesar de uma aparente desdisciplina-

1 Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do PPGE/UNESA- RJ, heloizecharret@gmail.com

rização, a lógica regulatória das disciplinas escolares permanece operante, conformando os novos arranjos e os papéis de professores e estudantes no Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Reforma Do Ensino Médio, Itinerários Formativos, Disciplinas Escolares, Integração Curricular

INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Médio (EM) no Brasil constitui, historicamente, um campo de intensas tensões e disputas, materializando as complexas e, muitas vezes, contraditórias demandas socioculturais e econômicas que recaem sobre a educação básica (Charret; Ferreira, 2019). As reformas educacionais, quando examinadas sob uma perspectiva pós-crítica, não se limitam a ajustes técnicos, mas se configuram como *práticas discursivas* ativas que produzem, regulam e contestam os sentidos do conhecimento, as identidades dos sujeitos (professores e estudantes) e o projeto social de nação almejado (FOUCAULT, 2012a; POPKEWITZ, 1997).

A reconfiguração curricular do EM ganhou contornos mais expressivos a partir dos anos de 1990, com a emergência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e, posteriormente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999 (Brasil, 1999). Neste cenário, conceitos como integração curricular (IC), competências, habilidades e áreas do conhecimento ascenderam à centralidade do debate, instaurando um persistente embate entre áreas do conhecimento e disciplinas escolares (Charret; Ferreira, 2019).

O objetivo central deste trabalho reside na investigação genealógica dos sentidos de integração curricular produzidos e disputados nas políticas mais recentes para o EM no Brasil, com foco na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Partindo de uma abordagem discursiva para a produção de uma História do Currículo do Presente, o quadro teórico é fortemente influenciado pela teorização do discurso de Michel Foucault e pelo conceito de estratos do tempo de Reinhart Koselleck (Koselleck, 2014). Essa perspectiva entende que os acontecimentos, embora possuam origens distintas, “*estão presentes e atuam simultaneamente*” no presente (Koselleck, 2006), permitindo analisar como a tradição disciplinar coexiste e regula as ino-

vações. Utiliza-se também o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para rastrear a formulação, circulação e contestação dos textos políticos em diferentes contextos (ball; bowe, 1992).

A pesquisa aponta que, embora a interdisciplinaridade tenha sido o significado hegemônico de integração curricular, muitas vezes utilizada como estratégia para legitimar a manutenção da organização disciplinar, as reformas mais recentes sinalizam um deslocamento (Charret; Ferreira, 2019). A BNCC, ao introduzir os “componentes curriculares” e os “itinerários formativos”, promove uma ressignificação do papel das disciplinas (Charret; Ferreira, 2019). Observa-se uma hierarquização no novo arranjo curricular, com Língua Portuguesa e Matemática mantendo centralidade explícita e detalhamento de habilidades, enquanto outras disciplinas perdem visibilidade nominal, sendo subsumidas às áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Essa análise busca compreender como a flexibilização curricular e a noção de competências e habilidades se articulam na produção de novas “verdades” sobre o currículo (Charret; Ferreira, 2019). As noções de competências e habilidades, em particular, transformam-se em elementos de “adjetivação do conhecimento disciplinarizado”, produzindo efeitos no modo como se passa a pensar a validade do que se ensina no EM (Charret; Ferreira, 2019).

Os resultados indicam que os itinerários formativos, apesar de pretenderem significar um *direito de escolha* para os alunos, têm sido denunciados por assumir um caráter de exclusão devido à carência de regulação normativa, institucionalizando o empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea (Charret, 2019).

A urgência desta investigação é reforçada pelos desdobramentos políticos de 2023–2024. A intensa pressão social e acadêmica, materializada no movimento *#RevogaJá Novo Ensino Médio* (Araújo; Charret, 2024), levou à promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reajustou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e dos itinerários formativos para 600 horas (Brasil, 2024). Contudo, a manutenção da estrutura

da flexibilização implica que a disputa pelo currículo do EM permanece instável e em constante re-regulação.

Em suma, este trabalho demonstra que, apesar de uma aparente desdisciplinarização do currículo do EM, a lógica regulatória das disciplinas escolares permanece operante, conformando os novos arranjos e os papéis de professores e estudantes no Novo Ensino Médio (Charret; Ferreira, 2019).

O artigo está estruturado em cinco seções além desta introdução, detalhando o arcabouço teórico, a gênese da disputa entre áreas e disciplinas, a análise dos sentidos da IC nas políticas e comunidades disciplinares, a produção do aluno e do professor da reforma e as considerações finais sobre as rupturas e a resiliência da lógica disciplinar no Ensino Médio.

LENTEs TEÓRICAS

Esta seção destina-se a estabelecer as lentes conceituais e o instrumental teórico-metodológico que sustentam a análise crítica da reforma do ensino médio, com foco central na função regulatória e nos efeitos dos itinerários formativos. Adota-se uma perspectiva discursiva para o currículo, que permite não apenas descrever as mudanças estruturais, mas, sobretudo, investigar a produção de sentidos, a constituição de sujeitos (alunos e professores) e os mecanismos de poder que se materializam nas políticas curriculares.

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE PODER E SABER: A PERSPECTIVA DISCURSIVA

A análise dos itinerários formativos e da flexibilização curricular no Brasil exige que o currículo seja lido para além de uma mera lista de conteúdos ou intenções pedagógicas. O currículo é, fundamentalmente, uma prática que produz verdades e regula o social.

A abordagem teórica central desta investigação é a perspectiva discursiva, fundamentada no pensamento de Foucault (2012a; 2012b). Essa perspectiva concebe o discurso não como a expressão neutra de ideias, mas como uma prática que estabelece as regras e condições para que certos enunciados sejam possíveis e aceitos como verdadeiros em um dado contexto histórico.¹ Fischer (2012, p. 101) complementa que o discurso constitui a “*matéria-prima de nossas investigações*” e está intrinsecamente ligado a relações de poder e aos modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais.

Ao investigar a reforma curricular, o foco não está em mecanismos globais e repressivos de controle, mas sim na positividade dos discursos de poder. A retórica da *flexibilização*, da *integração* e do *protagonismo juvenil* não é inócua; ela é produtiva, estabelecendo mecanismos de regulação social que definem, ainda que de forma dinâmica e provisória, o que são o ensino, o professor e o aluno “ideal”.¹ A eficácia dos itinerários formativos reside, nessa leitura, justamente na sua capacidade de fazer com que a potencial exclusão e o dualismo estrutural sejam enunciados e aceitos sob a bandeira de direitos e escolhas individuais, ocultando as tensões inerentes. A perspectiva discursiva dialoga com a epistemologia social proposta por Popkewitz (2001), que examina como o conhecimento se organiza no processo de escolarização e como essa organização determina “*a maneira como respondemos ao mundo*”. O modo como a reforma do ensino médio subordina o conhecimento disciplinar às competências e habilidades exigidas para o “mundo do trabalho” revela uma forma de regulação que visa formar um sujeito adaptável ao que tem sido chamado de precário mundo do trabalho.

Isso não se configura como um simples ajuste pedagógico, mas como um esforço sociopolítico de produção de sujeitos com uma visão de mundo específica, desvalorizando o conhecimento crítico e cultural em favor de uma utilidade imediata, conforme alertado por Lopes (2008).

HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO TEMPO PRESENTE: TEMPORALIDADE E CIRCULAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para analisar a reforma do novo ensino médio (Lei 13.415/2017) (Brasil, 2017) em sua complexidade, é imperativo adotar um quadro teórico que rompa com a causalidade linear e enfatize a historicidade e a dinâmica de circulação das políticas. O conceito de estratos do tempo, de Koselleck (2006, 2014), é mobilizado para analisar a reforma como uma História do Currículo do Presente. Essa abordagem permite entender que a história não se desenrola em uma sequência cronológica simples, mas sim a partir de acontecimentos que possuem origens e durações distintas, estando presentes e atuando simultaneamente. A luta atual em torno dos *itinerários formativos* e da *flexibilização curricular* proposta na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) não é, portanto, uma questão nova, mas a manifestação, no tempo presente, de estratos históricos mais antigos. A persistência do dualismo – a separação entre uma formação propedêutica e uma formação profissionalizante para as classes populares – que marcou reformas anteriores, como a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema e a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), é observada sendo reciclada na retórica da flexibilidade e da escolha de itinerários.¹ A análise metodológica do processo de reforma se ancora no ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1992). Este modelo rompe com a visão tradicional de política (formulação/ implementação), tratando-a como um processo de circulação e ressignificação em múltiplos contextos:

Contexto de Influência: É o cenário onde os discursos e as disputas sobre o que significa ser educado se iniciam. Neste contexto, a análise aponta que os reformadores empresariais (como o Movimento Todos pela Base) e as agendas de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), exerceram uma pressão decisiva, vinculando o currículo à lógica do mercado e ao desenvolvimento de competências adaptativas.

Contexto de Produção de Texto: Ocorre a redação dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Aqui, verifica-se a hibridização dos discursos. Termos originalmente críticos ou progressistas, como protagonismo juvenil e integração, são incorporados, mas muitas vezes esvaziados ou ressignificados para legitimar a mudança estrutural imposta pelos itinerários formativos.

Contexto da Prática: Este é o espaço de reinterpretação e contestação, que inclui escolas, professores e comunidades disciplinares. A resistência manifestada pelo movimento #Revoga Já Novo Ensino Médio e pelas sociedades científicas (SBF, SBQ) à BNCC demonstra que a política não é imposta verticalmente, mas é disputada em seus efeitos práticos, sobretudo no que se refere à crônica falta de infraestrutura e de professores para a oferta real de todos os itinerários formativos.

A análise aprofundada dos documentos revela uma fragilidade normativa crucial nos Itinerários Formativos, manifestada pela constante vinculação da oferta à “possibilidade dos sistemas de ensino”.

Ball e Bowe (1992) fornecem o quadro para compreender que essa fragilidade não constitui um erro de redação, mas sim um mecanismo intencional de regulação. Ele delega a responsabilidade da escassez e da exclusão ao contexto da prática (escolas e sistemas locais), enquanto o contexto de influência (o mercado e as agendas globais de eficiência) garante a prevalência da formação utilitária, tipificada pelo Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

ESTABILIDADE E MUDANÇA CURRICULAR: O PAR BINÁRIO E O DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

A reforma é marcada por uma tensão fundamental entre a tradição da organização disciplinar e a inovação representada pelas áreas de conhecimento, que se manifesta como um par binário.¹ Popkewitz (2001, p. 48) define este par como um sistema de relações em que a presença de

um significante (*disciplinas*) alimenta o sentido do outro (*áreas*), estabelecendo um contínuo que regula o que é percebido como “bom” e “normal” no currículo.

A tradição curricular do ensino médio é inegavelmente marcada pela hegemonia disciplinar. A introdução das *áreas do conhecimento* (Brasil, 1998) e, mais recentemente, dos *itinerários formativos*, representa uma tentativa de desestabilizar essa tradição. As disciplinas são entendidas, na perspectiva de Goodson (1997), como “*amálgama mutável de tradições e subgrupos*”, atuando como um “movimento social” em disputa por status e território. As comunidades de Ciências da Natureza, (SBF, SBQ, SBEnBio, Anped, SBPC, por exemplo) reagem enfaticamente à BNCC e aos *itinerários formativos*, justamente por perceberem seu conhecimento especializado ameaçado de diluição ou extinção.

Neste embate, a integração curricular passou por deslocamentos de sentidos. Nos primeiros momentos da reforma (1998–2012), ela se estabilizou majoritariamente como interdisciplinaridade. Charret e Ferreira (2017, 2019) demonstraram que esse conceito serviu, paradoxalmente, como uma estratégia de manutenção da estabilidade disciplinar.

A interdisciplinaridade foi interpretada pelos professores e pelas próprias comunidades disciplinares como uma metodologia que “*não suprime as especificidades de cada uma delas*” (Mozena & Ostermann, 2014), reafirmando a disciplina sob a égide de uma aparente inovação.

A reforma mais recente intensificou o deslocamento de significantes. A BNCC (Brasil, 2018) passa a empregar o termo componente curricular em substituição ao termo disciplina escolar para nomear os núcleos estruturantes.

Essa alteração reflete uma tática discursiva cujo objetivo é apagar a “carga histórica” e a resistência associada às disciplinas, facilitando sua desobrigação e submissão a competências gerais.

O currículo de Ciências da Natureza, especificamente, é severamente afetado por essa desregulamentação linguística, tendo sua identidade disciplinar diluída em competências de área genéricas. O papel das compe-

tências e habilidades também sofre um deslocamento crucial. Se nos PCNs (1998), as competências eram definidas como resultado do aprendizado das disciplinas, agindo como adjetivos que positivavam o conhecimento (Lopes, 2008), na BNCC (Brasil, 2018), as competências gerais se tornam o eixo principal (denominadas “direitos de aprendizagem”). O conhecimento disciplinar passa a ser subordinado, focado unicamente na capacidade de “*resolver demandas complexas da vida cotidiana*”. Charret (2019) argumenta que esse movimento desloca o conhecimento disciplinar de seu papel hegemônico, apresentando-o como “*elementos inertes, desnecessários e nocivos*” para o jovem quando desvinculado da utilidade prática.

Esse processo de subordinação utilitária do saber (o “saber fazer”) constitui o cerne da reforma neoliberal no currículo (Dardot e Laval, 2016).

A manutenção do caráter obrigatório e detalhado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática reflete essa lógica, pois são centrais nas avaliações internacionais (PISA) e essenciais para a regulação do capital humano, indicando que a eficiência e a adaptabilidade ao mercado se tornaram o critério de qualidade mais regulatório.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF): FLEXIBILIZAÇÃO E REGULAÇÃO SOCIAL

Os *Itinerários Formativos* (IF) representam o dispositivo regulatório mais recente e mais polêmico da reforma, servindo como materialização da retórica da flexibilidade curricular. A justificação oficial dos IF na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) é feita sob o prisma do *protagonismo juvenil*, da diversidade e do direito de escolha, capacitando o aluno a construir seu “*projeto de vida*” e sua “*formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais*”.

Entretanto, uma análise crítica revela um mecanismo de exclusão. A Lei estabelece que a oferta dos itinerários está vinculada estritamente às “*possibilidades dos sistemas de ensino*”.

Charret (2019) e Lima e Maciel (2018) observam que, dada a crônica carência de professores (especialmente Física, Química e Biologia) e a pre-

cariedade da infraestrutura nas escolas públicas, esse suposto “direito de escolha” se transforma em uma “oficialização da escassez”. O estudante, em vez de exercer o protagonismo, é forçado a abrir mão de opções de aprofundamento acadêmico.

Essa estrutura dos IF contribui para a reprodução do dualismo estrutural da educação brasileira. O Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) é notável no esquema da BNCC (Brasil, 2018) por aparecer como um caminho autônomo, não explicitamente conectado às habilidades de área da FGB. Essa separação permite que os estudantes das classes populares, que frequentemente dependem da escola para a rápida inserção no mercado de trabalho (Motta & Frigotto, 2017), sejam direcionados ao itinerário FTP. Esse direcionamento institucionaliza o empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea, perpetuando a segregação curricular que penaliza o estudante de baixa renda, ecoando o dualismo criticado por Romanelli (1984).

A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS DA REFORMA: PROFESSOR E ALUNO

A reforma curricular, ao redefinir a estrutura do conhecimento e da escola, impõe novas identidades e expectativas sobre os sujeitos centrais da educação.

O aluno da reforma (Brasil, 2018) é projetado discursivamente como um ser competente e protagonista, detentor de “*direitos de aprendizagem*”.

Essa identidade é regulada, pois esses direitos estão diretamente vinculados à obtenção de resultados em avaliações padronizadas internacionais (PISA), estabelecendo um padrão global de desempenho.

A ênfase no aluno competente implica a fabricação do seu duplo, o aluno incompetente (Hacking, 2007). A BNCC (Brasil, 2018), ao mesmo tempo em que promete formação integral, aponta o “desempenho insuficiente dos alunos” e o “excesso de componentes curriculares” como culpados pelo “gargalo” do ensino médio.

Este discurso desvia a atenção das responsabilidades sistêmicas (financiamento e infraestrutura) e culpabiliza o conhecimento disciplinar e o próprio aluno pelo fracasso escolar. O discurso da formação integral e do projeto de vida serve, assim, para justificar a restrição curricular e a submissão dos estudantes a trilhas formativas limitadas pela realidade socioeconômica, prometendo autonomia onde, na prática, prevalece a obrigação social.

O professor é transformado em um ator central no contexto da prática (Ball & Bowe, 1992), sobre quem recaem expectativas irrealistas. Os documentos exigem que o professor promova a integração, o planejamento “conjugado e cooperativo” e a contextualização (DCNEM, 2012). Contudo, a formação docente inicial é historicamente e majoritariamente disciplinar.

A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) agrava essa tensão ao permitir a atuação de profissionais com notório saber sem a formação pedagógica formal, o que precariza a identidade docente e a qualidade da formação. O desafio histórico de promover o aperfeiçoamento contínuo é deixado, de forma genérica, a cargo das frágeis “possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2018)”. Dessa forma, o professor é duplamente regulado: deve ser o agente da integração e flexibilização, mas sua identidade e formação são historicamente resistentes a essa demanda, sendo o alvo da culpabilização pela falha na implementação da reforma.

A MESA DE DISPUTAS: O PAPEL DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES

A perspectiva discursiva exige a análise das vozes coletivas que circulam no ciclo de políticas. As manifestações das sociedades científicas atuam como “discursos institucionais” cruciais no contexto de influência e prática. O movimento #Revoga Já (2023) constitui uma expressão de resistência organizada que, conforme Satiro e Charret (2024), forçou a abertura de consulta pública, indicando um avanço na transparência do processo político. A pauta central de resistência das sociedades científicas

à BNCC e aos IF é a manutenção da carga horária e da obrigatoriedade disciplinar. A ameaça dos IF gerou uma coalizão que transcende as disputas internas entre as disciplinas por território curricular. A defesa se concentra na Formação Geral Básica (FGB), argumentando que o caráter excludente da *flexibilização*, ao depender da “possibilidade dos sistemas de ensino”, compromete a qualidade da formação científica para todos os estudantes, institucionalizando o empobrecimento curricular.

DA INTERDISCIPLINARIDADE ESTABILIZADORA AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EXCLUDENTES

A análise genealógica da integração curricular (IC) no Ensino Médio brasileiro, desde o marco dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) de 1999 (Brasil, 1999) até a promulgação da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC de 2018 (Brasil, 2018), revela um processo de deslocamento de sentidos regulado pela persistência da lógica disciplinar (Charret, 2019; Charret; Ferreira, 2019).

A ESTABILIDADE DISCIPLINAR SOB O SIGNO DA INTERDISCIPLINARIDADE

O primeiro estrato temporal da IC, que se estende dos PCNs até a iminência da reforma de 2017, fixou a interdisciplinaridade como o significado hegemônico da IC (Charret; Ferreira, 2019). A análise demonstrou que o termo foi amplamente apropriado pela comunidade disciplinar de Ciências da Natureza, por exemplo.

Contudo, essa apropriação se deu de maneira paradoxal: a interdisciplinaridade não operou como um rompimento, mas como uma estratégia para a reestabilização e legitimação das disciplinas escolares (Charret; Ferreira, 2019). ao ser significada como uma metodologia de ensino capaz de tornar o conteúdo disciplinar mais interessante ou contextualizado, a interdisciplinaridade funcionou para reafirmar a importância do conheci-

mento especializado, garantindo seu status no currículo (Charret; Ferreira, 2019; charret, 2019). A IC, neste momento, permitiu que as disciplinas fossem “reformadas para permanecerem” (Charret; Ferreira, 2019).

Essa resiliência da lógica disciplinar, mesmo sob o discurso das *áreas* e da *integração*, é compreendida à luz do par binário (Popkewitz, 2001), onde a tensão entre a tradição (*disciplinas*) e a inovação (*áreas*) estabelece o que é aceito como bom e normal no currículo (Charret; Ferreira, 2019; Santos, 2017).

O DESLOCAMENTO DO CONHECIMENTO DISCIPLINAR E A ASCENSÃO DO “ALUNO COMPETENTE”

A BNCC de 2018 formalizou um deslocamento mais incisivo, alterando o papel do conhecimento disciplinar por meio da retórica das competências e habilidades, reformuladas como espinha dorsal do currículo (Brasil, 2018).

Se, nos PCNs de 1999 (Brasil, 1999), as competências eram vistas como elementos que decorriam do aprendizado disciplinar, agindo como adjetivação do conhecimento (Charret; Ferreira, 2019), na bncc essa relação é invertida: as competências gerais, definidas como a “*mobilização de conhecimentos... para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p. 8), passam a subordinar o conhecimento disciplinar (Charret; Ferreira, 2019).

Essa subordinação é interpretada como um esvaziamento do conhecimento disciplinar de seu valor intrínseco, sendo reduzido à sua dimensão utilitária e pragmática (Charret, 2019; Popkewitz, 2009; Dar-dot; Laval, 2016). o currículo se volta para a performatividade (Popkewitz, 2009), produzindo um regime de verdade que modela o “*aluno competente*” (Charret, 2019) — aquele que mobiliza conhecimentos para resolver demandas do mundo do trabalho, alinhado às demandas da sociabilidade neoliberal (melo, 2016)/

A BNCC (brasil, 2018) consolida essa nova hierarquia:

- Hierarquização curricular: a bncc utiliza o significante componente curricular em substituição ao termo disciplina escolar, o que é percebido como uma tática discursiva para apagar a tradição disciplinar (Charret; Ferreira, 2019).
- exclusão nominal: as disciplinas, no geral, perdem sua visibilidade nominal, sendo subsumidas às competências de área (Charret, 2019).
- manutenção seletiva: Língua Portuguesa e a Matemática mantêm centralidade explícita e detalhamento de habilidades, além de obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio (brasil, 2017; brasil, 2018). Essa manutenção seletiva indica que a lógica regulatória das disciplinas seletivamente permanece operante, ligada à sua função como métricas universais de avaliação em larga escala (ENEM, PISA). Com destaque para a posição ambivalente ocupada pela Matemática, em particular, figurando tanto como área de conhecimento, quanto como disciplina (Charret; Ferreira, 2019).

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, A FLEXIBILIZAÇÃO REGULADA E A DISPUTA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS (2017-2024)

A fragilidade da flexibilização curricular se materializa de forma contundente com a instituição dos IF pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). embora apresentados no contexto de produção do texto político (Ball; Bowe, 1992) como mecanismos de “protagonismo juvenil” e “direito de escolha”, a análise crítica revela seu potencial como um mecanismo de regulação social com alto poder de exclusão.

A lei estabeleceu que a oferta dos itinerários formativos estaria vinculada estritamente à “*possibilidade dos sistemas de ensino*” (Brasil, 2017). Essa carência de regulação normativa é o ponto nevrálgico da crítica, uma vez que, dada a histórica carência de professores e a precariedade

da infraestrutura nas escolas públicas, o suposto “*direito de escolha*” se anula (Charret, 2019).

Deste modo, as comunidades disciplinares interpretaram os IF como a “*institucionalização do empobrecimento curricular de forma socialmente heterogênea*” (Charret, 2019).

A lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) , ao instituir os itinerários (incluindo o de formação técnica e profissional), contribui para a reprodução do dualismo estrutural da educação brasileira (Satiro; Charret, 2024 ; Romanelli, 1984) já que o itinerário de formação técnica e profissional (FTP), frequentemente tomado como opção para os estudantes das classes populares, representa um caminho mais escasso em formação geral básica, reiterando a segregação curricular (Lima; Maciel, 2018). o direito de escolha proclamado pela bncc se revela, na prática, uma obrigação regulada pelo sistema (Charret, 2019).

O modelo do novo Ensino Médio gerou instabilidade e forte contestação no contexto da prática e no contexto de influência (Ball; Bowe, 1992). As diferentes comunidades disciplinares e diferentes setores da sociedade civil organizada atuaram ativamente para contestar o texto regulatório, defendendo a manutenção da carga horária e da obrigatoriedade disciplinar. o ápice dessa contestação se deu com o movimento social #revogajá novo ensino médio (Satiro; Charret, 2024), que, com suas inúmeras ações de resistência, levou o estado a reavaliar a política. o resultado imediato desse embate foi o recalibramento da reforma pela promulgação da lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Esta nova legislação impôs uma reestabilização forçada do currículo, ao aumentar a carga horária da formação geral básica (FGB) de 1800 para 2.400 horas e reduzir a carga horária dos itinerários formativos de 1200 para 600 horas (Brasil, 2024).

Embora este aumento da fgb represente uma resposta direta à crítica social e à defesa da lógica disciplinar (Satiro; Charret, 2024), a lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) não revogou a estrutura dos IF, mas apenas recalibrou os parâmetros de flexibilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar os sentidos de integração curricular (IC) produzidos, disputados e fixados no tempo presente das políticas para o Ensino Médio brasileiro, com foco no embate entre as áreas do conhecimento e a persistência da lógica regulatória das disciplinas escolares, em uma abordagem historiográfica comprometida com a perspectiva discursiva de Foucault (2012a) e a noção de *estratos do tempo* de Koselleck (2014).

A análise dos documentos oficiais (PCNs, lei 13.415/2017, BNCC) e das contestações das comunidades disciplinares revelou importantes deslocamentos na significação da IC.

O primeiro estrato de sentido, hegemônico até 2017, estabeleceu a interdisciplinaridade como o significado preferencial da IC (Charret; Ferreira, 2019). paradoxalmente, a apropriação deste termo pelas comunidades disciplinares de ciências da natureza operou como uma estratégia de estabilização, legitimando o conhecimento especializado e o status das disciplinas, em vez de promover sua ruptura.

O segundo estrato, marcado pela lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018), formalizou um profundo deslocamento de sentidos. A IC migrou para uma flexibilização regulada, materializada nos *itinerários formativos* (IF) e no imperativo das competências e habilidades. Neste novo arranjo, o conhecimento disciplinar foi esvaziado de seu valor intrínseco e subordinado a uma racionalidade utilitária (Popkewitz, 2009), cujo objetivo é modelar o “*aluno competente*” adaptado às demandas do mundo do trabalho.

A análise crítica demonstrou que os *itinerários formativos*, embora discursivamente apresentados como “*direito de escolha*” e “*protagonismo juvenil*”, funcionam, na prática, como um dispositivo de regulação social e exclusão (Charret, 2019). a ausência de regulação normativa para a oferta de IF, atrelada à “*possibilidade dos sistemas de ensino*” (Brasil, 2018), institucionaliza o empobrecimento curricular de forma socialmente hete-

rogênea , reforçando o dualismo estrutural da educação brasileira (Satiro; Charret, 2024).

Constatou-se, ainda, a resiliência da lógica disciplinar através da hierarquização seletiva do currículo. o detalhamento explícito das habilidades e a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática indicam que a BNCC, embora apague o significante “*disciplina escolar*” em favor de “*componente curricular*”, mantém o sistema de regulação onde o conhecimento mais fortemente vinculado às métricas globais de *accountability* preserva seu status hegemônico.

O conflito social gerado por este modelo, culminando no movimento #revogajá novoensinomédio, forçou o estado a recalibrar a política através da lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). O aumento da FGB para 2.400 horas representou uma reestabilização forçada do currículo em resposta à contestação disciplinar. Contudo, a manutenção da estrutura dos if, ainda que reduzida, implica que o dispositivo de segregação se mantém operante, deslocando a disputa para a definição legal dos conteúdos da fgb.

E por fim, os resultados desta investigação, ao identificarem a naturalização da política curricular e a ausência de vozes dos professores da educação básica no ciclo de produção dos textos legais (Charret, 2019), endereçam como desdobramento essencial a necessidade de uma agenda de pesquisa que desloque o debate curricular de uma preocupação meramente técnica para uma reflexão profunda sobre a natureza política do currículo (Charret; Ferreira, 2019). o esforço deve concentrar-se em inserir, de forma efetiva, o professor nas discussões das políticas que o regulam, para que o embate se estabeleça sobre o projeto de sociedade que desejamos construir, e não apenas sobre o conteúdo que almejamos ensinar.

REFERÊNCIAS

Araújo, M. B. S.; Charret, H. C. Da reforma Francisco Campos ao movimento revoga já: trajetória do Ensino Médio na legislação brasileira. Revista Espaço do Currículo, v. 17, n. 2, e67648, 2024.

Ball, S. J.; Bowe, R. The policy processes and the processes of policy. In: Ball, S. J.; Bowe, R.; Gold, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

Brasil. **lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, presidência da república, 2017.

Brasil. **lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: presidência da república, 2024.

Brasil. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília: Inep/Mec, 2009.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Mec/Semtec, 1999.

Charret, H. C. **Integração Curricular nas Reformas do Ensino Médio: Estabilidade e Mudança no Embate entre as Áreas de Conhecimentos e as Disciplinas Escolares**. 2019. tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, rio de janeiro, 2019.

Charret, H. C.; Ferreira, M. S. sentidos de integração curricular nas reformas recentes do Ensino Médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1587-1603, 2019.

Dardot, P.; Laval, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Foucault, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2012.

Koselleck, R. **Estratos do Tempo**. rio de janeiro: Contratempo: Puc-Rio, 2014.

Koselleck, R. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

Lima, M. J. S.; Maciel, C. S. O Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas para as juventudes. **Cadernos de Pesquisa: Estudos e Ensaios**, São Luís, v. 3, n. 1, p. 17-38, 2018.

Melo, S. M. M. M. Reforma educacional e construtivismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 805-820, jul.-set. 2016.

Motta, V. C.; Frigotto, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória n. 746/2016 (lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

Popkewitz, T. S. **Lutando em Defesa da Alma: A Política do Ensino e a Construção do Professor**. porto alegre: Artmed, 2001.

Popkewitz, T. S. A razão social da resolução de problemas: a educação como um campo de governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 3-23, jan.-jun. 2009.

Popkewitz, T. S. **Reforma Educacional: Uma Política Sociológica – Poder e Conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Romanelli, O. M. **História da Educação no Brasil: 1930-1971**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

Santos, A. V. F. **Regularidades Discursivas sobre Mudança Curricular e a Produção de Subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2017. tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, rio de janeiro, 2017.

Satiro de araujo, M. B.; Charret, H. C. Da reforma Francisco Campos ao movimento revoga já: trajetória do ensino médio na legislação brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, e67648, 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.023

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E A LÍNGUA INGLESA

Idenir Bruna Resendes de Souza¹Flávia Wagner²

RESUMO

É notório que a educação brasileira tem enfrentado, historicamente, inúmeros desafios na busca pela efetivação de direitos fundamentais, como igualdade, inclusão e acessibilidade. Ainda que haja avanços, o percurso educacional tem sido marcado por retrocessos e perdas que comprometem a consolidação de uma educação pública de qualidade. Diante disso, esta revisão sistemática, teve como objetivo analisar as produções acadêmicas da educação integral no ensino médio na disciplina de inglesa na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo). A questão norteadora da revisão sistemática foi: quais são as produções acadêmicas existentes sobre a educação integral no ensino médio no componente curricular de língua inglesa? Tivemos como aporte político a Lei nº 9.394/1996, que assegura aos estudantes o desenvolvimento integral em suas diversas dimensões sociais. Para garantir a fidedignidade dos resultados, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão das produções analisadas. Destacam-se publicações no período de 2018 a 2024, intervalo que compreende a vigência da Base Nacional Comum Curricular e que tenha relação direta com o campo educacional e com a etapa do ensino médio.

1 Mestranda do Curso em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - SC, teacher-brunars@gmail.com;

2 Doutora em Educação da Universidade de São Paulo - SP, flv.wagner@gmail.com;

Diante das análises das produções selecionadas obtivemos as seguintes categorias de análise: categoria 1: aspectos históricos da educação integral; categoria 2: conceito de educação integral; categoria 3: educação integral e ensino médio; e categoria 4: língua inglesa e educação integral. Os resultados apontaram que a educação integral, quando articulada com a língua inglesa ou com outras disciplinas é frequentemente restringida a atividades extra-curriculares, projetos ou programas pontuais, e não integrada como parte estruturante do currículo escolar coletivo, como seria desejável. Constatou-se, ainda, que a efetivação da educação integral no ensino médio encontra-se em processo, com experiências promissoras, mas que ainda enfrentam desafios relacionados à gestão escolar, recursos institucionais, formação docente e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação integral, Ensino médio, Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

O tema educação integral é atual, precisa ser discutido, aprofundado, revisto e questionado pois vem carregado de interesses e relações de poder dentro das políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Base 9394/1996, o Plano Nacional de Educação 2014/2025 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) mencionam o tema educação integral frente à formação do estudante, mas pouco discutem frente a atuação docente.

Segundo Gadotti (2009) apud Moura (2024) “a educação integral compreende não apenas desenvolver os aspectos cognitivos, mas também os aspectos emocionais, sociais, éticos, culturais e físicos que contemplam todas as dimensões da vida humana” (p 2). É mister problematizar até que ponto estamos conseguindo fazer formação integral dentro das nossas escolas ou estamos mascarando por meio de projetos/programas isolados.

O olhar dessa pesquisa se direciona para compreender como a educação integral vem se dando no ensino médio por meio da atuação docente. Observa-se que a implementação prática desse conceito no planejamento do professor ainda apresenta lacunas.

Como um elo ligando à educação integral ao ensino médio, temos o componente da língua inglesa, a qual deve possibilitar, cada vez mais, um papel fundamental como meio de comunicação e acesso ao conhecimento. A promoção de uma educação integral e de qualidade neste componente curricular é crucial para prepararmos os estudantes aos desafios do mundo contemporâneo. Segundo a BNCC (2018) “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”. (BRASIL, 2018, p.241).

As dimensões de uma educação integral citada por Gadotti são essenciais para que o estudante desenvolva habilidades de vida e participe

ativamente em um mundo cada vez mais globalizado, onde o domínio da língua inglesa é um fator determinante para o acesso a informações e oportunidades.

É na integração desses temas apresentados que nos perguntamos: quais as produções existentes sobre a educação integral no ensino médio sobre o componente curricular da língua inglesa?

Para isso organizamos o presente artigo nas seguintes seções: a metodologia, a apresentação dos dados, a análise e resultados, por fim as conclusões.

METODOLOGIA

Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, do tipo revisão sistemática, exploratório e descritivo que sintetizou e avaliou as produções para fornecer novos *insights* sobre a temática.

Segundo Burrell & Morgan (1979) a revisão sistemática não aponta apenas os pesquisadores para novas paisagens, mas permite que eles vejam as existentes de uma perspectiva diferente. Segundo Okoli (2015 b, p.3, tradução dos autores):

[...] Uma revisão sistemática não é meramente uma “revisão da literatura” no sentido de uma coleta e discussão da literatura relevante; é uma metodologia científica rigorosa para responder com autoridade a perguntas onde há uma quantidade suficientemente grande de pesquisa existente sobre o tópico, sintetizando a pesquisa existente.

Há diversos estudos sobre as etapas para elaborar uma revisão sistemática fidedigna, tomamos como base para realizar esta revisão o estudo intitulado “Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas” dos autores Campos, Caetano e Gomes (2023). Os autores argumentam que é importante contemplar três grandes fases para sua concretização: planejamento, condução ou elaboração e publicação.

Essas fases se desdobram em oito etapas (Galvão e Pereira, 2014) das quais utilizamos neste estudo: (i) elaboração da pergunta de pesquisa; (ii) busca na literatura; (iii) seleção das produções; (iv) extração dos dados; (v) avaliação da qualidade metodológica; (vi) síntese dos dados (meta-análise); (vii) avaliação da qualidade das evidências; e (viii) redação e publicação dos resultados.

Na etapa inicial (i), elaboramos a seguinte pergunta: quais as produções existentes sobre a educação integral no ensino médio sobre o componente curricular da língua inglesa? Outras perguntas que se desdobram para nos ajudar a pensar no problema são: o que é educação integral? Como se desenvolve a educação integral no ensino médio? Educação integral x Tempo Integral quais os pontos comuns e divergentes? E a língua inglesa, o que ela tem a ver com a educação integral? Estas foram algumas das perguntas norteadoras que serviram de base para realizar as etapas seguintes: a busca na literatura e a seleção dos artigos, dissertações ou teses.

Para encontrar tais respostas e apresentar contribuições para o campo da educação sobre a temática da educação integral dos estudantes no ensino médio especificamente com a disciplina de língua inglesa. Neste sentido avançamos na segunda etapa da revisão sistemática que foi a busca na literatura (ii), nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

Para a seleção dos documentos foram usados os seguintes descritores nas barras de pesquisas: “Educação/Formação Integral” AND “Ensino Médio” AND/OR “Língua Inglesa”. E os critérios de inclusão foram: área temática das ciências humanas com recorte para a educação; textos na língua portuguesa; período dos últimos seis anos, 2018 até outubro de 2024 (o período selecionado é a partir da vigência da Base nacional Comum Curricular de 2018 que trouxe como destaque a educação integral); textos de acesso aberto; produções sobre o ensino médio; que trouxessem se possível, a relação de formação/educação integral com o componente curricular de língua inglesa.

Com a combinação dos descritores foram encontradas as produções a seguir:

Quadro 1 - Pesquisa quantitativa do mapeamento de teses e dissertações na base de dados da BDTD e Scielo

Descritores	Fonte	Selecionados
"Educação Integral" AND "Ensino Médio" OR "Língua Inglesa"	179 BDTD	7
"Educação Integral" AND "Ensino Médio" OR "Língua Inglesa"	239 Scielo	0
TOTAL	418	7

Fonte: Elaborada pelas autoras, Nov./2024.

Com o total de 418 documentos encontrados, realizamos uma pré-seleção, na qual foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Seguimos para a terceira etapa da revisão com a seleção das produções (iii), usamos os critérios de inclusão e exclusão e excluimos todas as produções que mencionaram a educação integral ligado à educação infantil, fundamental I e II, ou ensino superior. Foram também excluídos os textos que mencionaram outro componente curricular (matemática e educação física), ou até mesmo projetos interdisciplinares (educação financeira, educação ambiental, alimentação, sexualidade, mais educação) que não diziam respeito à língua inglesa. Foram excluídas também as produções que não tinham relação com os descritores no âmbito educacional, a exemplo temas da área da saúde (violência, racismo, saúde da família, saúde do idoso, depressão, educação emocional, formação do médico, enfermeiro, psicólogo ou farmacêutico) que foi muito comum de aparecer. Importante salientar que encontramos muitos trabalhos sobre a educação integral voltado para as políticas educacionais ou até mesmo sobre práticas pedagógicas de tempo integral, porém como estavam desvinculadas do ensino médio não foram consideradas para análise.

A partir destes critérios foram selecionadas sete produções científicas, conforme exemplifica a tabela a seguir:

Quadro 2 - Identificação das dissertações e teses incluídos na revisão sistemática

N °	Título	Autor/ Ano	Fonte	Repositório
1	Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral	Becker (2021)	BDTD Tese	Universidade Federal de Santa Catarina https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226952
2	A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica	Santos (2019)	BDTD Dissertação	Universidade Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/142?show=full
3	Avaliação de Programas de Ensino Médio Integral em Santa Catarina	Ferreira (2023)	BDTD Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247754
4	Dificuldades na implementação da educação integral na escola estadual Constelação	Silva (2018)	BDTD Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11444
5	A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma Educação Integral é possível?	Magalhães (2020)	BDTD Tese	Universidade Federal de Pelotas http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7585
6	A construção de práticas pedagógicas inovadoras para a educação integral: um olhar para os processos de aprendizagem	Simas (2022)	BDTD Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11913
7	Educação Integral no Ensino Médio e Justiça Curricular: Protagonismo Juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral	Da Silva (2022)	BDTD Tese	Universidade Católica de São Paulo https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26109

Fonte: Elaborada pelas autoras, Nov./2024.

A partir da seleção das produções, avançamos para as etapas (iv) extração dos dados (v) avaliação da qualidade metodológica. As produções selecionadas dizem respeito a quatro dissertações e três teses. As

produções são prevalentes na região sul totalizando 5 e duas da região norte. Metodologias usadas nas pesquisas, 100% são qualitativas, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram predominantemente questionários e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa se distribuíram entre professores e alunos. Vale destacar que apenas uma dissertação apresentou a disciplina de língua inglesa ligada ao ensino médio e a educação integral.

A produção 1 de Becker (2021), intitulada “Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral” teve por objetivo investigar como a integração curricular pode potencializar a formação humana integral em projetos de educação integral. A pesquisa se baseia na perspectiva histórico-cultural e utiliza um referencial teórico que inclui contribuições de Vygotsky, Leontiev e Saviani. Os principais resultados mostraram que a integração curricular, quando bem implementada, pode promover novas possibilidades formativas ao reorganizar tempos, espaços e conhecimentos escolares, assim como a gestão curricular.

A produção 2 de Santos (2019), intitulada “A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica” teve por objetivo identificar concepções pedagógicas que possam embasar práticas educacionais capazes de promover essa consciência crítica, integrando a língua ao contexto cultural e social. O documento buscou responder: quais concepções de ensino da língua inglesa podem sustentar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no Ensino Médio Integrado? A pesquisa focou em práticas que tratam a língua como um fenômeno cultural, promovendo um ensino comprometido com valores críticos e reflexivos. Os resultados mostraram que, mesmo com diferentes concepções de ensino entre os professores entrevistados, há espaço para práticas que desenvolvam uma visão crítica e intercultural no ensino da língua inglesa. Destacando a importância de promover debates contínuos sobre pedagogias críticas e interculturais na

formação de professores, reforçando a ideia de que o ensino de línguas deve transcender a mera transmissão de conteúdo linguístico.

A produção 3 de Ferreira (2023), intitulada “Avaliação de Programas de Ensino Médio Integral em Santa Catarina” teve por objetivo avaliar o desempenho acadêmico de estudantes, comparando-os com alunos de escolas não integrais, utilizando como métrica os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019. O trabalho visou identificar o impacto dos programas o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em áreas específicas do conhecimento e avaliar sua eficácia na melhoria do desempenho escolar, utilizando técnicas estatísticas avançadas, como escores de propensão e modelos econométricos multivariados, para garantir comparabilidade e evitar vieses. E os resultados indicaram que o ProEMI teve um impacto positivo significativo, mas restrito à prova de redação. Já o EMITI mostrou impacto em ciências humanas, sugerindo que esses programas podem influenciar de forma diferenciada dependendo da área do conhecimento.

A produção 4 de Silva (2018), intitulada “Dificuldades na implementação da educação integral na escola estadual Constelação” teve por objetivo identificar os fatores que dificultam a operacionalização dessa modalidade educacional e propor ações para superar os problemas encontrados. Os resultados apontam que a escola enfrenta desafios relacionados à falta de infraestrutura adequada, à ausência de formação contínua para os profissionais e à desarticulação entre os diferentes atores envolvidos no processo. Além disso, a pesquisa evidencia um distanciamento entre a proposta teórica da educação integral e sua aplicação prática na escola. Com base nessas observações, o estudo propõe medidas para melhorar a gestão e a efetividade do programa, incluindo a promoção de maior diálogo entre os envolvidos e o fortalecimento do planejamento pedagógico.

A produção 5 de Magalhães (2020), intitulada “Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma Educação Integral é possível? teve por objetivo analisar

práticas pedagógicas e políticas de formação docente, verificando se elas contribuem para uma educação integral transformadora. Os resultados obtidos é que apesar das limitações estruturais e desafios administrativos, a formação continuada pode promover práticas educativas mais inclusivas e voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, apontando para a necessidade de investimentos consistentes e planejamento colaborativo na rede municipal.

A produção 6 de Simas (2022), intitulada “A construção de práticas pedagógicas inovadoras para a educação integral: um olhar para os processos de aprendizagem” teve por objetivo explorar e propor práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral dos estudantes. Isso inclui a integração de tecnologias e metodologias ativas, buscando um equilíbrio entre inovação e os objetivos educacionais de inclusão e desenvolvimento. Os resultados destacam que a implementação de práticas pedagógicas inovadoras pode fomentar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Métodos como atividades interativas e uso consciente de tecnologias proporcionam uma aprendizagem que vai além do conteúdo formal, promovendo habilidades socioemocionais e a formação de cidadãos críticos e participativos.

A produção 7 Da Silva (2022), intitulada “Educação Integral no Ensino Médio e Justiça Curricular: Protagonismo Juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral” teve por objetivo analisar criticamente a eficácia do Ensino Médio em promover o desenvolvimento de adolescentes e jovens como cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Enfatiza a necessidade de garantir o acesso e permanência dos alunos no ensino médio, bem como fomentar seu protagonismo na construção de suas próprias trajetórias educacionais e de vida. A pesquisa aponta que a implementação da educação integral contribui para uma experiência escolar mais inclusiva e significativa. No entanto, revelou lacunas importantes, como o desconhecimento por parte dos estudantes sobre a legislação educacional e o limitado envolvimento dos alunos nos proces-

sos decisórios escolares. O estudo defende a ampliação das políticas de educação integral e a necessidade de uma escuta ativa dos jovens, propondo estratégias para promover uma maior equidade e justiça curricular dentro do programa analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item avançamos na síntese dos dados e nas evidências (vi e vii) da revisão sistemática. Extraímos os dados dos textos a partir de uma leitura completa do material, apresentamos os resultados obtidos, bem como as lacunas presentes neste âmbito educacional da Educação Integral.

Conseguimos categorizar os dados em quatro categorias: categoria 1: aspectos históricos da educação integral; categoria 2: conceito de educação integral; categoria 3: educação integral e ensino médio; e categoria 4: Língua Inglesa e educação integral.

A primeira categoria analisada apresentou o conceito de educação integral. E os documentos analisados foram os estudos 1, 4 e 7, eles apresentam referências históricas que representaria na época, por volta de 1920 e 1930, e até nos dias de hoje grandes transformações no campo educacional, social, econômico e político. Nos quais questionavam-se como se destinaria a educação dos cidadãos brasileiros, pois os avanços civilizatórios uma revolução social. Dois anos depois o Brasil vivencia “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um documento que se tornou um marco na história da educação brasileira que provêm os princípios de uma educação integral conforme Azevedo

[...] a transformação de nosso regime educacional de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito atual e vivo que lhe está eminente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizando pela integração da escola na sociedade (socialização da escola) a integração,

no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais isolado entre um grupo familiar que se atrofia e se desagrega e uma sociedade tornada imensa (AZEVEDO et al., 2010, p. 29).

Outros fatos importantes neste manifesto são: a escola como criadora de culturas e valores nos diversos campos de atuação social; e nesta atuação social há ainda a preocupação em formar apenas com a finalidade para o mercado de trabalho.

Conforme ainda o estudo 7, o Manifesto, propõe uma revolução para a escola secundária, que é o Ensino Médio na perspectiva de Educação Integral.

[...] ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. [...] (AZEVEDO et al., 2010, p. 52).

As políticas públicas educacionais como a obrigação de anunciar, evidenciar e desvelar as intencionalidades e consequências presentes nas políticas curriculares educacionais brasileiras, para promover a construção de uma sociedade brasileira democrática.

O estudo 4 apresenta também as políticas públicas educacionais e a estruturação da educação integral, e de tempo que tem como proposta propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem e garantir o desenvolvimento do indivíduo por meio de atividades pedagógicas que possibilitem o acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Com isso, garante seu progresso na dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. Os aspectos históricos aqui mencionados são a Escola Nova que foi um movimento que surgiu no início do século XX e propôs a renovação do ensino, com função democratizadora, no qual o sujeito

fosse atuante e participativo, tendo respeitadas as suas diversidades na busca por oportunidades.

Segundo (CAVALIERE, 2014) apud Becker (2021) em 1947, com a elaboração do documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, cujo objetivo era propor a reforma do sistema educacional brasileiro, que atendia a turmas de ensino regular denominadas “Escolas-Parque”, que objetivavam preparar a criança para a vida em sociedade, com atividades no contraturno.

Avançando no tempo, o estudo 4 apresenta uma proposta criada pelo governo federal em 2007 pela Portaria Interministerial no 17/2007 e regulamentada em 2010 pelo Decreto no 7.083/2010, que ampliou a jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias. Buscando uma escola mais atrativa, com acesso, permanência e aprendizagem significativas aos estudantes. De acordo com o Manual de Operacionalização da Educação Integral do Programa Mais Educação,

[...] essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

O estudo 1 menciona como a educação integral vem sendo desenvolvida no Brasil fundamentalmente como uma educação escolar de jornada ampliada. É válido ressaltar que a educação aqui ofertada é por meio de projetos ou programas. E em escolas estaduais de Santa Catarina foi desenvolvida a Escola Pública Integrada (EPI-SC) que proporciona uma educação escolar ampla, que articula todas as experiências do processo de formação humana (BECKER, 2021).

E no ano de 2014 o estado de Santa Catarina apresenta a Proposta Curricular de Santa Catarina com a formação humana integral como um princípio educativo. E, nessa perspectiva, apresenta a noção de currículo

integrado como fundamental para se pensar e desenvolver percursos formativos. Assim, pode-se observar que o documento preserva a identidade das disciplinas escolares, mas opta por fazer um percurso de pensá-las agrupadas em “áreas” do conhecimento. Essa escolha seria “[...] um exercício inicial para caminharmos na compreensão de uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 93).

Podemos evidenciar que a educação integral ampliou sua compreensão com o tempo e se afirmou nas políticas educacionais como uma formação humana mais ampla e integradora.

Compreendemos até aqui alguns aspectos históricos da educação integral, seguimos agora com a análise da categoria 2 que conceitua a educação integral/formação humana. A formação humana integral apresenta contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente, por considerar o sujeito como ser social e a cultura como sua produção histórica, considerando o ser humano em todas as suas dimensões.

O estudo 5 apresenta estas dimensões como experiências, os tempos e espaços de aprendizagem se tornam uma via indispensável para a formação integral do sujeito, capaz de desenvolver seu espírito crítico e criativo, assim como sua sensibilidade, reflexividade e consciência, entre outros aspectos e habilidades necessários ao exercício da cidadania e à sua participação em sociedade, no âmbito de uma atuação democrática e emancipatória, com a qual estamos em acordo. “[...] a educação integral em tempo integral tem de ser pensada como uma proposta nova, centrada na formação do educando, que precisa ser conhecido e compreendido na escola, em suas múltiplas dimensões – cognitiva, física, lúdica, social e emocional.” (SAMPAIO; GALIAN, 2015, p. 23 - 24).

O estudo 1 conforme ABBAGNANO (2007, apud Becker 2021, p.50) afirma que “a formação humana integral pode, então, ser entendida como um ideal de formação completa e um conjunto de modos de viver e de pensar.” Assim, a escola torna-se um espaço essencial para assegu-

rar que todos tenham garantida uma formação holística. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

O estudo 6, afirma que a aprendizagem depende de uma estrutura inseparável, que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nessa relação, a inteligência vai se construindo a partir da ação mútua do sujeito e das particularidades do meio social Visca (1987, apud Simas, 2022).

Nesse sentido, podemos evidenciar que o conceito de educação integral perpassa a preparação acadêmica. Elas envolvem uma abordagem mais ampla, que considera todas as dimensões do ser humano e busca promover a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar de forma democrática e participativa na sociedade. Além disso, a escola desempenha um papel essencial nesse processo, sendo não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um local onde diversas experiências educativas são articuladas para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Iniciando a categoria 3 - educação integral e ensino médio, os estudos analisados foram: estudo 1, 3 e 7. A educação integral percorre desde a educação infantil até a etapa final da educação básica, o ensino médio. Percebe-se que os estudos analisados abordam a educação integral por meio de projetos e programas de escolas públicas. A educação integral refere-se a uma proposta pedagógica que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, levando em consideração suas dimensões cognitiva, emocional, social e cultural.

A educação integral é vista como um modelo que pode superar as limitações do currículo tradicional, muitas vezes segmentado e focado exclusivamente na preparação para o mercado de trabalho, oferecendo uma formação mais holística e conectada às necessidades reais dos alunos. Os documentos apresentam uma integração nas diversas áreas do

conhecimento, promovendo a formação de competências e habilidades interdisciplinares.

Um exemplo disso é o estudo 7 que menciona o Programa Ensino Integral, que analisou o documento Protagonismo Juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. Esse programa propõe a construção de uma grade curricular flexível, que articula conteúdos acadêmicos com atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento pessoal.

A educação integral no ensino médio enfrenta vários desafios, principalmente no que se refere à implementação eficaz. Os documentos abordam a necessidade de uma gestão escolar eficiente, formação contínua dos educadores e maior financiamento para a execução de atividades curriculares e extracurriculares. Contudo, também são destacados os potenciais transformadores desse modelo, como a melhoria na qualidade do ensino, maior engajamento dos alunos e a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Nesta categoria 3 evidenciamos que a educação integral no ensino médio enfrenta desafios pois ela é ofertada apenas em projetos e programas, e outras situações como gestão escolar, formação e práticas de professores.

A quarta e última categoria, a língua inglesa e a educação integral, o único estudo selecionado e analisado é o número 2, no qual menciona a língua inglesa e o ensino médio integrado.

E segundo (KRAMSCH, 1993; 1998)

[...] diante desta conjuntura internacional em que a língua inglesa se insere, emerge a necessidade de transpor perspectivas naturalizantes nesta ação de ensino-aprendizagem a partir de práticas pedagógicas críticas e interculturais que considerem a concepção de língua como cultura.

Porém, é preciso ressaltar que a língua inglesa neste estudo é analisada a partir do Ensino Médio Integrado (EMI). As questões aqui mencionadas são de que o EMI não deve se limitar à aquisição de habilidades linguísti-

cas. Ele precisa ser orientado para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, que permita aos alunos compreender as relações entre culturas, questionar estereótipos e analisar criticamente práticas sociais e discursos em contextos globais.

Segundo Milanezi e Santos (2017) apud Santos (2019) “afirmam ainda que o ensino médio integrado se apresenta como proposta de desenvolvimento de um processo educacional de qualidade através dos estudos de conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história aliados à preparação para o trabalho.”

Conforme o estudo 2 a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, quando orientada para a Educação Integral, promove não apenas a proficiência linguística, mas também o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Essa abordagem prepara os estudantes para atuarem como cidadãos globais, capazes de lidar com a diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

E o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica pode ser melhor compreendida conforme cita Freire (1979 a) apud Santos (2019) “a conscientização é um compromisso histórico no qual o ser humano se assume como sujeito ativo que faz e refaz o mundo.”

Evidencia-se nesta última categoria que o Ensino Médio Integrado, o ensino da língua inglesa deve ir além da simples formação linguística, promovendo uma educação intercultural crítica. Essa abordagem visa preparar os estudantes para o exercício da cidadania global, tornando-os mais conscientes das relações culturais e sociais, além de ajudá-los a desenvolver uma atitude crítica frente aos estereótipos e práticas sociais em um contexto global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos na última etapa da redação dos resultados (viii), o estudo mostrou que a educação integral no ensino médio é uma proposta que

visa transformar a formação escolar, levando em conta as múltiplas dimensões do ser humano e oferecendo aos jovens não apenas uma educação acadêmica, mas também social, cultural e emocional.

Nos estudos analisados foi possível perceber que o ensino médio integral está em processo de implementação, com experiências bem-sucedidas, mas ainda enfrenta desafios relacionados à gestão, recursos, formação e atuação de professores. Temos que ter o cuidado para não simplificar a educação integral com atividades de complementação para atingir o tempo integral. Lembramos que esse é um propósito de educação emancipatória sendo responsabilidade de todos que estão envolvidos no processo educativo para alcançar essa formação, incluindo os Professores da disciplina de Língua Inglesa.

Os resultados obtidos apontam para a relevância de políticas e práticas educacionais que valorizem a Educação Integral como um caminho para a formação de cidadãos críticos e participativos. Porém para que a educação integral se materialize é necessário garantir no Projeto Político Pedagógico para que o coletivo tenha compromisso com a efetivação no seu planejamento e nas práticas pedagógicas.

As lacunas identificadas revelam que a Educação Integral, em sua maioria, tem sido implementada exclusivamente por meio de programas ou projetos específicos. Quando relacionada ao Ensino Médio, essa abordagem é geralmente direcionada ao Ensino Médio Integrado ou ao Ensino Médio Inovador. Torna-se, portanto, imprescindível expandir a oferta da Educação Integral para o Ensino Médio regular, garantindo que todos os estudantes possam beneficiar-se de uma formação integral, independentemente do modelo curricular adotado.

A análise da Língua Inglesa no contexto da Educação Integral do Ensino Médio, mostrou-se tímida em número de pesquisas, porém revelou seu potencial como ferramenta de desenvolvimento integral, indo além da simples aquisição de competências linguísticas. Quando orientada por uma abordagem intercultural crítica, a disciplina contribui para a formação de cidadãos globais, capazes de interagir em um mundo

diverso e analisar criticamente diferentes contextos socioculturais. Essa perspectiva enriquece o processo educativo, promovendo o protagonismo juvenil e preparando os estudantes para desafios contemporâneos, tanto no âmbito local quanto global. Potencializando as transformações e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, FERNANDO et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Acesso em: 10 ago. 2024.

BECKER, PAULA CORTINHAS DE CARVALHO. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226952> Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, dez. 1996. Disponível em: L9394 Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005. Acesso em: 01 out. 2024.

CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D.; LAUS-GOMES, V. Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES, v.27, n. 54, 2023, eISSN: 2526-8449.CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Campinas: Educ. Soc, 2014. Acesso em: 10 ago. 2024.

DA SILVA. ANTONIO TORQUATO. Tese (Doutor em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26109>. Acesso em: 05 out. 2024.

FERREIRA, THARIK DE OLIVEIRA Ferreira. Dissertação (Mestrado em Economia) Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247754>. Acesso em: 10 set. 2024.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Colez & Moraes, 1979 a. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 30 ago. 2024.

MAGALHÃES, NADJA REGINA SOUZA. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7585>. Acesso em: 10 set. 2024.

MILANEZI, M. H.; SANTOS, A. Ensino Integrado na Perspectiva da Educação para o Trabalho e para a Vida. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. (Org.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: ed. IFB, 2017. p. 550-563. Acesso em: 30 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Territórios Educativos para Educação integral. Brasília: MEC/Secad, 2013. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2024.

MOURA, KAILA PRICILA DA SILVA; COLARES, MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA; BARBOSA, Ledyane Lopes. Análise da produção científica da região Norte e Nordeste acerca da Educação Integral e em Tempo Integral no Ensino Médio (2020-2022). Educação & Formação, Fortaleza, v.9, e 12416, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e12416>. Acesso em: 30 out.2024.

OKOLI, C. Critical Realist Considerations for Literature Reviews. SSRN Electronic Journal, Rochester, NY, dez. 2015b. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2700524>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PORTUGUÊS BURRELL, WG, e MORGAN, G. (1979). Paradigmas sociológicos e análise organizacional. Heinemann. Butler, MJ, O'Broin, HL, Lee, N., & Senior, C. (2016). Como a neurociência cognitiva organizacional pode aprofundar a compreensão da tomada de decisões gerenciais: uma revisão da literatura recente e direções futuras. *Revista Internacional de Análises de Gestão*, 18(4), 542-559. Acesso em: 30 ago. 2024.

SAMPAIO, MARIA DAS MERCÊS FERREIRA; GALIAN, CLÁUDIA VALENTINA Assumpção. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares da Silva; MOHR, Adriana. (org.). *Projetos formativos em educação integral: investigações plurais*. Florianópolis/SC: NUP, 2015. p. 13-42. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANTA CATARINA. (Estado). *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANTOS, DAIANA SALES DE FREITAS. *Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica*, Instituto Federal de Pernambuco, Olinda 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/142?show=full> Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, DAYANE IZAETE. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11444>. Acesso em: 10 set. 2024.

SIMAS, DANIELLE MARIA VIEIRA FRANÇA. *Dissertação (Mestre em Gestão Educacional) Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11913> Acesso em: 05 de out. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.024

INTÉRPRETES DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: IMPACTOS DA TERCEIRIZAÇÃO NA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Darlene Seabra de Lira¹Caroline Hellen Rampazzo Alves²Andresa Lins dos Santos Salvador³Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins⁴

RESUMO

A acessibilidade linguística, direito da pessoa surda, é garantida nas universidades por meio das normativas que reconhecem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a atuação dos intérpretes de Libras nos espaços educacionais. Essas normativas regulamentam a função como essencial à comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, reafirmando o direito à acessibilidade em todas as dimensões da vida social, inclusive no ambiente acadêmico. O reconhecimento da Libras valoriza a mediação pedagógica e institucional. No entanto, em 2019, foi extinto da estrutura federal o cargo de intérprete de Libras, inviabilizando sua contratação por concurso público. Com isso, as universidades passaram a adotar a terceirização como modelo de vínculo profissional. Este trabalho tem como objetivo compreender como as normativas legais brasileiras reconhecem a Libras e o papel dos intérpretes de Libras na universidade,

1 Doutoranda do Curso de Educação da Unesp – SP Marília, darlene.lira@penedo.ufal.br

2 Doutoranda do Curso de Educação da Unesp – SP Marília, caroline.rampazzo@unesp.br

3 Doutoranda do Curso de Educação da Unesp – SP Marília, andresa.lins@unesp.br

4 Docente Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – SP Marília, sandra.eli@unesp.br

analisando os impactos da terceirização e a garantia da acessibilidade linguística. Com uma abordagem qualitativa de caráter documental, com foco em três marcos normativos: o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.704/2023. A análise foi orientada pela técnica de Núcleos de Significação, que permite a interpretação de sentidos a partir da linguagem, considerando contradições e tensões presentes nos discursos, em três eixos principais: (1) direitos à educação de surdos em espaços monolíngues; (2) formação, valorização e condições de trabalho dos intérpretes de Libras; e (3) impactos da terceirização nas políticas de acessibilidade linguística. Os dados evidenciam que, embora existam avanços legais, as práticas institucionais ainda operam na contramão dos direitos conquistados. A terceirização precariza o trabalho dos intérpretes e compromete a formação dos estudantes surdos. Garantir condições justas de trabalho, reconhecimento profissional e continuidade não é apenas uma defesa da categoria dos intérpretes, um compromisso com a permanência e o direito à aprendizagem dos estudantes surdos em igualdade de condições.

Palavras-chave: Intérprete de Libras, Ensino Superior, Terceirização, Acessibilidade, Política Educacional.

INTRODUÇÃO

A acessibilidade linguística é reconhecida como um direito das pessoas surdas e, nas universidades, encontra sustentação em normativas que regulamentam a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a atuação dos Intérpretes de Libras. A presença desses profissionais nos espaços acadêmicos garante a comunicação entre surdos e ouvintes e reafirma o compromisso das instituições com a inclusão. O reconhecimento da Libras, por meio de políticas públicas, possibilitou avanços importantes, mas também revelou contradições nas práticas institucionais.

A extinção do cargo de intérprete de Libras em 2019 representou um retrocesso, pois eliminou a possibilidade de provimento desse cargo por concurso público. A partir desse cenário, a terceirização se tornou a principal forma de vínculo profissional, alterando significativamente as condições de trabalho dos intérpretes e a forma como a acessibilidade linguística se organiza nas universidades. Esse processo de terceirização carrega contradições: ao mesmo tempo em que permite a continuidade do serviço, precariza a atuação, aumenta a rotatividade de profissionais e dificulta a consolidação de uma política institucional de acessibilidade.

Ao mesmo tempo, o campo normativo não deixou de avançar. A promulgação da Lei nº 14.704/2023 trouxe novas regulamentações sobre a profissão, estabelecendo requisitos de formação em nível superior, jornada reduzida de 30 horas semanais e a obrigatoriedade de revezamento em atividades mais longas. Esses dispositivos buscam melhorar as condições de trabalho e a qualidade da interpretação, mas também geram desafios práticos, sobretudo no contexto de contratos terceirizados, em que muitas vezes tais garantias não são plenamente respeitadas.

Este trabalho tem como objetivo analisar como as normativas brasileiras reconhecem a Libras e o papel dos intérpretes de Libras na universidade, analisando os impactos da terceirização e a garantia da acessibilidade linguística. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter documental, com foco na análise de três marcos legais:

o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.704/2023. A técnica de Núcleos de Significação foi escolhida por permitir interpretar sentidos presentes nos textos normativos, evidenciando tensões e contradições.

A discussão sobre acessibilidade linguística não pode ser compreendida sem considerar o percurso histórico da regulamentação da Libras no Brasil. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais ocorreu de forma gradual, em resposta à luta política e social da comunidade surda. A Lei nº 10.436/2002 foi o primeiro marco legal, estabelecendo que “a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, Art. 1º). Esse reconhecimento significou a superação de uma visão limitada, que tratava a Libras apenas como recurso auxiliar, e a consolidação de sua legitimidade como língua.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e determinou que as instituições federais de ensino deveriam incluir, em seus quadros, tradutores e intérpretes de Libras. Esse documento, ao mesmo tempo em que reafirmou a centralidade da língua de sinais, também abriu brechas, ao permitir a formação em nível médio para atuação como intérprete, o que gerou contradições em relação à profissionalização.

Outro marco foi a Lei nº 12.319/2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Embora tenha representado um avanço, manteve a possibilidade de atuação com formação em nível médio, reforçando a fragilidade da categoria no campo acadêmico. Por fim, a Lei nº 14.704/2023 atualizou a regulamentação, exigindo formação superior, reduzindo a jornada e garantindo o revezamento, o que aponta para um movimento de valorização profissional.

Esse resgate mostra que a trajetória legal da Libras é marcada por avanços progressivos, mas também por contradições que ainda precisam ser superadas. Ao mesmo tempo em que a legislação reconhece direitos, a prática institucional, especialmente nas universidades, nem sempre acompanha esse reconhecimento.

Os resultados apontam que, embora existam avanços legais significativos, as práticas institucionais ainda se movimentam na contramão desses direitos, precarizando o trabalho dos intérpretes e comprometendo a permanência de estudantes surdos na universidade. As análises evidenciam três eixos principais: (1) os direitos educacionais de surdos em espaços historicamente monolíngues; (2) a formação, valorização e condições de trabalho dos intérpretes de Libras; e (3) os efeitos da terceirização sobre as políticas de acessibilidade linguística.

A defesa da acessibilidade linguística ultrapassa a pauta corporativa da categoria profissional. Trata-se de uma dimensão central da política educacional inclusiva, pois garantir intérpretes em condições de trabalho justas e valorizadas significa assegurar a estudantes surdos o direito de aprender em igualdade de condições.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo possui caráter qualitativo e documental, voltada para a análise das normativas brasileiras que regulamentam a Libras e a atuação dos intérpretes de Libras no ensino superior. O percurso metodológico partiu da definição composta por três marcos legais considerados centrais: o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 14.704/2023, que atualizou as condições de trabalho dos intérpretes de Libras.

A escolha pela abordagem documental se justifica pela necessidade de compreender, a partir dos textos legais, os sentidos produzidos em torno da acessibilidade linguística e do trabalho dos intérpretes. Para isso, utilizamos a técnica de Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006), que permite a organização e a interpretação de dados a partir de categorias de sentido. Essa técnica se mostrou adequada por possibilitar a leitura dos documentos não apenas em sua literalidade, mas

também nas tensões, contradições e deslocamentos que revelam disputas de concepção sobre acessibilidade e trabalho.

A técnica de Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006), parte do pressuposto de que os discursos carregam sentidos que podem ser revelados a partir da linguagem. A metodologia envolve etapas sucessivas: primeiro, a leitura exaustiva do material; depois, a identificação de unidades de sentido, que são agrupadas em categorias; por fim, a organização dos núcleos, que expressam os significados centrais.

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) afirmam: “O núcleo de significação constitui uma síntese que ultrapassa o imediato da enunciação, permitindo compreender o não-dito, as tensões, contradições e deslocamentos presentes no discurso”.

No caso desta pesquisa, os núcleos foram organizados em três eixos temáticos: (1) direitos educacionais de surdos em espaços monolíngues; (2) formação, valorização e condições de trabalho dos intérpretes; e (3) efeitos da terceirização sobre a política de acessibilidade linguística. Essa escolha metodológica se mostrou adequada porque não se limitou a descrever a letra da lei, mas buscou interpretar os sentidos produzidos nos textos normativos, revelando contradições entre o que está escrito e o que se concretiza nas práticas institucionais.

Por se tratar de uma pesquisa documental, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não envolveu diretamente participantes humanos. Ressalta-se, no entanto, que todos os materiais utilizados são de acesso público, foram devidamente indicadas, assegurando a integridade acadêmica da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise documental foi possível organizar os achados em três núcleos de significação que se desdobram em eixos principais. Esses eixos reúnem as contradições e avanços encontrados nos textos legais, evidenciando que a acessibilidade linguística, embora seja garantida nor-

mativamente, sofre tensões constantes na prática universitária, sobretudo em razão da forma de contratação dos intérpretes de Libras.

Antes de apresentar os eixos analíticos construídos a partir da técnica de Núcleos de Significação, consideramos importante organizar uma síntese das normativas que compõem o corpus documental desta pesquisa. Essa sistematização permite visualizar, de forma comparativa, os principais pontos presentes no Decreto nº 5.626/2005, na Lei nº 13.146/2015 e na Lei nº 14.704/2023, evidenciando tanto os avanços quanto os limites de cada marco legal no reconhecimento da Libras e na regulamentação do trabalho dos intérpretes. A seguir, apresentamos o quadro que reúne essas informações de modo esquemático, servindo como base para a análise que se desdobra nos três eixos seguintes.

Quadro 1 – Síntese das normativas analisadas

Documento legal	Ano	Principais pontos	Avanços	Limites e contradições
Decreto nº 5.626	2005	Regulamenta a Libras e define a obrigatoriedade de TILS em instituições federais.	Reconhecimento oficial da Libras como língua de acesso educacional.	Permitiu formação em nível médio, fragilizando a profissionalização.
Lei nº 13.146 (LBI)	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Reforça acessibilidade plena.	Vincula acessibilidade à permanência estudantil e igualdade de condições.	Ainda genérica quanto às condições de trabalho dos TILS, sem detalhamento específico.
Lei nº 14.704	2023	Atualiza a regulamentação da profissão de TILS. Exige nível superior, reduz jornada e prevê revezamento.	Avanço normativo com valorização da profissão e garantia de melhores condições de trabalho.	Descompasso entre a lei e a prática, pois contratos terceirizados muitas vezes não cumprem as exigências.

Fonte: elaboração própria (2025), a partir de documentos oficiais (Brasil, 2005; 2015; 2023).

A partir do quadro comparativo, é possível perceber que, embora exista uma linha de continuidade na garantia legal da acessibilidade

linguística, cada normativa revela limites que dificultam sua plena efetivação.

O Decreto nº 5.626/2005 inaugurou o dever institucional de prover intérpretes, mas ao admitir a formação em nível médio também contribuiu para a fragilidade da profissionalização.

A Lei nº 13.146/2015 ampliou a noção de acessibilidade como direito social, mas permaneceu genérica quanto às condições concretas de trabalho dos intérpretes.

Já a Lei nº 14.704/2023 representou um avanço ao regulamentar a jornada, o revezamento e a formação em nível superior, mas sua implementação encontra barreiras nas contratações terceirizadas que nem sempre respeitam esses parâmetros.

Assim, o quadro evidencia uma contradição: as leis caminham em direção ao fortalecimento da acessibilidade, mas as práticas institucionais, orientadas pela lógica da terceirização e da redução de custos, seguem na direção oposta.

EIXO 1 - DIREITOS EDUCACIONAIS DE SURDOS EM ESPAÇOS MONOLÍNGUES

O primeiro eixo da análise evidencia como o direito à educação das pessoas surdas foi progressivamente reconhecido nos documentos oficiais, mas também como esse direito ainda enfrenta barreiras estruturais. O Decreto nº 5.626/2005, por exemplo, estabelece:

As instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem garantir, obrigatoriamente, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, Art. 21).

Esse dispositivo representa um avanço porque reconhece a mediação linguística como condição de acesso à comunicação e à aprendizagem, vinculando a presença do intérprete não como um favor ou recurso eventual, mas como um dever institucional. No entanto, a análise documental

mostra que esse reconhecimento ainda convive com práticas que mantêm a universidade organizada sob a lógica monolíngue, em que a língua portuguesa permanece como única língua legítima, relegando a Libras a um espaço de “suporte”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao afirmar:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à assistência social, à previdência social, ao transporte, à acessibilidade, à informação e à comunicação” (BRASIL, 2015, Art. 8º).

Com isso, a acessibilidade linguística se insere em um quadro mais amplo de direitos fundamentais, em que o acesso à informação e à comunicação é compreendido como parte da garantia da igualdade de condições.

Entretanto, como analisam Pagni (2017) e Martins, Dias e Batista (2021), o simples reconhecimento legal não garante, por si só, a transformação das práticas institucionais. O desafio é romper com a ideia de que a presença do intérprete resolve isoladamente a questão da inclusão. Quando as universidades tratam a acessibilidade apenas como uma adaptação individual para o estudante surdo, deixam de reorganizar suas estruturas pedagógicas e administrativas de modo a reconhecer a Libras como parte integrante da vida acadêmica.

Esse eixo, portanto, evidencia uma contradição central: o direito existe na lei, mas a prática ainda se mantém monolíngue. A universidade que deveria ser espaço de pluralidade linguística e cultural ainda tende a considerar a Libras como exceção, o que compromete a efetividade do direito à educação.

EIXO 2 – FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS

O segundo eixo da análise evidencia que a valorização profissional e a formação dos intérpretes de Libras constituem pontos fundamentais para a efetividade da acessibilidade linguística no ensino superior. A aprovação da Lei nº 14.704/2023 representou um avanço, pois regulamentou a profissão e definiu parâmetros que dialogam com as lutas históricas da categoria.

Entre as mudanças, está a redução da jornada para 30 horas semanais e a obrigatoriedade do revezamento:

A jornada de trabalho dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras será de 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, devendo ser garantido revezamento de, no mínimo, dois profissionais em atividades com duração superior a uma hora” (BRASIL, 2023, Art. 3º).

Essa previsão legal responde a uma demanda que vinha sendo ignorada em muitos contextos universitários. O revezamento é indispensável porque a atividade tradutória envolve esforço físico, cognitivo e mental intenso. Nogueira (2016) lembra que a atuação em dupla não é apenas uma divisão de tarefas, mas um processo de apoio mútuo, de interação entre os intérpretes e de controle da qualidade do discurso produzido. No mesmo sentido, Nogueira e Gesser (2018) reforçam que o revezamento não é opcional, mas condição necessária para manter a fidelidade da interpretação, evitando omissões e perdas de informação.

No entanto, a realidade observada mostra que muitas universidades não cumprem esse dispositivo. Intérpretes são escalados para longas jornadas de aula sem o devido revezamento, permanecendo sozinhos por horas em atividades que exigem dupla. A Nota Técnica nº 02/2017 da FEBRAPILS já alertava que esse tipo de prática compromete diretamente a qualidade do trabalho, afirmando que “após um longo período interpretando, o cansaço mental e físico prejudica a qualidade da interpretação,

inicia-se um processo de fadiga mental que afeta a produção da mensagem” (FEBRAPILS, 2017, p. 4).

Além da questão da jornada e do revezamento, a lei também estabelece a necessidade de formação em nível superior, reforçando a importância de que o intérprete de Libras não seja apenas fluente na língua, mas possua preparo acadêmico para lidar com conteúdos específicos e complexos do ensino superior. Autores como Lacerda (2013) e Albres (2015) já haviam discutido a centralidade desse papel, destacando que a atuação do intérprete ultrapassa a tradução linguística e se insere como mediação pedagógica, exigindo preparo para dialogar com professores, alunos e conteúdos de diferentes áreas.

Quadro 2 – Condições de trabalho previstas em lei x Realidade observada nas universidades

Aspecto	Previsto na Lei nº 14.704/2023	Realidade observada nas universidades (contratações terceirizadas)
Formação exigida	Graduação em Letras-Libras ou Tradução/Interpretação com habilitação em Libras.	Muitos editais ainda aceitam nível médio; escassez de cursos de graduação específicos.
Jornada de trabalho	6h diárias / 30h semanais.	Jornadas de 8h diárias ou mais, sem controle efetivo; excesso de demandas.
Revezamento	Obrigatório em atividades acima de 1h (mínimo de dois profissionais).	Frequentemente descumprido; intérpretes atuam sozinhos por longos períodos.
Valorização profissional	Reconhecimento legal da categoria com parâmetros claros de atuação.	Salários baixos, alta rotatividade e falta de plano de carreira.
Vínculo institucional	Expectativa de vínculo formal e cumprimento das garantias legais.	Contratos terceirizados de curta duração, sem continuidade

Fonte: elaboração própria (2025), a partir da Lei nº 14.704/2023 e dados discutidos em Silva (2020), Nogueira (2016), Nogueira e Gesser (2018), FEBRAPILS (2017).

A leitura do quadro evidencia um descompasso estrutural entre o que está previsto na Lei nº 14.704/2023 e o que efetivamente ocorre nas universidades. A formação superior em Letras-Libras ou em Tradução e Interpretação, prevista como requisito legal, muitas vezes é substituída

por contratações que ainda aceitam profissionais de nível médio, desconsiderando a complexidade da atuação no ensino superior. O mesmo acontece com a jornada e o revezamento: enquanto a lei delimita parâmetros claros, os contratos terceirizados mantêm cargas horárias excessivas e ignoram a necessidade de atuação em dupla, expondo os intérpretes à fadiga e comprometendo a qualidade da tradução. Além disso, a rotatividade constante e os baixos salários revelam que a valorização profissional, embora reconhecida em lei, não encontra respaldo nas práticas institucionais. Em síntese, o quadro mostra que a legislação avançou no papel, mas a realidade vivida pelos intérpretes ainda se encontra distante do que está garantido formalmente.

EIXO 3 - EFEITOS DA TERCEIRIZAÇÃO SOBRE A POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

O terceiro eixo da análise destacou os impactos da terceirização como modelo predominante de contratação dos intérpretes de Libras nas universidades públicas. Esse cenário se intensificou após a publicação do Decreto nº 10.185/2019, que extinguiu diversos cargos efetivos da administração pública federal, incluindo os cargos de tradutor e intérprete de Libras de nível médio (D) e superior (E). “Ficam extintos os cargos efetivos vagos e os que vierem a vagar da administração pública federal, conforme anexo deste Decreto” (BRASIL, 2019, Art. 1º).”

Na prática, isso significou o fim da possibilidade de concursos públicos para a categoria, obrigando as universidades a recorrerem a contratos temporários e, principalmente, à terceirização. Essa medida representa um retrocesso frente ao Decreto nº 5.626/2005, que determinava a presença obrigatória de intérpretes nos quadros institucionais. A extinção dos cargos efetivos coloca em contradição dois dispositivos legais: de um lado, a exigência da acessibilidade; de outro, a inviabilidade de contratação estável de profissionais.

Como apontam Mancebo, Baldanzi e Queiroz (2017), a terceirização nas universidades não é neutra, mas resultado da lógica neoliberal que redefine a gestão pública sob critérios de mercado. Nesse modelo, a redução de custos se sobrepõe à qualidade do serviço, produzindo vínculos precários, alta rotatividade e fragilidade das condições de trabalho. Antunes (2018) também alerta que a terceirização amplia a extração de mais-valor nos espaços públicos, submetendo os trabalhadores à lógica empresarial e enfraquecendo o caráter público dos serviços.

No caso dos intérpretes de Libras, os efeitos são visíveis. A contratação por empresas terceirizadas dificulta a construção de vínculos pedagógicos entre intérprete e estudante, a rotatividade e a descontinuidade nos contratos impedem a permanência do mesmo profissional ao longo da trajetória acadêmica do aluno surdo. Silva (2020) lembra que a relação interpessoal construída no cotidiano da sala de aula é fator decisivo para o sucesso da aprendizagem, e a troca constante de intérpretes compromete esse processo.

Além disso, a terceirização frequentemente ignora as condições previstas na Lei nº 14.704/2023, como a jornada reduzida e o revezamento, mantendo intérpretes sozinhos em longas jornadas de trabalho. Esse descumprimento aprofunda a precarização e expõe a categoria ao desgaste físico e mental, comprometendo também a qualidade da mediação linguística oferecida ao estudante surdo.

Harvey (1993) já destacava que o neoliberalismo opera pela flexibilização e pela instabilidade dos vínculos de trabalho, o que se confirma no contexto da educação superior brasileira. A terceirização, ao invés de ser uma solução transitória, transformou-se em estratégia permanente de gestão universitária, corroendo a lógica do concurso público e enfraquecendo a política de inclusão.

Portanto, este eixo mostra que a terceirização, embora mantenha formalmente o serviço, compromete a política de acessibilidade linguística em sua essência. A acessibilidade não pode ser reduzida à presença eventual de um intérprete, mas deve estar vinculada a condições de trabalho

dignas, valorização profissional e continuidade institucional. Quando isso não ocorre, o direito do estudante surdo ao aprendizado em igualdade de condições fica fragilizado, e a universidade se distancia do compromisso com a educação inclusiva.

Ao discutir a precarização gerada pela terceirização, é importante destacar o alerta feito por Antunes (2018):

A terceirização, ao se expandir para o setor público, aprofunda o processo de precarização do trabalho, pois substitui vínculos estáveis por contratos frágeis, muitas vezes atravessados por apadrinhamentos, rotatividade e rebaixamento salarial. Nesse modelo, a lógica da eficiência econômica se sobrepõe à função social dos serviços públicos, corroendo sua identidade e descaracterizando o papel do Estado” (ANTUNES, 2018, p. 53).

Esse trecho reforça que a lógica empresarial imposta pela terceirização não apenas compromete as condições de trabalho, mas também afeta diretamente a qualidade da política de inclusão. No caso dos intérpretes de Libras, essa realidade significa fragilizar um serviço que deveria ser garantido como direito educacional.

A análise dos impactos da terceirização mostra, portanto, que a acessibilidade linguística em Libras se encontra no centro de uma disputa entre o que está assegurado em lei e o que se concretiza no cotidiano universitário. Os resultados discutidos ao longo dos três eixos evidenciam que a legislação avançou, mas a prática institucional ainda reproduz desigualdades e fragiliza a permanência estudantil. Diante desse cenário, as considerações finais retomam os principais achados e apontam caminhos possíveis para que a política de acessibilidade linguística seja fortalecida tanto no plano institucional quanto no científico.

Os resultados demonstram que a terceirização, embora mantida como solução administrativa para garantir a presença de intérpretes de Libras nas universidades, compromete a efetividade da acessibilidade linguística. Essa forma de contratação rompe com a lógica de estabilidade e continuidade prevista no Decreto nº 5.626/2005 e reforçada pela Lei nº 13.146/2015, deslocando a responsabilidade institucional para empresas

terceirizadas que muitas vezes não cumprem as condições legais. O que se observa é que o direito está assegurado no texto normativo, mas a sua concretização depende de contratos frágeis e desiguais, marcados pela precarização.

Um dos impactos mais evidentes é a alta rotatividade de profissionais. Estudantes surdos, que deveriam ter garantida a continuidade da mediação linguística ao longo de sua trajetória acadêmica, enfrentam a troca constante de intérpretes. Essa instabilidade prejudica a construção de vínculos pedagógicos e dificulta a adaptação às rotinas acadêmicas, configurando uma barreira que contraria a própria noção de permanência com qualidade. Como discutem Silva (2020) e Albres (2015), a atuação do intérprete não se limita à tradução, mas envolve a criação de relações de confiança e a mediação pedagógica, aspectos inviabilizados quando há descontinuidade.

Outro aspecto que se destaca é o descumprimento das condições de trabalho previstas na Lei nº 14.704/2023. A norma estabelece a obrigatoriedade do revezamento e a jornada reduzida, mas, nos contratos terceirizados, essas garantias não são observadas com frequência. Intérpretes são submetidos a longas jornadas sem apoio, acumulando fadiga e comprometendo a qualidade da interpretação. A ausência de fiscalização efetiva permite que essas práticas se tornem recorrentes, enfraquecendo a aplicabilidade da legislação e perpetuando a precarização.

A terceirização precisa ser compreendida como parte de uma lógica mais ampla de gestão universitária marcada pelo neoliberalismo, em que a redução de custos e a flexibilização dos vínculos se sobrepõem à garantia de direitos. Antunes (2018) e Mancebo, Baldanzi e Queiroz (2017) apontam que a terceirização não é neutra: ela redefine o caráter público da universidade e afeta diretamente políticas de inclusão. No caso da acessibilidade linguística, os efeitos são graves, pois enfraquecem uma política construída com base em décadas de luta social da comunidade surda e de reivindicações da categoria de intérpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a acessibilidade linguística em Libras, embora reconhecida pelas legislações analisadas, ainda se concretiza de forma contraditória no ensino superior. A análise dos documentos mostrou avanços importantes, como o reconhecimento da Libras como língua de acesso educacional e a regulamentação do trabalho dos intérpretes, mas também revelou retrocessos e limites, especialmente quando as universidades recorrem à terceirização como principal modelo de contratação.

Os resultados apontaram três aspectos centrais: (1) os direitos educacionais de estudantes surdos seguem ameaçados pela manutenção de práticas monolíngues no espaço acadêmico; (2) a valorização e a formação dos intérpretes, embora previstas em lei, ainda convivem com contratações que não respeitam a qualificação exigida nem as condições adequadas de trabalho; (3) a terceirização, mesmo garantindo a continuidade mínima do serviço, reforça a precarização, fragiliza vínculos e compromete a permanência dos estudantes surdos.

Diante desses achados, é possível concluir que o reconhecimento legal, por si só, não assegura a efetividade da acessibilidade linguística. Para que esse direito seja concretizado, as universidades precisam assumir a responsabilidade de implementar políticas institucionais que garantam não apenas a presença formal do intérprete de Libras, mas também a qualidade e a continuidade do serviço.

A aplicação empírica desses resultados pode contribuir para a formulação de novas políticas de contratação e gestão de intérpretes no ensino superior, orientando editais, licitações e práticas administrativas que respeitem a legislação em vigor. Também pode subsidiar as universidades na construção de planos de carreira específicos para intérpretes e influenciar programas de permanência estudantil voltados a estudantes surdos, evitando a precarização dos vínculos terceirizados.

Ainda, abre-se espaço para futuras pesquisas que aprofundem a análise empírica sobre a atuação dos intérpretes em diferentes contextos universitários, a fiscalização do cumprimento da Lei nº 14.704/2023 e os impactos diretos da terceirização na permanência dos estudantes surdos. Essas investigações poderão contribuir para qualificar o debate científico e fornecer subsídios concretos para a consolidação de uma política de acessibilidade linguística justa e sustentável.

A pesquisa mostrou que a legislação brasileira avançou no reconhecimento da Libras e na regulamentação da profissão de intérprete, mas a prática institucional ainda se mantém distante desses avanços. Nesse sentido, cabe também à comunidade científica acompanhar os efeitos da legislação e produzir evidências que subsidiem a formulação de políticas públicas mais consistentes. Estudos empíricos sobre os impactos da Lei nº 14.704/2023, bem como investigações centradas na experiência dos intérpretes em diferentes contextos universitários, são caminhos possíveis para ampliar a compreensão sobre as tensões entre norma e prática.

Para a comunidade científica, os achados apontam a necessidade de novas investigações. Seria importante, por exemplo, analisar empiricamente o impacto da Lei nº 14.704/2023 na organização das universidades, verificando se as condições previstas estão sendo cumpridas. Outra frente de pesquisa é ouvir os próprios intérpretes, a fim de compreender suas experiências de trabalho, seus desafios cotidianos e as estratégias que desenvolvem para garantir a qualidade da mediação linguística. Esses estudos poderiam oferecer subsídios mais consistentes para fortalecer a política de acessibilidade linguística no ensino superior.

Além das implicações institucionais já discutidas, este estudo também traz contribuições para o debate mais amplo sobre políticas públicas educacionais. A efetivação da acessibilidade linguística em Libras não depende apenas da atuação das universidades, mas exige o compromisso de órgãos como o Ministério da Educação e a CAPES, responsáveis por estabelecer diretrizes nacionais e induzir práticas de formação. A ausência de concursos públicos específicos para intérpretes de Libras evidencia

um vazio político que precisa ser enfrentado em nível federal, de modo a garantir que a legislação não permaneça restrita ao plano formal.

Do ponto de vista social, a pesquisa reafirma que a acessibilidade não é uma demanda individual do estudante surdo, mas um direito coletivo, ligado à democratização do ensino superior. A precarização das condições de trabalho dos intérpretes repercute diretamente na exclusão linguística, produzindo barreiras que contrariam os princípios de equidade e justiça social. Assim, a discussão aqui apresentada se conecta às lutas históricas por direitos humanos e por uma educação pública de qualidade, inclusiva e comprometida com a diversidade.

Concluimos que a luta por acessibilidade em Libras não pode ser restrita ao campo normativo. Ela precisa se materializar em práticas institucionais, em vínculos de trabalho dignos e em condições adequadas de atuação, garantindo que o estudante surdo tenha assegurado seu direito de aprender em igualdade de condições.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A atuação do intérprete educacional: desafios e possibilidades. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos IV. Petrópolis: **Arara Azul**, 2015. p. 77-94.

ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: **Boitempo**, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União, Brasília**, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 30 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 out. 2023. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.704-2023. Acesso em: 10 jul. 2024.

HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 7. ed. São Paulo: **Loyola**, 1993.

FEBRAPILS. Nota Técnica nº 02/2017. Brasília: **Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais**, 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: **Arara Azul**, 2013. p. 201-230.

MANCEBO, D.; BALDANZI, A. C.; QUEIROZ, J. P. Terceirização e educação superior. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 211-228, 2017.

MARTINS, T. B.; DIAS, V. E. M.; BATISTA, S. S. S. Theoretical-political interpretation of university democratic management in the context of neoliberal policies. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 1939-1957, 2021.

NOGUEIRA, M. V. Atuação de importância do trabalho em dupla. 2016. intérpretes de Libras em contextos educacionais: a **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 45-58,

NOGUEIRA, M. V.; GESSER, A. O revezamento na prática tradutória de intérpretes de Libras. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 29, p. 87-104, 2018.

PAGNI, P. Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico. **Childhood & Philosophy**, v. 13, n. 26, p. 167-188, 2017.

SILVA, J. A. Reflexões sobre o papel do intérprete de Libras no ensino superior. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.025

RELAÇÃO ESPACIAL DO IPS E IDEB DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RN

Sarah Mara Silva Leôncio¹Moisés Alberto Calle Aguirre²Ângela Thaís Araújo de Almeida³

RESUMO

O presente artigo aborda questões relacionadas às subáreas da demografia, a saber: Demografia Espacial e Demografia da Educação, buscando compreender a relação entre a dinâmica populacional e o acesso à educação básica. A Demografia Espacial estuda a distribuição da população humana no espaço, isto é, como as pessoas estão espalhadas em áreas geográficas, enquanto a Demografia Educacional estuda a população escolar a partir de seus indicadores demográficos. Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é analisar a correlação entre Índice de Progresso Social (IPS) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio do método da distribuição espacial para as escolas estaduais do Rio Grande do Norte (RN). Para atingir tal finalidade, utilizamos como base de dados a Sinopse do Censo Escolar do ano de 2022, dados do Censo Demográfico 2022, dados do IDEB do ano de 2023 e dados do IPS de 2024. Além disso, foram aplicadas análises de autocorrelação espacial além do Índice de Moran. Assim, a pesquisa buscou entender quais

- 1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, sarahleoncio@gmail.com;
- 2 Doutor em Demografia pelo Curso de Pós Graduação em Demografia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, moises.aguirre@ufrn.br;
- 3 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, angelathaisaa@gmail.com

fatores sociodemográficos podem estar contribuindo para o baixo desempenho da rede estadual de ensino no RN, com foco específico no Ensino Médio. Por meio das análises espaciais observou-se que os melhores resultados do IDEB 2023 estão concentrados nas regiões Oeste Potiguar e Central Potiguar que também correspondem às regiões com melhores IPS em 2024. Em outras palavras, trata-se de regiões que atendem às necessidades básicas dos seus cidadãos, oferecem um bom nível de bem-estar e qualidade de vida à população. A análise da distribuição espacial das escolas estaduais de Ensino Médio no Rio Grande do Norte em 2022 revelou importantes desigualdades no acesso e na qualidade da educação pública, refletidas principalmente nos baixos índices do IDEB.

Palavras-chave: Distribuição Espacial, Demografia da Educação, Desempenho Escolar.

INTRODUÇÃO

A *demografia*, de acordo com Carvalho *et. al.* (1998, p.6) é a ciência que estuda as “populações humanas e sua evolução temporal no tocante a seu tamanho, sua distribuição espacial, sua composição e suas características gerais”. Ela está subdividida em algumas áreas, como, por exemplo, a *demografia espacial* que estuda a “análise espacial de dados demográficos” a partir de estudos quantitativos (Freire, 2014, p.3) e a *demografia educacional* um “campo especializado da demografia, com seus próprios conceitos e indicadores como Taxa de Atendimento, Taxa Bruta e Líquida de Matrícula, Taxa de Evasão, Taxas de Fluxo, esperança de vida escolar etc.” (Grupo Foz, 2021, p.98). Assim, compreender os fatores que influenciam a dinâmica populacional é de extrema importância, pois permite entender como as populações se transformam em decorrência da interação entre os três componentes fundamentais da demografia: fecundidade, mortalidade e migração (Grupo Foz, 2021). Nesse contexto, a educação exerce um papel significativo, influenciando, de forma direta e indireta, esses três componentes demográficos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205 garante aos cidadãos o direito ao ensino público e gratuito em todos os níveis:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, cap. III, art. 205, on-line).

No que se refere a estrutura de ensino, o sistema educacional brasileiro está dividido nas seguintes modalidades: Ensino Básico e Ensino Superior. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Ensino Básico, que é obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é organizada como: pré-escola (4 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) que está subdividido em anos iniciais e anos finais e, por fim, Ensino Médio (15 a 17 anos), enquanto que, o Ensino

Superior abrange cursos de graduação, pós-graduação e outros cursos de especialização (Brasil, 1996). Atualmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado” (Brasil, 2018, p.35).

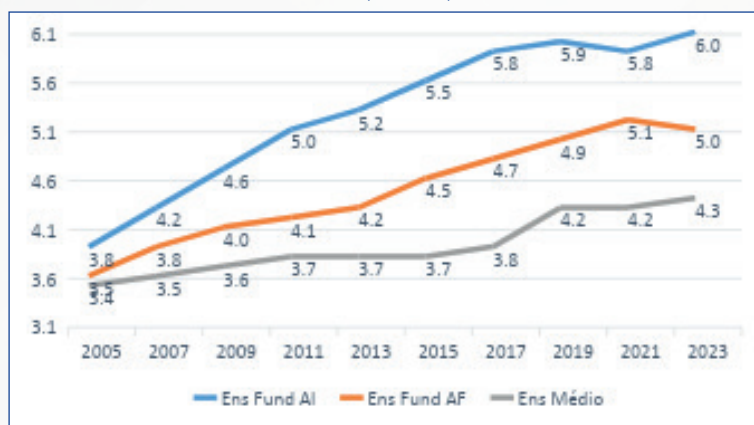
Para avaliar a qualidade do ensino brasileiro são utilizados diversos indicadores e sistemas de avaliação que permitem supervisionar o desempenho dos estudantes, das escolas públicas e privadas, como também dos sistemas de ensino, a fim de traçar políticas públicas que corroborem para a melhoria da educação e, conseqüentemente, valorização da sociedade. No Brasil, um dos principais indicadores da qualidade da educação básica é o IDEB, isto é, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. É por meio dele que são avaliados a qualidade do aprendizado e o desempenho dos alunos nas escolas de redes municipais, estaduais e privadas do país. De acordo com o site do INEP⁴, este índice que é avaliado a cada dois anos e pode variar numa escala de 0 a 10, “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Brasil, 2022, on-line). Além disso, o IDEB é um indicador que contribui para elaboração de políticas públicas com a finalidade de beneficiar a qualidade da educação brasileira.

De acordo com Ferreira (2024, on-line), o resultado do IDEB para o Brasil referente ao ano 2023 apresentou uma leve melhora “na qualidade da educação básica, mas ainda se mantém distante de metas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio”. O Gráfico 01 apresenta a série histórica do IDEB de 2005 a 2023 referente a educação básica do Brasil, a saber, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Neste gráfico observamos que o Ensino Fundamental Anos Iniciais atingiu a meta almejada para o país que é 6,0 (seis), contudo, conforme já foi relatado por Ferreira (2024, on-line), os demais ensinos ainda

4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

continuam abaixo da meta a ser alcançada, sendo o Ensino Médio com índice de 4,3 o menor indicador entre os três citados. Por meio da série histórica também é possível observar os impactos causados na educação durante o período da pandemia ocasionada pela COVID-19, afetando assim, os níveis de aprendizagem que são inferidos do gráfico a partir da estagnação ou leve queda dos índices do IDEB.

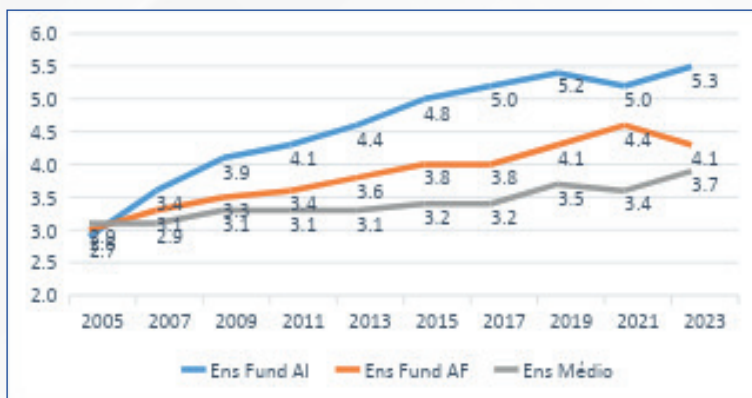
Gráfico 01 – Ideb, Brasil, 2005 a 2023



Fonte: Brasil, 2022.

Além da unidade federativa, a análise também é aplicada aos estados e municípios do Brasil. Entre estes estados, o Rio Grande do Norte (RN) destaca-se por apresentar um dos piores IDEB da região Nordeste principalmente em relação ao Ensino Médio (Brasil, 2023), que apresentou IDEB de 3,7. O Gráfico 02, a seguir, apresenta a série histórica referente ao IDEB do RN de 2005 a 2023 para a modalidade de ensino básico. Por meio desta série histórica, podemos observar que o Ensino Fundamental Anos Iniciais alcançou as metas para este nível no RN. Contudo, o Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio, permanecem com o indicador abaixo da meta proposta para as unidades federativas. E, assim como o Brasil, o estado apresentou níveis de estagnação e retrocesso em relação a aprendizagem após a pandemia de Covid-19.

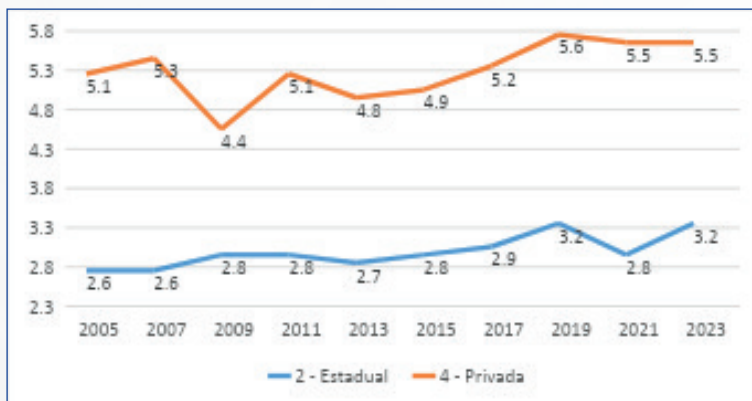
Gráfico 02 – IDEB, Rio Grande do Norte, 2005-2023



Fonte: Brasil, 2022.

Já o Gráfico 03, apresenta a série histórica referente ao IDEB do Ensino Médio para a dependência administrativa da rede estadual e privada de ensino. Por meio desta série, podemos observar os impactos ocasionados pela pandemia do Covid-19 no Ensino Médio, tanto da rede privada como rede estadual, isto é, queda no índice de desenvolvimento da educação que apresentam resultados iguais ou menor do que aqueles antes da pandemia. E entre eles, observamos que o índice de desenvolvimento da rede estadual foi muito baixo.

Gráfico 03 – IDEB do Ensino Médio, Rio Grande do Norte, 2013-2023



Fonte: Brasil, 2022.



Com base na série histórica do IDEB para o RN, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a distribuição espacial das escolas no estado do RN, utilizando dados do Censo Escolar, Censo Demográfico, IDEB e IPS, com ênfase na dependência administrativa e na qualidade do ensino da rede estadual, especialmente no Ensino Médio.

METODOLOGIA

FONTE DE DADOS

Para a presente pesquisa foram usados dados do *Censo Demográfico*⁵ de 2022 que foram obtidos a partir do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA-IBGE), mais especificamente na Tabela 9514 – *População residente, por sexo, idade e forma de declaração da idade – Unidade da Federação - Rio Grande do Norte*.

Após a coleta dos dados da população total, dividida por sexo e por grupos etários simples (menos de 1 ano de idade e de 1 a 17 anos de idade), através do SIDRA, foi construída para o ano censitário de 2022 a pirâmide etária da população em idade escolar referente as etapas de ensino propostas no Brasil, a saber, Educação Infantil (especificamente a pré-escola), Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

Além dos dados do *Censo Demográfico*, também foram utilizados dados do *Censo Escolar* de 2022 que foram obtidos por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP), mais especificamente em *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022, Unidade da Federação - Rio Grande do Norte*.

Após a coleta dos dados da população estudantil, foram utilizados dados da tabela 1.3 – *Número de Matrículas na Educação Básica, por sexo*

5 Foi optado por trabalhar com Censo demográfico de 2022, pois não encontramos na tabela 6579 estimativas da população para o ano de 2023, mas apenas para o ano de 2024. Contudo, as estimativas apresentadas na tabela 6579 para o ano 2024 não apresenta dados por sexo, o que limita nossa pesquisa.

e cor/raça, segundo a região geográfica, a Unidade da Federação e o Município 2022 e a Tabela 1.4 - Número de Matrículas na Educação Básica, por faixa etária, segundo a região geográfica, a Unidade da Federação e o Município 2022. A partir destes dados propostos, foi construída uma pirâmide etária com os dados do Censo Escolar, sendo que para a obtenção da população por sexo e nível de escolaridade, foi aplicada a *regra de três simples* para encontrar o número de meninos e meninas correspondente a cada nível de ensino.

Além disso, foram utilizados dados referentes ao Índice de Progresso Social – IPS⁶ referente ao ano de 2024 e dados referentes ao IDEB⁷ 2023. Por fim, foram utilizados como recursos metodológicos os softwares QGis3.40.5⁸, GeoDa⁹ e planilha Excel¹⁰ para a realização da análise dos dados e construção de gráficos e mapas.

ÍNDICE DE MORAN

O Índice de Moran é uma medida estatística que avalia a autocorrelação espacial, indicando o grau de associação entre os valores de uma variável em diferentes localizações espaciais. De acordo com Freitas e Campos (2025, p. 10), o índice global “expressa a dependência espacial, a partir da análise dos desvios de cada unidade geográfica em relação à médio, e os desvios vizinhos”. Diante disso, esta ferramenta é importante para identificar se os dados amostrais apresentam tendência a aglomeração (alta autocorrelação positiva) ou dispersão (alta autocorrelação

6 O IPS Brasil 2024 é a primeira aplicação em todo o território brasileiro da metodologia internacional Social Progress Imperative (Brasil, 2024).

7 O Ideb é publicado nos anos ímpares e a sua última publicação, até o presente momento, foi no ano de 2023.

8 De acordo com França (2022), o QGis é um software livre que apresenta multiplataforma de Sistema de Informações Geográficas (SIG), que provê visualização, edição e análise de dados georreferenciados.

9 GeoDa é um software livre projetado para análise de dados espaciais.

10 A planilha Excel é um software de planilhas eletrônicas que utiliza tabelas para realizar cálculos ou apresentar dados.

negativa). Para a presente pesquisa foi aplicado o Índice de Moran Local (LISA) que de acordo com Azevedo et al (2023, sp), é responsável por:

por apontar a relação de um determinado polígono e a sua própria vizinhança por meio de uma distância pré-determinada, via o entremeio da covariância existente entre os mesmos, o que nos permite checar a homogeneidade/diversidade dos dados (Azevedo et. al., 2023, sp).

O intervalo do índice varia de -1 a +1, significando assim que valores próximos de +1 revela alta correlação positiva, enquanto que, valores próximos de -1 aponta para uma alta correlação negativa e, por fim, entorno de 0, este resultado aponta que os dados foram dispostos de maneira aleatória Azevedo et al (2023, sp. *apud* Tiefelsdorf, 2002).

PIRÂMIDE ETÁRIA

De acordo com Oliveira, Albuquerque e Lins (2004, p.6), a *Pirâmide Etária*, que também pode ser chamada de pirâmide demográfica, é uma “representação gráfica cartesiana da distribuição de uma população por idade e sexo, através de um histograma duplo”. Ela tem por finalidade representar a distribuição das idades de uma população, graficamente agrupada por sexo, isto é, população masculina à esquerda e a população feminina à direita. Em cada faixa etária, o contingente populacional é representado por números absolutos ou percentuais

O tamanho da população em cada faixa etária, expresso em números absolutos ou percentuais, pode ser representado geometricamente por retângulos partindo de idades mais jovens na base da pirâmide até atingir as idades mais avançadas que se encontram no topo da pirâmide. Quando houver a necessidade do tamanho das faixas etárias estar representado por porcentagem ou proporção, é conveniente que estas proporções sejam quantificadas a partir da população total (Grupo de Foz, 2021).

Para a presente pesquisa, criamos duas pirâmides etárias adaptadas a população estudantil, uma com dados referente ao *Censo Demográ-*

fico 2022 e outra com dados referentes ao *Censo Escolar* 2022 para fins comparativos. Diante disso, separamos os grupos etários a partir dos níveis de ensino da Educação Básica propostos pela BNCC, a saber, Educação Infantil¹¹ (4 a 5 anos), Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 10 anos), Ensino Fundamental Anos Finais (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Vale salientar que os dados do *Censo Escolar* 2022 não informam a população por faixa etária simples e sexo, assim, para a obtenção da população por sexo foi aplicado a *regra de três simples* para encontrar o número de meninos e meninas correspondente a cada nível de ensino, já que a Tabela 1.3 informa o número total de matrícula por sexo e a Tabela 1.4 fornece o número de matrículas por grupo etário.

Por fim, foi aplicada a sobreposição das pirâmides etárias do *Censo Demográfico* 2022 e *Censo Escolar* 2022 do Rio Grande do Norte com a finalidade de realizar comparações entre estas pirâmides etárias. Além disso, vale ressaltar que foi utilizado o intervalo entre 0 e 0,4 nas pirâmides etárias, isto é, a mesma escala, pois para fins comparativos entre pirâmides é necessário que elas apresentem a mesma escala.

TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA (TEB)

A *Taxa Escolarização Bruta* (TEB), de acordo com o MEC, “expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino” (Brasil, 2004, p.13). Ela é definida como a razão entre o número de matrícula total no nível de ensino em análise e a população na faixa etária teoricamente adequada ao nível de ensino. A *Taxa Escolarização Bruta* é dada pela seguinte fórmula matemática:

$$TEB = \frac{M_k}{P_{ki}} \times 100$$

Onde:

11 O Ensino Infantil está subdividido em creches e pré-escola onde o último é obrigatório.

M_k - Matrícula total no nível de ensino k .

P_{ki} - População no grupo etária i fundamentada teoricamente ao nível de ensino k .

i - Faixa etária teoricamente adequada ao nível k .

k - Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio.

Além disso, vale salientar que a TEB permite “comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada à esse nível de ensino” (Brasil, 2004, p.13). Ela pode ser calculada para os seguintes níveis de ensino: creche, pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2004). Também vale ressaltar que a TEB pode apresentar valores que sejam superiores a 100%, pois o total de matrícula em determinado nível de ensino k pode superar à população estudantil com idade que seja adequada a este nível de ensino (Brasil, 2004). Isto é, a TEB acima de 100 significa que pode haver alunos que entraram na escola mais cedo ou mais tarde do que a idade esperada, assim como podem ter alunos que estejam fora de faixa, isto é, repetindo o ano letivo.

Assim, a TEB é um indicador que reflete a participação em um nível de ensino, independentemente da idade dos alunos. E este indicador é útil para avaliar a cobertura do sistema educacional e a participação em um nível de ensino.

TAXA ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA (TEL)

A *Taxa Escolarização Líquida* (TEL) expressa a quantidade de estudantes matriculados em “determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino” (Brasil, 2004, p.12). Esta taxa é dada pela seguinte fórmula matemática:

$$TEL_{ki} = \frac{M_{ki}}{P_{ki}} \times 100$$

Onde:

- M_{ki} – Matrícula no nível de ensino k pertencente ao grupo etário i que seja adequada a este nível.
- P_{ki} – População na faixa etária i teoricamente adequada ao nível de ensino k .
- i – Faixa etária teoricamente adequada ao nível k .
- k – Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental nos iniciais e anos finais, Ensino Médio.

A taxa de escolarização líquida informa a proporção da população em determinado grupo etário que está matriculada no nível de ensino regular que esteja compatível com este grupo etário (Brasil, 2004). Ela é um indicador útil para avaliar o acesso à educação e a qualidade do sistema educativo, pois mostra quantos alunos estão matriculados no nível de ensino esperado para a sua idade. Portanto, a TEL é o indicador mais preciso do acesso à educação e do cumprimento das metas de escolarização, pois ele não inclui alunos que podem estar matriculados em um nível de ensino diferente do que seria esperado para a sua idade.

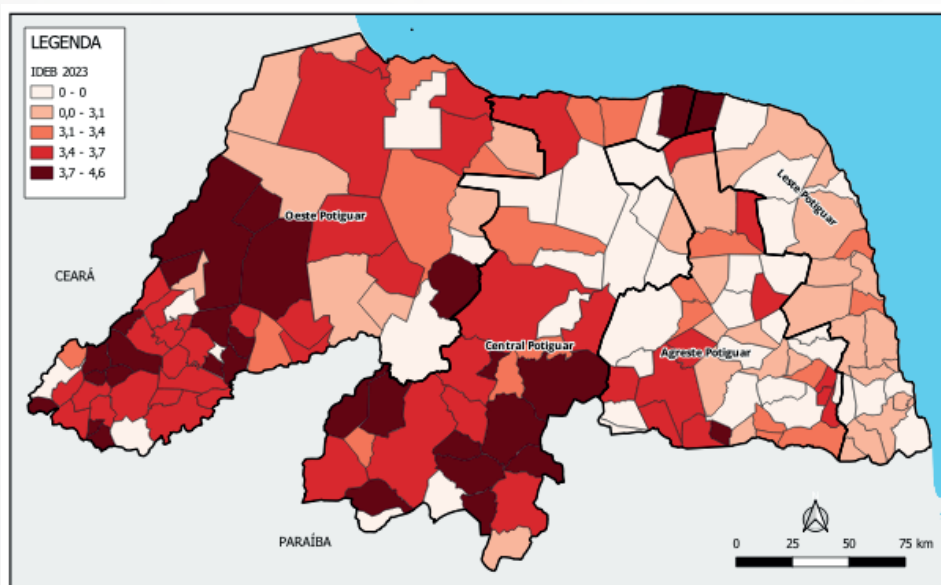
RESULTADOS E DISCURSÕES

De acordo com os dados apresentados pelo INEP 2023 na sinopse, o estado do RN tem apresentado um dos piores resultados entre os estados da região Nordeste no IDEB 2023 (Brasil, 2023). Entre os níveis de ensino apresentados, o Ensino Médio foi o que apresentou o pior resultado, com nota igual a 3,7. Sendo a rede estadual com Ideb de 3,2 e a rede privada de ensino com nota igual a 5,5 (Brasil, 2023). Diante disso, nota-se que o resultado do IDEB do Ensino Médio da rede estadual de ensino corro-

borou para o baixo índice do Ideb no RN, o que leva a investigarmos os possíveis fatores que influenciaram este resultado.

No Mapa 01, são apresentadas as notas do Ideb 2023 para o Ensino Médio da rede estadual, distribuídas por município. As regiões em branco correspondem aos municípios que não tiveram a nota divulgada, devido ao número de participantes no SAEB ser “insuficiente para que os resultados sejam divulgados” (Brasil, 2023, on-line). Observa-se que as melhores notas estão concentradas nas regiões do Oeste Potiguar e do Central Potiguar, destacadas em marrom-escuro, o que evidencia uma melhor qualidade no ensino. Por outro lado, os municípios representados em rosa claro apresentam índices abaixo de 3,1. Os principais polos econômicos do estado – Natal, Parnamirim e Mossoró – obtiveram, respectivamente, as notas 3,1; 3,3 e 3,5 para o Ensino Médio da rede estadual. O menor Ideb foi registrado no município de Lagoa de Velhos, com nota 2,5; enquanto o maior Ideb foi em São Fernando, com 4,6. Diante desse cenário, surge a reflexão: quais características contribuem para que o IDEB de determinados municípios seja superior ou inferior aos principais polos econômicos do RN?

Mapa 01 – IDEB Ensino Médio Rede Estadual de Ensino, Rio Grande do Norte, 2023



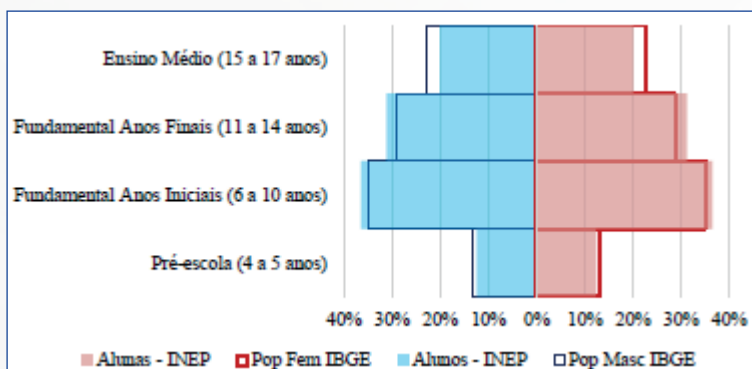
Fonte: QEduGestão (2025).



Responder a esta questão requer analisarmos fatores como distorção idade-série, quantificação e qualificação docente, nível socioeconômico dos estudantes, infraestrutura escolar, entre outros fatores que explique os possíveis resultados. No Gráfico 04, a seguir, podemos observar por meio da sobreposição das pirâmides etárias a distorção idade-série presente em todas as etapas de ensino básico do RN. Na pirâmide contornada por linha, temos os dados da população por sexo e grupo etário de 4-5, 6-10, 11-14 e 15-17 anos¹², representando, assim, a quantidade de estudantes que deveriam corresponder a cada etapa de ensino para a população do RN em 2022. Por outro lado, a pirâmide colorida representa o total de matrículas correspondente a cada nível de ensino de acordo com os dados do Inep 2022.

Por meio desta análise, podemos observar que tanto na pré-escola como no ensino médio, o número de alunos matriculados é menor do que a população correspondente, demonstrando assim um tardio acesso à pré-escola e ao ensino médio. Além disso, evasão e o abandono escolar no ensino médio pode ocasionar a diminuição das nas taxas de aprovação e rendimento dos discentes.

Gráfico 04 – Pirâmide, Rio Grande do Norte, 2022



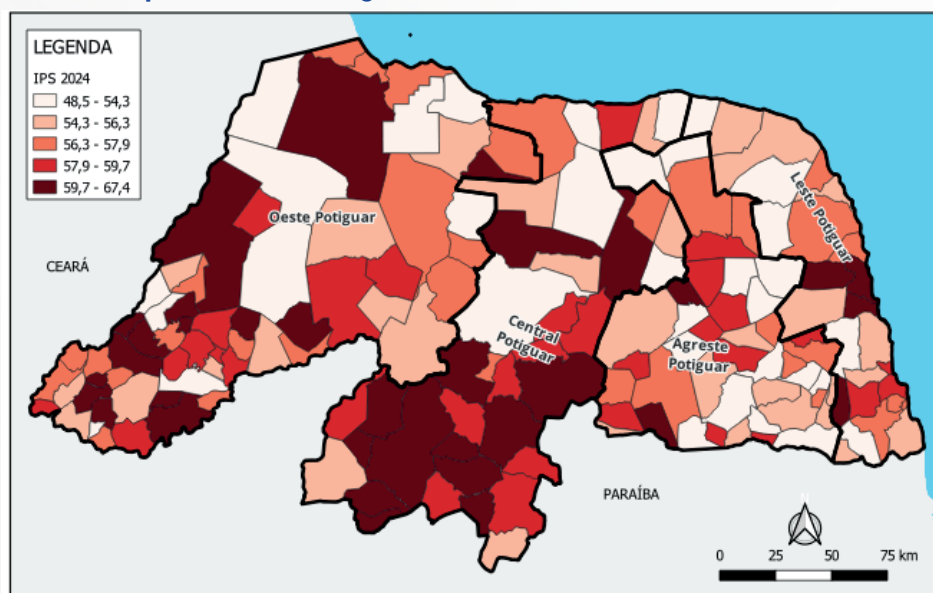
Fonte: IBGE (2022), INEP (2022).

¹² No Censo escolar os dados não são apresentados em faixa etária simples, mas por nível de escolaridade. Em virtude disso, os resultados foram apresentados neste formato.

O Gráfico 04 também evidencia a elevada distorção idade-série presente no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais que é resultado das elevadas taxas de reprovação ou até mesmo da tardia entrada no Ensino Fundamental, apresentando, assim, maior quantidade de matrícula para estes níveis do que a população na idade exata correspondente a este nível de ensino. Como consequência, este desnivelamento suscita aos estudantes dificuldades de acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula, corroborando para a desmotivação em relação à aprendizagem e permanência na escola.

No que se refere ao nível socioeconômico das populações do RN, o Mapa 02 informa o índice de progresso social (IPS) dos municípios do RN correspondente ao ano de 2024. Neste mapa, podemos inferir que os municípios em destaque, ou seja, com alto IPS indica que ele está cumprindo as necessidades básicas dos seus cidadãos, oferece um bom nível de bem-estar e qualidade de vida da sua população, indo além do simples crescimento econômico. As regiões que apresentam uma maior proporção de municípios com elevado IPS são Oeste Potiguar e Central Potiguar, justamente as regiões onde estão concentrados os municípios com IDEB elevado.

Mapa 02 – Índice Progresso Social, Rio Grande do Norte, 2024

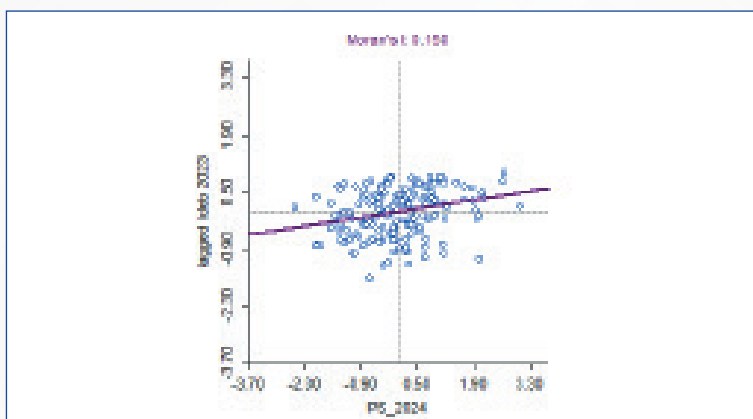


Fonte: Brasil (2024).



Em busca de investigar possíveis relações entre IPS e IDEB dos municípios do RN, foi aplicado o Índice de Moran (Gráfico 05) para verificar a existência de autocorrelação espacial. Como resultado, o índice apresentou valor igual a 0,150, indicando assim que existe uma autocorrelação espacial fraca e positiva, ou seja, a variável em estudo apresenta uma dependência espacial, mas não é forte. Isso significa que os valores da variável em locais geograficamente próximos tendem a ser semelhantes, mas não com muita intensidade.

Gráfico 05 – Índice de Moran IPS vs IDEB, R

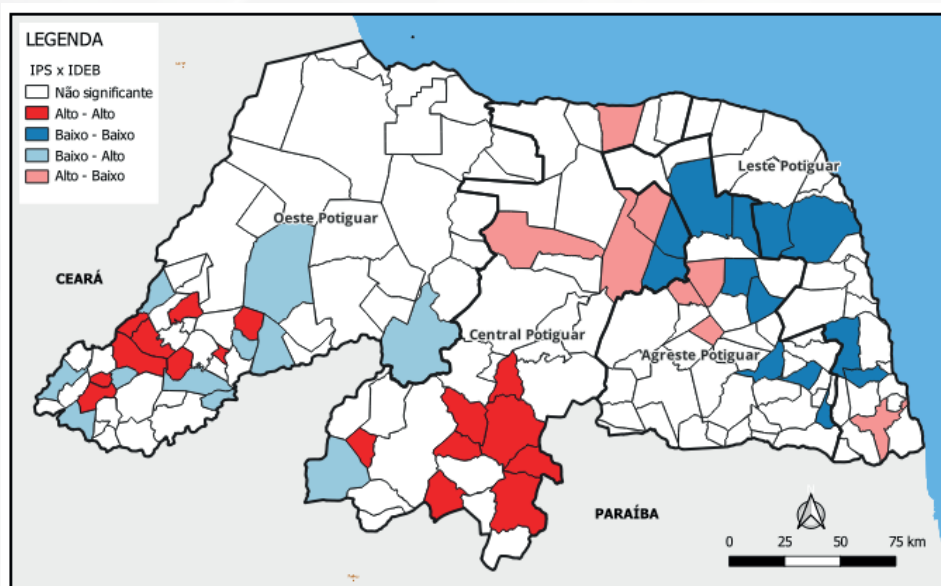


Fonte: IPS Brasil (2024), INEP (2023)

A partir do resultado do índice de Moran foi gerado o Mapa de Moran local (LISA) que representa a distribuição espacial da relação entre o IPS de 2024 e o IDEB de 2023 referente ao Ensino Médio da rede estadual nos municípios do RN. Os resultados apontam para a existência de assimetrias espaciais na relação entre desenvolvimento social e desempenho educacional no estado. Enquanto alguns territórios conseguem articular bem as duas dimensões (social e educacional), outros apresentam desafios acentuados, caracterizando-se como áreas prioritárias para intervenção. No Mapa 03, os municípios classificados como alto-alto em vermelho, no oeste e central potiguar, são aqueles municípios que apresentaram alto IPS e estes municípios estão próximos de municípios que obtiveram notas elevadas no IDEB.



Mapa 03 – Índice de Moran, Rio Grande do Norte, 2023-2024



Fonte: IPS Brasil (2024), INEP (2023)

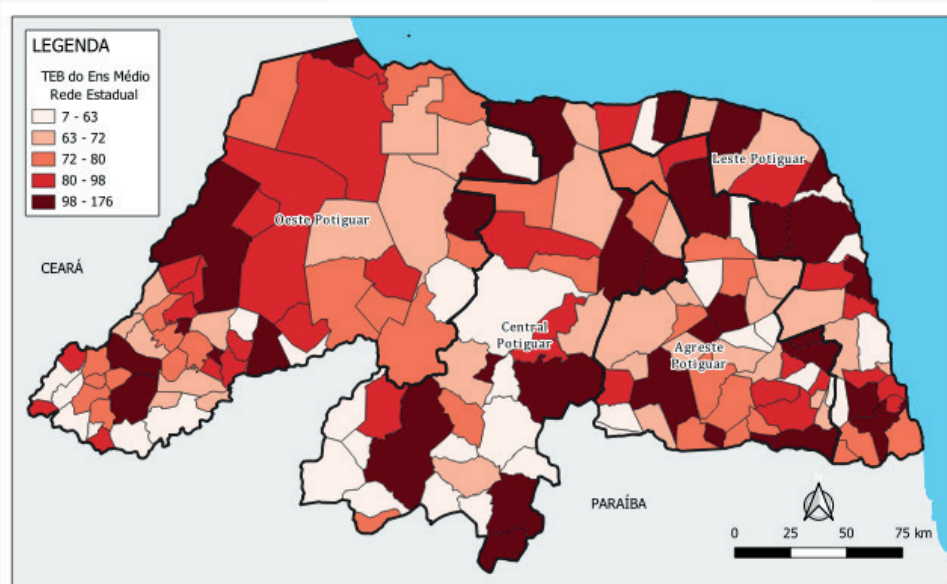
Os municípios destacados em azul escuro, concentrados no Leste Potiguar e classificados como “Baixo-Baixo” são municípios que apresentam baixo progresso social, contudo, estão rodeados de municípios com alto IDEB. Em contrapartida, os municípios que estão destacados em rosa são categorizados como “Alto-Baixo”. Estes municípios correspondem aqueles que apresentam elevados índices de progresso social e que estão próximos de municípios que apresentaram IDEB baixo em 2023. Enquanto que, os municípios enquadrados na categoria “Baixo-Baixo” (em azul claro) são aqueles que apresentam baixo IPS e que apresentam uma vizinhança com baixo IDEB.

O Mapa 04 expõe a *Taxa Escolarização Bruta* (TEB) distribuída por municípios no estado do RN. A taxa expressa a relação entre o número total de matrículas no Ensino Médio e a população na faixa etária teórica para este nível de ensino, permitindo, desse modo, compreender a dinâmica de acesso e permanência dos jovens nas escolas estaduais de Ensino Médio do RN. A análise do mapa revela uma realidade educacional heterogênea, marcada por fortes disparidades regionais. Observa-se

que os municípios destacados em marrom concentram os maiores índices de escolarização, com TEB variando entre 98 e 176, indicando uma cobertura satisfatória e, em alguns casos, acima da população-alvo. Este cenário geralmente está associado à maior concentração urbana, melhor oferta de infraestrutura escolar e facilidade de acesso.

Por outro lado, os municípios destacados de branco no Mapa 4 apresentam baixos índices de escolarização, com TEB entre 7 e 63, o que evidencia um percentual baixo de estudantes matriculados no Ensino Médio. Os municípios com TEB variando entre 63 e 98 representam aqueles municípios que estão em processo de expansão da cobertura, contudo ainda não alcançaram a escolarização de todos jovens no Ensino Médio.

Mapa 04 – Taxa Escolarização Bruta do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino, Rio Grande do Norte, 2022



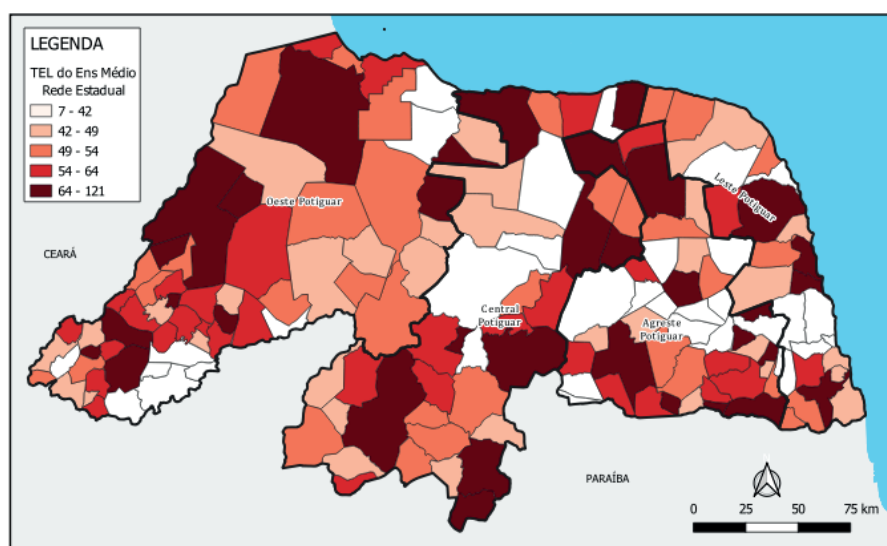
Fonte: IBGE (2022), INEP (2022)

Este cenário demonstra que, apesar de avanços em algumas regiões, o estado do RN ainda enfrenta desafios significativos na garantia do direito à educação na etapa do Ensino Médio, especialmente nas áreas rurais e menos urbanizadas. Torna-se, portanto, necessário o desenvolvimento de políticas públicas específicas que contemplem a expansão da

rede física, a melhoria das condições de transporte escolar, o fortalecimento de programas de combate à evasão e distorção idade-série, bem como incentivos que promovam a permanência e o sucesso dos estudantes nessa etapa de ensino.

No Mapa 05, temos a *Taxa Escolarização Líquida* (TEL) distribuída por municípios no estado do RN. Esta taxa representa o índice de jovens na faixa etária ideal para o Ensino Médio (15 a 17 anos) que estão efetivamente matriculados nesse nível de ensino, isto é, ela indica se os estudantes estão na etapa de ensino correspondente a sua idade (Brasil, 2004). Assim, de acordo com Mapa 5, a maioria dos municípios potiguares apresenta taxas inferiores a 64%, evidenciando assim que uma parcela significativa dos jovens de 15 a 17 anos está fora da escola ou cursando séries incompatíveis com sua idade que é um reflexo dos problemas educacionais ocasionados pela evasão escolar, reprovações sucessivas, distorção idade-série, tardio acesso à educação, como já visualizado no Gráfico 04 da pirâmide etária.

Mapa 05 – Taxa Escolarização Líquida do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino, Rio Grande do Norte, 2022



Fonte: IBGE (2022), INEP (2022)

Enfim, os baixos índices da Taxa de Escolarização Líquida no RN confirmam os desafios presentes no Ensino Médio do RN que é um reflexo das desigualdades sociais de acesso e permanência na escola. Diante disso, devemos buscar soluções que contribuam para que os discentes garantam uma vida futura de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da distribuição espacial das escolas estaduais de Ensino Médio no Rio Grande do Norte em 2023 revelou importantes desigualdades no acesso e na qualidade da educação pública, refletidas principalmente nos baixos índices do IDEB. A combinação entre os dados educacionais, sociodemográficos e espaciais evidenciou a complexidade dos fatores que impactam o desempenho escolar como distorção idade-série e o indicador de progresso social.

As pirâmides etárias adaptadas e os dados da TEB e TEL revelaram ainda altos níveis de distorção idade-série e uma preocupante evasão escolar, especialmente no Ensino Médio, na qual a taxa de escolarização líquida permanece baixa em boa parte dos municípios que também podem ser resultantes do impacto da pandemia Covid-19. Essa realidade reforça a necessidade de políticas educacionais específicas que promovam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes.

Diante desse cenário, conclui-se que a melhoria dos indicadores educacionais no estado passa, necessariamente, por uma abordagem integrada, que considere os aspectos sociais, territoriais e pedagógicos. A principal limitação deste estudo refere-se a distintas bases de dados analisadas que são publicadas em períodos diferentes, contudo apesar desta restrição os anos analisados não são tão discrepantes a ponto de influenciar os resultados de forma significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alexsandro Morais et al. ANÁLISE EXPLORATÓRIA ESPACIAL DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO ESTADO DA PARAÍBA. In: **XX ENANPUR 2023**. Belém: 2023. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclcfefindmkaj/https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/09/st02-15.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 abril 2025.

BRASIL. **IPS Brasil**: Índice de Progresso Social dos Municípios Brasileiros. 2024. Disponível em: <https://ipsbrasil.org.br/>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 19 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Política da Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) em formato digital. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb >. Acesso em: 19 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ideb. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20Ideb%20agrega%20ao%20enfoque,varia%20de%200%20a%2010.>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultado do Ideb 2023. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Dicionário de Indicadores Educacionais: Coordenação Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2004. Disponível em: <[efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf)>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

CARVALHO, José Alberto Magno de; SAWYER, Diana Oya; RODRIGUES, Roberto do Nascimento. **Introdução a alguns conceitos básicos e medidas em demografia**. 2. ed. rev. - São Paulo: ABEP, 1998. Disponível em: <<https://www.ernestoamaral.com/docs/IndSoc/biblio/Carvalho1998.pdf>>. Acesso em: 27 de out de 2025.

FERREIRA, Paula. Brasil tem melhora na qualidade da educação, mas deixa de bater metas. **CNN Brasil**. São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-ligeira-alta-na-qualidade-da-educacao-mas-fica-longe-da-maioria-das-metas/#:~:text=A%20meta%20para%20essa%20fase%20era%20de%205%2C5,de%205%2C2%20para%202021.>>. Acesso em: 19 maio de 2025.

FRANÇA, Leandro. **O que é QGis?** 2022. Disponível: < [https://geoone.com.br/o-que-e-o-qgis/#:~:text=O%20QGis%20\(anteriormente%20denominado%20de,e%20an%C3%A1lise%20de%20dados%20georreferenciados.](https://geoone.com.br/o-que-e-o-qgis/#:~:text=O%20QGis%20(anteriormente%20denominado%20de,e%20an%C3%A1lise%20de%20dados%20georreferenciados.)>. Acesso em: 27 de maio de 2025.

FREIRE, Flávio Henrique M de A. Demografia Espacial. **Revista Coletiva**. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/7089397/Demografia_Espacial>. Acesso em: 27 de out. de 2025.

FREITAS, P. H. O.; CAMPOS, Jarvis. Violência letal no município de Natal/RN em 2019 e 2020: Uma abordagem espacial sobre as mortes violentas com foco nos efeitos decorrentes da pandemia da CO-VID-19. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 17, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3369.017.020240067>>. Acesso em: 28 de out. 2025.

GRUPO DE FOZ. **Métodos demográficos: uma visão desde os países de língua portuguesa.** São Paulo: Blucher, 2021. 1030p. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/metodosdemograficos-uma-visao-desde-os-paises-de-lingua-portuguesa-1783>>. Acesso em: 28 de out. 2025.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Dados populacionais do Rio Grande do Norte: Tabela 9514. Rio de Janeiro, IBGE, 2025. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9514>>. Acesso em: 24 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Juarez de Castro; ALBUQUERQUE, Fernando R. P de C.; LINS, Ivan Braga. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050 – Revisão metodologia e resultados. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98581.pdf>>. Acesso: 27 de out de 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.026

ESCOLA DE GESTORES ESCOLARES DE MACAÉ BASEADA NA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM O SABER COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Juliane Cavalcante Vitoriano da Silva¹

Samuel Gerson Protetti²

Marcia Alves Corrêa³

Erani Viana Neves Cardim⁴

RESUMO

A Escola de Gestores Escolares de Macaé – RJ é uma iniciativa voltada ao desenvolvimento profissional contínuo de gestores da rede municipal de ensino, baseada no modelo de gestão por competências e as figuras do aprender. Iniciada em 2024, fruto da parceria de uma empresa privada e prefeitura. O ponto inicial começa com a construção participativa entre os gestores e os apoiadores teóricos e técnicos - ATT's de uma matriz com 18 competências e uma régua de maturidade com quatro níveis, que permitiu identificar, por meio de autoavaliação, as principais demandas formativas dos diretores e coordenadores escolares. Sua base conceitual é referenciada por autores

1 Mestre pelo curso Integração da América Latina - PROLAM da Universidade de São Paulo - USP, juliane@vertho.ai;

2 Graduado em Engenharia Ambiental pela Universidade São Marcos, samuel@transforma.ai;

3 Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé - FAFIMA, marciacorreia.11202@gestao.macaee.rj.gov.br;

4 Graduado em Pedagogia pela UNOPAR e Cândido Mendes, eraniviana@yahoo.com.br.

como McClelland (1973) e Boyatzis (1982), que consolidaram o conceito de competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores efetivamente mobilizados para gerar resultados. Dada a aplicação desse conceito ao contexto educacional, com inspiração em autores como Boterf (1995), Zarifian (2001), Hipólito (2001), Dutra (2001, 2004) e Charlot (2000) permite uma leitura ampliada da profissionalização dos gestores relacionando a gestão por competência as figuras do aprender. Nesse sentido, as formações priorizam temas como autocuidado, gestão pedagógica, liderança de equipe, gestão do tempo, tecnologia responsável e gerenciamento do relacionamento com as famílias, alinhadas às práticas cotidianas da gestão escolar. A Escola vem sendo fortalecida com a adesão ao Programa de Mentoria de Diretores Escolares do MEC, consolidando um modelo inovador, orientado por resultados e adaptado à realidade local. Assim, a proposta responde aos desafios complexos enfrentados pela gestão escolar pública, que exige habilidades diversas desde liderança até administração de recursos e mediação com a comunidade. Nesse cenário, a abordagem por competências se mostra adequada, pois organiza o desenvolvimento profissional com base na efetiva contribuição do gestor que tem uma relação direta com o saber.

Palavras-chave: Gestão por competência, régua de maturidade, relação com o saber, mentoria.

INTRODUÇÃO

A liderança escolar configura-se como elemento estratégico para a qualidade da educação pública. Estudos internacionais demonstram que a atuação do diretor escolar é o segundo fator intraescolar mais influente sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes, superado apenas pelo trabalho direto do professor em sala de aula. A complexidade contemporânea da gestão educacional demanda profissionais capazes de articular múltiplas dimensões: pedagógica, administrativa, financeira, relacional e comunitária. Nesse contexto, a formação continuada dos gestores escolares emerge como imperativo para a consolidação de práticas eficazes, eficientes e efetivas no âmbito da educação municipal.

Macaé, município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro e reconhecido nacionalmente como a “capital do petróleo”, apresenta um cenário educacional particularmente desafiador. O dinamismo econômico impulsionado pela indústria petrolífera atrai habitantes de todos os cantos do Brasil, resultando em uma rede municipal de ensino com aproximadamente quarenta mil estudantes matriculados, portadores de histórias, culturas e vivências advindas de todas as regiões do país. Essa intensa diversidade cultural, embora constitua riqueza inestimável, exige dos gestores escolares uma capacidade de liderança e uma visão holística incomuns. Ser diretor em Macaé não é apenas administrar, mas sim ser o agente principal na promoção da equidade e na garantia de uma educação que respeite e valorize a pluralidade de sua comunidade escolar e local distribuída em 107 unidades escolares.

Diante desse cenário complexo, evidencia-se a necessidade premente de qualificar o corpo dirigente. Macaé, município com olhar estratégico para o futuro de sua educação, reconhece a gestão escolar como pilar fundamental para a qualidade do ensino. Em um contexto onde a gestão democrática não é apenas uma diretriz legal, mas um imperativo para o sucesso educacional, surge a necessidade da criação da Escola de Gestores de Macaé. A iniciativa se estabelece como estratégia essencial

e alinhada com as melhores práticas nacionais, visando suprir a necessidade de formação continuada e em serviço, um dos pilares da política de valorização profissional da rede municipal de ensino de Macaé.

O compromisso com a formação continuada dos diretores escolares é assegurado pela Lei Ordinária Municipal nº 269/17, que, em seu Art. 8º, determina, entre outras exigências para o cargo de direção, os seguintes dispositivos: Inciso XV – Comprometer-se a frequentar e concluir cursos oferecidos pela SEMED que visem à Formação em Serviço; Inciso XVI – Comprometer-se a frequentar o curso de atualização de conhecimento, oferecido pela SEMED ou em parceria com outras instituições, por meio do Município de Macaé. Tais dispositivos visam garantir que os gestores escolares se mantenham atualizados e em constante aperfeiçoamento, uma vez que nada está finalizado no universo escolar e ainda porque os gestores são seres humanos e como tal, são seres culturais, históricos, inacabados e conscientes do inacabamento. Conforme afirma FREIRE (1996, p.26): “Onde há vida, há inacabamento”. O universo escolar é vivo e o inacabamento exige estudo e formação continuada.

Embora não haja uma lei específica que trate unicamente da formação do diretor escolar no Brasil, essa necessidade é solidamente amparada por dispositivos legais que incentivam a qualificação de toda a carreira do magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), no seu Art. 67, estabelece o princípio fundamental da valorização dos profissionais da educação, englobando naturalmente a formação dos gestores como peça-chave para a melhoria da qualidade do ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), como principal instrumento da política educacional, reforça o espírito de qualificação e aperfeiçoamento constante. Embora as Metas 15 a 18 tenham o foco voltado para a formação dos profissionais da educação de maneira generalizada, a efetivação das estratégias do Plano, que buscam elevar a qualidade da educação, demanda invariavelmente gestores altamente qualificados e capazes de implementar as políticas educacionais em contextos diversos.

A Escola de Gestores de Macaé nasce com a missão de desenvolver um conjunto de competências que capacitem os diretores para que possam transitar com excelência na complexidade da rede. O foco da formação é o desenvolvimento de visão mais ampla sobre gestão, que não apenas administre os recursos e processos, mas que principalmente saiba lidar com a diversidade cultural e social dos estudantes e de suas famílias. Uma visão que considere e distinga a “relação com o saber enquanto relação social e as relações de saber”, conforme propõe Charlot (2000), para quem “a relação com o saber é uma relação social, porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações do saber”.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta a estrutura, os fundamentos teóricos e os resultados iniciais da Escola de Gestores de Macaé. A proposta nasce da articulação entre a gestão por competências e a noção de “figuras do aprender”. O objetivo é claro: orientar o desenvolvimento profissional contínuo de diretores e coordenadores a partir de necessidades reais de desempenho no cotidiano escolar. Para que a Secretaria Municipal de Educação de Macaé atendesse ao processo de formação continuada, foi estruturada a formação dos diretores com base em um modelo de gestão por competências e as figuras do aprender, articulando saberes teóricos e práticos que permitam aos gestores uma atuação contextualizada, ética e estratégica nas unidades escolares e entre o aprendizado por pares (diretor com diretor).

Essa proposta foi referenciada por meio de parceria com a empresa Transforma.ai, especializada em educação integral, com o Programa Foresea Socioambiental e Ministério da Educação – MEC através da adesão em 2023 e posteriormente em 2024, ao curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, promovido pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), em parceria com a Universidade Federal

de São Carlos - UFSCAR e com a Universidade Federal Fluminense – UFF. A adesão foi realizada pelo Secretário de Educação no Plano de Ações Articuladas (PAR 4), que indicou técnicos da secretaria e diretores para realizarem a formação.

O referencial teórico combina bases clássicas do campo das competências, muitas delas vindas da gestão organizacional, quanto aportes da sociologia da educação sobre a relação com o saber, além de teorias contemporâneas de liderança e desenvolvimento docente. Partimos da ideia de competência entendida como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mobilizados em situações concretas para gerar entregas observáveis e socialmente validadas. Essa ênfase na mobilização em contexto real remete ao deslocamento crítico inaugurado por McClelland (1973), ao propor que se avalie competência e não apenas traços ou testes de inteligência como preditores de desempenho. Posteriormente, Boyatzis (1982) consolidou essa perspectiva ao modelar repertórios de competências ligados à eficácia gerencial, a partir de evidências comportamentais e contextuais.

A gestão por competências representa uma mudança paradigmática na forma de conceber o desenvolvimento profissional. No contexto europeu e latino-americano, Boterf (2003) definiu competência como um “saber agir” sustentado por conhecimento, experiência e valores, além do “saber mobilizar recursos” – próprios e de redes – e do “saber transpor” para novos contextos. Zarifian (2001), por sua vez, enfatizou a iniciativa responsável do sujeito diante de eventos do trabalho e a dimensão coletiva/organizacional das competências, deslocando o foco das tarefas prescritas para os problemas reais que emergem. Esses aportes ajudam a construir matrizes de competências que não descrevem apenas o que o gestor sabe, mas, sobretudo, aquilo que ele entrega em contextos complexos e dinâmicos.

No Brasil, autores como Dutra (2001) sistematizaram essa abordagem em modelos aplicáveis ao setor público e educacional, destacando a gestão por competências como capaz de integrar diferentes processos

organizacionais. Dutra, Hipólito e Silva (2000) evidenciaram que sistemas de gestão por competências podem trazer maior clareza de expectativas, tanto para gestores quanto para trabalhadores, favorecendo decisões mais consistentes sobre desenvolvimento e carreira.

Para que o modelo de competências não se reduza a um tecnicismo instrumental, é fundamental integrar a contribuição de Bernard Charlot (2000). Um dos módulos do curso de Aperfeiçoamento em Mentoria dedica-se integralmente ao estudo da “relação com o saber”, conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Bernard Charlot, que fundamenta o processo de compreensão da construção do conhecimento no ambiente escolar. O autor explica que aprender envolve sempre uma relação com o saber, permeada de sentidos pessoais e coletivos, que se expressa em diferentes “figuras do aprender”: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional. Em suas palavras, “toda relação com o saber é, ao mesmo tempo, relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 67). Quando aplicamos essa leitura à formação de gestores, o entendimento de competência se amplia. Desenvolver “gestão do tempo”, por exemplo, não é apenas dominar técnicas de agenda, mas reconstruir a forma como o gestor se relaciona com o tempo escolar. Do mesmo modo, “liderança de equipe” envolve também o saber-relacional: a capacidade de se vincular às pessoas e de construir sentido coletivo.

A metodologia de construção da Escola de Gestores envolveu processo participativo em várias etapas. Primeiro, realizou-se o mapeamento das competências essenciais para a gestão escolar em Macaé, envolvendo diretamente os diretores das 107 escolas e os apoiadores teóricos e técnicos (ATT's). Esse processo culminou na construção colaborativa de uma matriz com 18 competências, organizadas em três pilares estratégicos: Autoconhecimento, Socioemocional e Excelência em Gestão. Para cada competência, foi desenvolvida uma régua de maturidade com quatro níveis progressivos, inspirada nos modelos de aquisição de habilidades descritos por DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E (1980).

Na segunda etapa, realizou-se processo de autoavaliação com todos os gestores da rede, permitindo que cada diretor identificasse seu nível atual de desenvolvimento em cada uma das 18 competências. Esse diagnóstico participativo possibilitou identificar as principais demandas formativas do corpo dirigente, respeitando as particularidades de cada profissional e promovendo autonomia no processo de desenvolvimento. Os dados coletados foram analisados quantitativamente para identificar padrões e tendências nas necessidades formativas da rede, bem como qualitativamente para compreender as expectativas dos gestores em relação à Escola de Gestores.

A partir desse diagnóstico, estruturou-se o programa formativo com base em quatro estratégias complementares: formações temáticas sobre as competências prioritárias, comunidades de prática para troca de experiências entre pares, programa de mentoria individual e coletiva e encontros presenciais de estudos sobre as salas temáticas da plataforma AVAMEC do curso de Aperfeiçoamento de Mentoria de Diretores Escolares (2023/2024). O modelo de mentoria adotado fundamenta-se nos princípios do Programa de Mentoria de Diretores Escolares do MEC (2023), que enfatiza a escuta ativa, o diálogo reflexivo e a construção colaborativa de soluções para desafios reais do cotidiano escolar.

Na Tabela 1 apresenta-se a organização dos encontros ofertada aos diretores em formação para serem mentores.

Tabela 1. Encontros Temáticos do Curso de Aperfeiçoamento de Mentoria de Diretores de Macaé

Item	Data	Modalidade/Local
1º Encontro	20/03	Presencial
2. Mentoria de diretores: escuta ativa e a cultura colaborativa (Sala 1)	20/03 a 06/04	Remota/AVAMEC
3. Projeto Político-Pedagógico e a mentoria de diretores (Sala 6)	20/03 a 06/04	Remota/AVAMEC
2º Encontro	07/04	Presencial
4. Bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores (Sala 2)	08/04 a 13/04	Remota/AVAMEC
3º Encontro - Sala 2	15/04	Presencial

Item	Data	Modalidade/Local
5. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa (Sala 3)	16/04 a 12/05	Remota/AVAMEC
4º Encontro - Sala 3	13/05	Presencial
6. Comunicação e as relações interpessoais (Sala 4)	14/05 a 09/06	Remota/AVAMEC
5º Encontro - Sala 4	10/06	Presencial
7. As figuras do aprender de diretores e a escola outra (Sala 5)	11/06 a 07/07	Remota/AVAMEC
6º Encontro - Sala 5	08/07	Presencial
8. Liderança do diretor de escola (Sala 7)	09/07 a 12/08	Remota/AVAMEC
7º Encontro - Sala 7	13/08	Presencial
9. Gestão financeira e infraestrutura na escola (Sala 8)	14/08 a 10/09	Remota/AVAMEC
8º Encontro - Sala 8	11/09	Presencial
10. Avaliação educacional e a gestão escolar (Sala 9)	12/09 a 20/10	Remota/AVAMEC
9º Encontro - Sala 9	21/10	Presencial
11. Violências escolares e sociais: o desafio das relações cotidianas (Sala 10)	22/10 a 16/11	Remota/AVAMEC
10º Encontro - Sala 10	17/11	Presencial
11º Encontro – Conclusão do curso	11/12	Presencial

Com base na Tabela 1, é possível observar a organização que foi proposta aos diretores para realizarem o estudo do curso de Aperfeiçoamento de Mentoria de Diretores proposta pelo MEC em consonância com a oferta de encontros presenciais onde aconteceram e acontecerá momentos de feedback, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo estudado.

Para coleta de dados sobre as expectativas dos gestores em relação à Escola de Gestores, foi aplicado questionário aberto, cujas respostas foram categorizadas por análise de conteúdo, identificando-se os principais eixos temáticos emergentes. A análise considerou tanto a frequência de menções quanto a profundidade e especificidade das manifestações dos gestores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação da Escola de Gestores de Macaé foi recebida com grande expectativa e entusiasmo pelos diretores escolares, que enxergam na iniciativa uma resposta concreta às complexidades do seu dia a dia. As manifestações colhidas junto ao corpo dirigente revelam não apenas a carência por qualificação, mas, sobretudo, o anseio por um espaço de pertencimento e suporte mútuo. A análise das expectativas aponta para uma demanda central que transcende a mera aquisição de conhecimento técnico: os diretores buscam uma formação 360 graus que seja prática, contínua e profundamente conectada com a realidade da rede.

A Escola de Gestores de Macaé representa um exemplo significativo de como parcerias público-privadas podem contribuir para a inovação e qualificação da gestão educacional. A iniciativa nasceu em 2024 da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Macaé e a Foresea S.A., empresa de consultoria e engenharia especializada no setor de óleo e gás que atua na região há mais de uma década, por meio do seu Programa de Investimento Social Privado (ISP) e da oferta do curso de aperfeiçoamento de mentoria de diretores em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Neste contexto, o Investimento Social Privado caracteriza-se pelo repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público. Diferentemente da filantropia tradicional, o ISP envolve planejamento estratégico, monitoramento de resultados e busca por impacto social mensurável e sustentável.

No caso da Escola de Gestores, a Foresea S.A., por meio do Programa Foresea Socioambiental, reconheceu a gestão escolar como área estratégica para o desenvolvimento do município e decidiu investir na qualificação dos diretores escolares da rede pública. Essa parceria viabilizou não apenas recursos financeiros, mas também a contratação da consultoria Transforma.aí, empresa com expertise em educação integral, que trouxe metodologias inovadoras e estruturadas para o contexto educacional de

Macaé. A colaboração entre o setor privado, com sua expertise em gestão e tecnologias de desenvolvimento profissional, e o setor público, com seu conhecimento do contexto educacional local e suas necessidades específicas, resultou em um modelo formativo que combina rigor técnico com sensibilidade às particularidades da rede municipal.

Esse modelo de parceria, quando bem estruturado e orientado por princípios de interesse público, pode acelerar a implementação de políticas inovadoras na educação, trazendo práticas de gestão já consolidadas em outros setores para o contexto escolar, sempre respeitando as especificidades e os valores do campo educacional. A experiência de Macaé demonstra que o ISP, quando alinhado às políticas públicas e às demandas reais da rede, pode ser um catalisador importante para a transformação da gestão educacional. A literatura internacional tem demonstrado consistentemente que a liderança escolar é um dos fatores mais influentes para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Estudos realizados em diferentes contextos educacionais revelam que, embora o impacto direto do diretor escolar sobre o aprendizado dos alunos seja menor que o dos professores, a liderança eficaz cria as condições necessárias para que boas práticas pedagógicas floresçam.

Pesquisas indicam que a liderança escolar é responsável por aproximadamente 25% da variação nos resultados de aprendizagem entre escolas, quando considerados todos os fatores intraescolares. Esse impacto se manifesta de forma indireta, através da influência do diretor sobre a motivação dos professores, as condições de trabalho, o clima organizacional e a coerência das práticas pedagógicas. Diretores eficazes estabelecem uma visão clara para a escola, criam estruturas que apoiam o ensino de qualidade, desenvolvem as capacidades da equipe docente e fomentam um ambiente propício à aprendizagem.

A liderança instrucional, caracterizada pelo foco nos processos de ensino e aprendizagem, mostrou-se particularmente relevante para a melhoria dos resultados estudantis. Diretores que dedicam tempo significativo à supervisão pedagógica, ao acompanhamento do currículo,

ao apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e à análise de dados de desempenho dos alunos tendem a liderar escolas com melhores resultados acadêmicos. Além disso, a liderança distribuída, que promove o compartilhamento de responsabilidades e decisões com a equipe, tem se mostrado eficaz na construção de capacidades organizacionais duradouras.

No contexto de Macaé, onde a diversidade cultural apresenta desafios adicionais à gestão escolar, a qualificação dos diretores torna-se ainda mais estratégica. A Escola de Gestores, ao focar no desenvolvimento de competências relacionadas à gestão pedagógica, liderança de equipe, gestão de conflitos e relacionamento com famílias, responde diretamente aos fatores que a literatura aponta como determinantes para a eficácia da liderança escolar. O investimento na formação dos diretores representa, portanto, uma estratégia com potencial de impacto sistêmico sobre a qualidade da educação oferecida à rede.

Em um dos encontros, realizado em 19/08/2025, foi aplicado questionário aberto, cujas respostas foram categorizadas por análise de conteúdo, identificando-se os principais eixos temáticos emergentes. As respostas dos diretores sobre as expectativas da Escola de Gestores foram variadas e apontam para a necessidade da formação. A Tabela 2 apresenta a sistematização das principais expectativas manifestadas pelos gestores:

Tabela 2. Expectativa dos Diretores Participantes

Tópico de Expectativa	Porcentagem (%)
Aprimoramento Profissional	40%
Alinhamento da Rede	27%
Ambiente de Colaboração e Suporte	33%

Fonte: Autores, 2025

As principais expectativas dos gestores se agrupam em três eixos centrais. O primeiro conjunto de respostas concentra-se na necessidade de Aprimoramento Profissional. Termos como “formação/apoio” e “formação/formação e capacitação” e “orientações em todos os aspectos da gestão”

demonstram que os diretores esperam um programa que contemple todos os aspectos da gestão (pedagógica, administrativa, financeira, de pessoas). A expectativa é clara: a Escola deve “auxiliar gestores em questões específicas”, fornecendo ferramentas e conhecimentos para uma liderança eficaz e em consonância com a legislação.

O segundo eixo refere-se ao “Alinhamento de Rede”. Em um município tão rico culturalmente quanto Macaé, com 107 unidades escolares, a coesão é vital. Os gestores esperam que a Escola sirva como o grande espaço de orientações e procedimentos para caminhar em rede. Isso significa não apenas padronizar processos, mas criar princípios para orientar os gestores em rede, garantindo que a gestão democrática, a equidade e a valorização da diversidade sejam compreendidas e aplicadas de forma unificada em todas as escolas.

O terceiro e talvez mais revelador eixo de expectativas é a busca por um Ambiente de Colaboração e Suporte. Os diretores anseiam por um “espaço seguro para ajudar no avanço da rede”. Eles esperam que a Escola seja um ambiente de “troca de experiências”, onde possam “compartilhar conhecimentos e práticas”, combatendo o isolamento profissional. A menção explícita ao “ambiente de escuta ativa” reforça que o modelo de mentoria e trabalho com pares, já previsto pela Escola, é bastante aguardado. Os líderes querem um local onde possam expor desafios reais sem julgamento e construir soluções conjuntas.

Esses resultados dialogam diretamente com a literatura sobre desenvolvimento profissional eficaz. Desimone (2009) sintetiza cinco elementos fundamentais para formações bem-sucedidas: conexão com o trabalho, aprendizagem ativa, coerência com metas institucionais, duração suficiente e participação coletiva. As expectativas manifestadas pelos gestores de Macaé contemplam todos esses elementos, particularmente ao enfatizarem a necessidade de formações práticas, conectadas ao cotidiano escolar e realizadas em ambiente colaborativo.

Um dos pilares fundamentais da Escola de Gestores de Macaé é a formação em mentoria de diretores escolares, desenvolvida em parceria

com o Programa de Mentoria de Diretores Escolares do MEC. Essa formação busca preparar o diretor escolar para a execução de suas múltiplas funções, com foco em situações práticas do seu cotidiano na escola, e para realizar mentoria com seus pares, possibilitando boa comunicação, compartilhamento de experiências e conhecimentos do dia a dia, e avaliação contínua de todo o processo.

A proposta resulta no desenvolvimento de uma formação continuada para diretores escolares e representantes técnicos das secretarias de educação, os Apoiadores Teóricos e Técnicos (ATT's). A interação entre diretores escolares da mesma rede administrativa pode estabelecer laços de confiança e, de forma prática e assertiva, prestar apoio, receber contribuições e possibilitar trocas de saberes autênticas e contextualizadas. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de formação verticalizada, onde especialistas externos transmitem conhecimentos teóricos desconectados da realidade das escolas, e valoriza o saber construído na experiência cotidiana da gestão escolar.

É importante que a comunicação entre os profissionais da educação ocorra de forma eficiente; por isso faz-se necessário que aconteça de forma sistemática, com base em situações de desafios que os diretores escolares enfrentam, conforme suas práticas cotidianas. A relação entre teoria e prática permite elucidar novos mecanismos de ação que trazem à tona formas de atuação com potencial de superação de obstáculos, incentivando o exercício de ação-reflexão-ação proposto por FREIRE (1996). Esse movimento dialético entre fazer, refletir sobre o fazer e refazer de forma mais consciente essencial para o desenvolvimento profissional significativo.

A ênfase da Mentoria de Diretores Escolares ocorre no compartilhamento do conjunto de conhecimentos e vivências desses profissionais da educação, de suas contribuições para o enfrentamento das problemáticas que exigem uma tomada de decisão, construindo assim novas soluções coletivas em prol da melhoria da escola. Entre as estratégias utilizadas estão a partilha sistematizada e a problematização de contextos, permitindo aos diretores refletir sobre seus desafios de forma mais colaborativa,

potencializando os avanços pedagógicos e minimizando os problemas cotidianos. A troca e o compartilhamento de experiências e saberes vão ao encontro dos objetivos do curso: incentivar a democratização da gestão escolar e instaurar cultura colaborativa e participativa nas escolas.

A formação em mentoria possui conteúdos específicos que abordam as dimensões cruciais da gestão escolar, iniciando pela gestão democrática, compreendendo os princípios, mecanismos e desafios da participação da comunidade escolar nas decisões institucionais. Inclui também o desenvolvimento de sensibilidade e estratégias para valorizar e incluir a pluralidade cultural, social e individual presente na escola, manifestando o respeito à diversidade de pessoas e ações. Os aspectos organizacionais são abordados de forma integrada e contextualizada, contemplando liderança, administração pedagógica e administração financeira. A formação confere maior ênfase a processos formativos do que a resultados quantitativos, reconhecendo que a transformação da gestão escolar é um processo contínuo que demanda tempo, reflexão e experimentação, não se reduzindo a indicadores imediatos.

Os pressupostos teóricos e os princípios metodológicos do curso estão fundamentados em cultura colaborativa, escuta ativa, formação de si e do outro e na relação com os saberes dos diretores como objeto de trabalho escolar. Esses princípios dialogam diretamente com a abordagem de Charlot (2000) sobre as figuras do aprender, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do gestor envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas fundamentalmente a reconstrução de sua relação com o saber, com a escola, com sua equipe e consigo mesmo.

O curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, realizado em parceria com a UFSCar e a UFF, abordou módulos temáticos que contemplam desde a mentoria de diretores com foco na escuta ativa e na cultura colaborativa, desenvolvendo habilidades comunicacionais e relacionais essenciais para a mentoria eficaz, até as bases técnicas e teóricas na mentoria de diretores, fundamentando conceitualmente a prática da mentoria no contexto educacional. O curso também valorizou e sis-

tematizou o conhecimento construído na experiência de gestão através dos saberes dos diretores e da cultura colaborativa, além de aprimorar competências comunicativas para diferentes contextos e interlocutores. Foram exploradas as diferentes formas como diretores se relacionam com o saber e constroem sua identidade profissional através das figuras do aprender de diretores e a escola outra, bem como a compreensão do Projeto Político Pedagógico como documento vivo e orientador da ação coletiva. O desenvolvimento de visão e práticas de liderança pedagógica e transformadora foi trabalhado no módulo sobre liderança do diretor de escola, enquanto a qualificação da administração de recursos materiais e financeiros com transparência e foco pedagógico foi contemplada através da gestão financeira e da infraestrutura na escola. A utilização de dados avaliativos para orientar decisões e melhorias foi abordada na avaliação educacional e gestão escolar, finalizando com o desenvolvimento de estratégias para prevenção e enfrentamento de situações de violência e conflito através do tema violências escolares e sociais e o desafio das relações cotidianas.

Essa formação específica em mentoria fortalece significativamente a proposta da Escola de Gestores de Macaé, pois prepara os diretores não apenas para desenvolverem suas próprias competências, mas também para apoiarem o desenvolvimento de seus pares. A mentoria entre diretores cria uma rede de suporte horizontal que valoriza a experiência prática, promove a reflexão coletiva e constrói soluções contextualizadas para os desafios específicos de cada escola e da rede como um todo.

A estrutura da Escola de Gestores responde as expectativas dos diretores por uma formação que seja prática, contínua e profundamente conectada com a realidade da rede por meio de uma matriz de competências construída participativamente. Esta matriz está organizada em três pilares estratégicos e dezoito competências, refletindo a complexidade e a abrangência da função do gestor na contemporaneidade. Os pilares englobam áreas cruciais: Autodesenvolvimento, Socioemocional e

Excelência em Gestão. Na tabela 3 apresentamos os pilares e suas respectivas competências.

Tabela 3. Matriz de competências do Gestor Escolar

Pilares	Competências
Autodesenvolvimento	1.1 Autocuidado
	1.2. Identidade humana
	1.3 Liderança
	1.4 Aprender rápido
	1.5 Gestão do tempo
Socioemocional	2.1 Comunicação eficaz
	2.2 Gerenciamento de conflitos
	2.3. Gestão da equipe
	2.4 Resiliência emocional
	2.5 Diversidade inclusiva
	2.6 Gestão do relacionamento com as famílias
Excelência em Gestão	3.1. Gestão Pedagógica
	3.2 Tecnologia responsável
	3.3. Consciência Organizacional e jurídica
	3.4. Gestão Democrática
	3.5 Gestão do ambiente escolar
	3.6 Gestão dos recursos administrativos e financeiros
	3.7 Avaliação

Fonte: Autores, 2025

O Pilar do Autodesenvolvimento compreende competências fundamentais para que o gestor reconheça suas potencialidades, limitações e valores pessoais como base para uma liderança autêntica e equilibrada. Em síntese, envolve: Autocuidado, isto é, cuidar da saúde física, emocional, mental, social e espiritual para sustentar a atuação e um clima saudável; Identidade Humana, compreender e promover identidades em sua diversidade cultural, social, emocional e cognitiva para um ambiente inclusivo e empático; Liderança, inspirar e mobilizar equipes com visão, ética, inovação, resolução de conflitos e adaptação com foco pedagógico; Aprender Rápido, absorver e aplicar conhecimentos com agilidade para solucionar problemas e melhorar a gestão; e Gestão do Tempo, planejar,

priorizar e delegar para cumprir prazos com eficiência e equilíbrio entre trabalho e vida.

O Pilar Socioemocional abarca competências relacionais e emocionais necessárias para liderar pessoas, construir vínculos e promover ambientes escolares saudáveis e colaborativos. Em resumo: Comunicação Eficaz, comunicar com clareza, escutar, dar feedback e adaptar a linguagem a diferentes públicos para engajar a comunidade; Gerenciamento de Conflitos, mediar com objetividade e comunicação não violenta, mantendo abertura a críticas e a mudanças baseadas em evidências; Gestão da Equipe, desenvolver pessoas, definir papéis, delegar e acompanhar com feedback e reconhecimento para um clima produtivo; Resiliência Emocional, lidar com estresse e adversidade, recuperar-se e manter o equilíbrio e a eficácia com perspectiva positiva; Diversidade Inclusiva, reconhecer e valorizar diferenças, praticar comunicação intercultural e remover barreiras para justiça e inovação; e Gestão do Relacionamento com as Famílias, estabelecer comunicação clara, estimular participação, resolver conflitos com sensibilidade e fortalecer a parceria escola-família.

O Pilar de Excelência em Gestão engloba competências técnicas e estratégicas necessárias para a administração eficaz dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Em termos concisos: Gestão Pedagógica, liderar currículo, práticas de ensino, avaliação e desenvolvimento docente, articulando-se com a comunidade; Tecnologia Responsável, utilizar tecnologia de modo eficaz e crítico para gestão, ensino e cidadania digital, integrando-a ao planejamento pedagógico; Consciência Organizacional e Jurídica, compreender estruturas e políticas, assegurar conformidade legal (direitos, privacidade, inclusão, segurança), antecipar riscos e decidir com integridade; Gestão Democrática, promover participação e transparência com envolvimento de todos, equidade e inclusão; Gestão do Ambiente Escolar, garantir ambientes seguros, acolhedores e propícios ao aprendizado, com clima positivo, bem-estar, sustentabilidade e colaboração com famílias e comunidade; Gestão dos Recursos Administrativos e Financeiros, planejar e gerir orçamento

e recursos com transparência e registros precisos, alinhados às normas e bem comunicados; e Avaliação, planejar e utilizar avaliações alinhadas aos objetivos, analisar dados, oferecer feedback e monitorar a eficácia de programas e indicadores.

Para cada uma dessas 18 competências, foi desenvolvida uma régua de maturidade com quatro níveis progressivos: Nível 1 - Inicial (o gestor está começando a desenvolver a competência, ainda dependente de orientações e modelos); Nível 2 - Desenvolvimento (o gestor demonstra compreensão da competência e começa a aplicá-la com certa autonomia); Nível 3 - Proficiente (o gestor domina a competência e a aplica consistentemente em diferentes contextos); Nível 4 - Especialista (o gestor não apenas domina a competência, mas também atua como referência, apoiando o desenvolvimento de outros).

Essa estrutura por níveis dialoga com os modelos de aquisição de habilidades proposto por DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E (1980) que mostram que a progressão vai do iniciante, que depende de regras explícitas, até o especialista, que age com autonomia, sensibilidade ao contexto e julgamento prático. Ao adaptar essa lógica à gestão escolar, a régua torna-se um recurso formativo e não apenas avaliativo. Ela permite que cada gestor se autoavaleie, defina metas de crescimento e reconheça seus avanços, ampliando a clareza de expectativas e facilitando o planejamento do desenvolvimento profissional.

A matriz de competências construída em Macaé responde ao desafio contemporâneo da escola pública: articular liderança pedagógica e administrativa, gestão de recursos e pessoas, e mediação com estudantes, famílias e território, sempre em chave competencial e situada. Os domínios escolhidos respondem a um duplo critério: por um lado, são apontados pela literatura como áreas centrais da liderança escolar eficaz; por outro, emergem como necessidades práticas dos gestores da rede.

A desejo dos diretores de Macaé é que a Escola de Gestores não seja apenas um centro de ensino, mas sim o motor de uma “Comunidade de Aprendizagem e Prática” que irá catalisar o desenvolvimento da rede.

O sucesso da Escola será medido pela sua capacidade de transformar a carência de formação em excelência de gestão, e o isolamento profissional em uma rede coesa, colaborativa e efetivamente engajada na promoção da equidade para todos os estudantes do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Escola de Gestores de Macaé consolida-se como uma política pública essencial e um investimento estratégico de longo prazo na qualidade da educação municipal. Em um contexto de intensa diversidade cultural, a Escola se estabelece como o vetor principal para a qualificação do corpo dirigente, equipando os diretores para a liderança que a equidade e a pluralidade exigem. A iniciativa transcende a mera formação administrativa, focando no desenvolvimento de uma liderança holística e sensível à diversidade, instrumentalizada pelos três pilares da matriz de competências gestora e por um programa de mentoria entre pares.

Este diferencial metodológico, baseado na colaboração e na valorização da experiência da rede, mostra-se como o caminho mais eficaz para: garantir a gestão democrática, assegurando que a administração participativa e transparente seja vivenciada no cotidiano das 107 unidades escolares; transformar a diversidade em força motriz, utilizando a complexidade cultural e social de Macaé como um recurso para uma educação mais rica e inclusiva; e promover a equidade, capacitando os líderes para garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

A articulação entre o modelo de gestão por competências e as figuras do aprender propostas por Charlot (2000) representa uma inovação conceitual significativa. Ao reconhecer que o desenvolvimento de competências gestoras não se reduz à aquisição técnica de habilidades, mas envolve a reconstrução da relação do sujeito com o saber, com o mundo escolar e consigo mesmo, a proposta amplia as possibilidades de forma-

ção para além do instrucionismo tradicional. O gestor deixa de ser visto apenas como executor de tarefas e passa a ser compreendido como sujeito que se constitui na e pela prática profissional, em diálogo constante com seus pares e com a comunidade escolar.

A adesão ao Programa de Mentoria de Diretores Escolares do MEC fortalece ainda mais essa perspectiva, consolidando um modelo formativo que valoriza a experiência, o diálogo e a construção colaborativa de soluções. A mentoria, compreendida como espaço de escuta ativa e reflexão situada, permite que os gestores elaborem suas próprias respostas aos desafios enfrentados, respeitando as singularidades de cada contexto escolar e promovendo autonomia profissional.

Os resultados iniciais da Escola de Gestores, evidenciados nas expectativas manifestadas pelos diretores, demonstram que a proposta responde efetivamente às necessidades da rede. A busca por formação abrangente, alinhamento de rede e construção de comunidade de prática revela gestores conscientes dos desafios que enfrentam e dispostos a se desenvolver profissionalmente. Mais do que isso, revela profissionais que reconhecem o valor da colaboração e do apoio mútuo como estratégias fundamentais para o enfrentamento da complexidade da gestão escolar contemporânea.

Em suma, ao investir na capacitação de seus gestores por meio de um modelo que articula competências técnicas, relacionais e reflexivas, o município de Macaé afirma um compromisso sólido com a excelência educacional e pavimenta o caminho para que a rede municipal se torne um modelo de liderança para a diversidade e equidade. A Escola de Gestores representa, assim, não apenas uma iniciativa de formação continuada, mas uma aposta estratégica na transformação da cultura de gestão escolar, com potencial para impactar positivamente a aprendizagem de todos os estudantes da rede.

REFERÊNCIAS

- BOTERF, G. Le. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2003.
- BOTERF, G. Le. Construir as competências individuais e colectivas. Lisboa: Edições ASA, 1995.
- BOYATZIS, R. E. The competent manager: a model for effective performance. New York: Wiley, 1991.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Penso, 2000.
- DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers professional development: toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2008.
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Washington, DC: Storming Media, 1980.
- DUTRA, J. S. Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.
- DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. Revista de Administração Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Programa Mentoria de Diretores Escolares. Brasília, DF: MEC, 2023.
- WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>. Acesso em: 30 out. 2025.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. Paideia (Ribeirão Preto), v. 13, n. 26, p. 39-49, 2003.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.027

UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DA EVOLUÇÃO DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DO NORDESTE

Angela Thaís Araújo de Almeida¹

Sarah Mara Silva Leôncio²

Maria José Silva Lobato³

Moisés Alberto Calle Aguirre⁴

RESUMO

A escola configura-se como um espaço essencial para a formação e o desenvolvimento social do indivíduo. É por meio dela que o discente tem acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e desenvolve competências e habilidades necessárias à convivência em sociedade. Dessa forma, uma infraestrutura escolar acessível exerce papel determinante na promoção da aprendizagem, uma vez que contribui para a motivação dos estudantes, favorece a melhoria do desempenho escolar e possibilita que o docente desenvolva metodologias ativas, criando ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos, nos quais o estudante torna-se protagonista do próprio processo educativo. Entretanto, verifica-se que um número expressivo de escolas localizadas na região Nordeste apresenta lacunas estruturais

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, angelathaisaa@gmail.com;

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, sarahleoncio@gmail.com;

3 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, mariadeorfeu@gmail.com;

4 Doutor pelo Curso de Pós-Graduação em Demografia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, moises.aguirre@ufrn.br.

significativas decorrentes da falta de manutenção contínua e da escassez de investimentos em modernização e aquisição de equipamentos baseado na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa situação agrava-se em razão da distribuição espacial heterogênea das instituições de ensino entre áreas rurais e urbanas, evidenciando disparidades significativas entre as redes estaduais e municipais quanto à qualidade da infraestrutura escolar. Assim, o objetivo consiste analisar a evolução da infraestrutura das escolas nordestinas sob uma perspectiva longitudinal, no período de 2015 a 2019. Utilizou-se como fonte os microdados dos Censos Escolares de 2015, 2017 e 2019, com foco nas informações referentes às escolas. A metodologia baseou-se em técnicas de estatística descritiva. Os resultados indicaram que o número de instituições escolares em funcionamento na região Nordeste apresentou tendência de redução ao longo do período analisado, com variações de 3,44% entre 2015 e 2017 e de 5,19% entre 2017 e 2019, evidenciando um processo contínuo de retração na oferta de unidades educacionais.

Palavras-chave: Escolas, Análise longitudinal, Infraestrutura, Distribuição espacial.

INTRODUÇÃO

O Censo Escolar realiza, anualmente, a coleta de informações referentes aos elementos estruturais das instituições de ensino brasileiras. Conforme destaca Andrade et al. (2021), a infraestrutura dessas unidades exerce influência direta sobre o desempenho educacional dos discentes. Na concepção dos autores, um ambiente escolar adequado potencializa o processo de aprendizagem, enquanto condições insalubres podem contribuir para o declínio do rendimento escolar e, em muitos casos, para o aumento da evasão. Essa constatação justifica a necessidade de investigar a qualidade da infraestrutura educacional, especialmente em regiões que historicamente enfrentam maiores desigualdades socioeconômicas, como o Nordeste brasileiro.

O processo de ensino e aprendizagem apresenta caráter dinâmico e depende de múltiplos fatores para que uma instituição funcione de maneira eficiente, de acordo com Soares Neto et al. (2013b). Os autores ressaltam a necessidade de um corpo docente qualificado, de uma infraestrutura minimamente adequada e da disponibilidade de recursos pedagógicos, equipamentos eletrônicos e instalações apropriadas ao desenvolvimento das atividades educacionais (Soares Neto et al, 2013b). Nesse sentido, compreender a evolução da infraestrutura escolar permite avaliar se as políticas públicas voltadas para a educação têm promovido melhorias efetivas nas condições de ensino e aprendizagem.

Considerando a relevância da infraestrutura escolar para o desempenho dos estudantes, Garcia et al. (2014, p. 616) definem-na como o conjunto que “engloba as instalações, os equipamentos pedagógicos e os serviços realizados na escola”. A partir dessa perspectiva, Soares Neto et al. (2013a) propuseram uma escala de classificação das escolas brasileiras da educação básica em quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada.

Os critérios de classificação são determinados pelos componentes estruturais presentes em cada nível. No nível elementar, incluem-se esco-

las que dispõem apenas de instalações indispensáveis ao funcionamento, como abastecimento de água, banheiros, energia elétrica, sistema de esgoto e cozinha. O nível básico incorpora, além dos elementos anteriores, equipamentos eletrônicos e ambientes administrativos destinados à gestão escolar. As escolas classificadas como adequadas apresentam laboratórios de informática, espaços coletivos de convivência e recursos tecnológicos adicionais. Por fim, as escolas consideradas avançadas reúnem todos os itens das categorias anteriores e dispõem de ambientes acessíveis para estudantes com necessidades educacionais especiais e laboratórios de ciências (Soares Neto et al., 2013a), baseado na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme Góes e Costa (2023).

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte pergunta: em que medida as escolas nordestinas evoluíram em termos de infraestrutura entre os anos de 2015 e 2019, e quais fatores podem ter influenciado esse processo?

Essa questão norteia o presente estudo, cujo objetivo consiste em analisar a evolução da infraestrutura das escolas nordestinas sob uma perspectiva longitudinal, no período de 2015 a 2019. A investigação justifica-se pela relevância de compreender se os investimentos públicos e as políticas educacionais implementadas na última década têm efetivamente contribuído para a redução das desigualdades regionais e para o fortalecimento das condições estruturais das unidades escolares nordestinas.

A organização deste trabalho divide-se em três seções, além da introdução. A seção seguinte descreve a metodologia adotada, detalhando a base de dados utilizada, do Censo Escolar, o recorte geográfico, as variáveis analisadas e o software empregado para o tratamento e cálculo das frequências. Na sequência, são apresentados e discutidos os principais resultados, os quais indicam que uma parcela significativa das escolas nordestinas ainda carece de infraestrutura adequada. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam as implicações dos achados

e sugerem caminhos para o aprimoramento das condições estruturais do ensino na região.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou como base de dados os microdados dos Censos Escolares disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos anos de 2015, 2017 e 2019, mantendo o foco nas informações associadas às escolas do Nordeste do Brasil. Essa base reuniu um conjunto abrangente de variáveis que permitiu caracterizar a infraestrutura das unidades educacionais, possibilitando identificar a existência de laboratórios de ciências e informática, bem como o acesso a abastecimento de água, energia elétrica, cozinha, entre outros aspectos estruturais relevantes.

O recorte geográfico adotado concentrou-se na região Nordeste do Brasil, em razão de seu contexto socioeconômico historicamente marcado por desigualdades. Conforme apontaram Nascimento e Brito (2022, p. 365), essa localidade “apresentar os piores índices de desigualdade de renda e pobreza”, o que justificou sua escolha como objeto de análise, dada a importância de compreender como as condições estruturais das instituições de ensino refletiram o cenário de vulnerabilidade social característico da região.

Os procedimentos adotados para a construção do banco de dados das escolas em formato longitudinal, realizou-se inicialmente um filtro na variável CO_UF, selecionando-se os estados pertencentes à região Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia). Em seguida, aplicou-se um segundo filtro na variável TP_SITUACAO_FUNCIONAMENTO, restringindo-se a amostra às escolas classificadas como (1 – Em atividade). Esse procedimento foi executado de forma individual em cada uma das bases do Censo Escolar analisadas. Após essa etapa, procedeu-se à unificação das bases de dados por meio de um merge realizado no software Statistical Package for the

Social Sciences (SPSS), versão 25 (IBM,2017), com o objetivo de gerar uma base longitudinal na qual cada escola fosse representada por uma única linha.

Uma vez estruturado o banco de dados, efetuaram-se os cálculos de frequências para todas as variáveis consideradas, conforme apresentado no Quadro 1. De posse dessas frequências, empregou-se a análise estatística descritiva como abordagem metodológica, o que possibilitou a elaboração de tabelas e gráficos destinados à interpretação e à análise dos resultados obtidos neste estudo.

Quadro 1- Variáveis selecionadas nos Censo Escolar nos anos de 2015, 2017 e 2019

Censo Escolar variável	Descrição	Categoria
CO_UF	Código da UF	Vai de 11 a 53
TP_DEPENDENCIA	Dependência administrativa	1-Federal; 2- Estadual;3- Municipal; 4- Privada
TP_LOCALIZACAO	Localização	1-Urbana; 2-Rural
TP_SITUACAO_FUNCIONAMENTO	Situação de funcionamento	1-Em atividade; 2- Paralisada; 3- Extinta (ano do Censo); 4-Extinta em anos anteriores
IN_AGUA_REDE_PUBLICA	Água rede pública	0- Não; 1-Sim
IN_ENERGIA_REDE_PUBLICA	Energia rede pública	0- Não; 1-Sim
IN_LABORATORIO_INFORMATICA	Laboratório de informática	0- Não; 1-Sim
IN_LABORATORIO_Ciencias	Laboratório de ciências	0- Não; 1-Sim
IN_BIBLIOTECA	Biblioteca	0- Não; 1-Sim
IN_SALA_LEITURA	Sala de leitura	0- Não; 1-Sim
IN_BIBLIOTECA_SALA_LEITURA	Biblioteca com sala de leitura	0- Não; 1-Sim
IN_PARQUE_INFANTIL	Parque infantil	0- Não; 1-Sim
IN_REFEITORIO	Refeitório	0- Não; 1-Sim
IN_AUDITORIO	Auditório	0- Não; 1-Sim
IN_COMPUTADOR	Computador	0- Não; 1-Sim
IN_INTERNET	Internet	0- Não; 1-Sim
IN_ALIMENTACAO	Alimentação	0-Não oferece; 1- Oferece

Censo Escolar variável	Descrição	Categoria
TP_AEE	Atendimento educacional especializado	0-Não oferece; 1- Não exclusivamente; 3- Exclusivamente
IN_COZINHA	Cozinha	0- Não; 1-Sim
IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL	Sala de atendimento especial	0- Não; 1-Sim
IN_AREA_VERDE	Área verde	0- Não; 1-Sim

Fonte: Dicionário de variáveis do Censo Escolar do INEP (2015, 2017 e 2019)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do Censo Escolar evidenciaram uma tendência de redução contínua no número de escolas em atividade na região Nordeste entre 2015 e 2019. O total de unidades passou de 68.648 em 2015 para 66.288 em 2017 e 62.847 em 2019, o que representou uma diminuição de 3,44% no primeiro biênio e 5,19% no segundo. Considerando o período completo, a redução totalizou aproximadamente 8,45%, indicando um processo de retração da rede escolar nordestina.

A análise das escolas que encerraram suas atividades no ano de referência de cada Censo revelou baixa frequência de fechamento, com valores inferiores a 3.000 unidades anuais. O menor número foi registrado em 2017, com 1.735 escolas encerradas, seguido de 2.579 em 2015 e 2.952 em 2019. Tais resultados sugerem que o decréscimo observado no número total de escolas pode está associado, em parte, à consolidação administrativa ou à reorganização das redes de ensino, e não apenas ao fechamento definitivo de unidades.

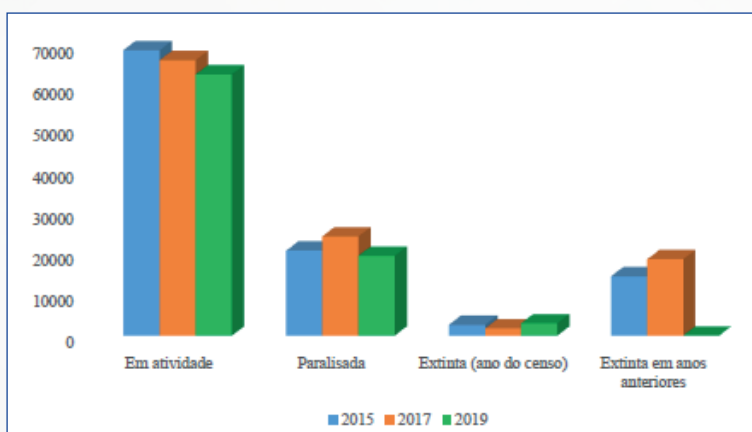
Inferiu-se que a redução observada no número de escolas ativas entre os anos de 2015 e 2017 possivelmente refletiu o aumento das escolas paralisadas em 2017, quando foi registrado acréscimo de 3.426 instituições nessa condição, correspondendo a uma elevação de 16,76% em relação ao período anterior.

No que se refere à diminuição verificada entre 2015 e 2019, considerou-se que tal comportamento pode estar associado à redução no número

de matrículas, fator que contribuiu diretamente para o fechamento de unidades escolares na região Nordeste. Essa interpretação foi sustentada pelos resultados empíricos da investigação, que apontaram um crescimento expressivo no número de escolas extintas em anos anteriores, com aumento de 28,44% entre 2015 e 2017.

Entretanto, não foi possível estender a análise para o intervalo de 2017 a 2019, uma vez que a categoria referente a escolas extintas em anos anteriores foi excluída do questionário do Censo Escolar de 2019. Em decorrência dessa descontinuidade na coleta de dados, tornou-se inviável a realização de análises comparativas completas entre os períodos, limitando a interpretação longitudinal desse indicador.

Gráfico 1- Situação de funcionamento das escolas no Nordeste entre os anos de 2015, 2017 e 2019



Fonte: Microdados do Escolar do ano de 2015, 2017 e 2019

A análise da distribuição das escolas ativas na região Nordeste demonstrou a existência de variações significativas entre os estados, com maior concentração nos estados da Bahia, Maranhão, Pernambuco e Ceará. Em conjunto, essas quatro unidades federativas representaram 70,95% das escolas ativas da região em 2015, 71,34% em 2017 e 71,25% em 2019. Verificou-se que a Bahia ocupou a primeira posição em número de escolas, seguida pelo Maranhão, Pernambuco e Ceará, respectivamente.



Os resultados referentes ao estado do Maranhão mereceram atenção especial, uma vez que se esperava que Ceará ou Pernambuco ocupassem a segunda colocação nesse quesito, considerando que ambos apresentam populações estudantis superiores. Dados do IBGE Cidades (2025), referentes ao ano de 2023, indicaram que o número total de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio era de 1.567.855 em Pernambuco, 1.493.371 no Ceará e 1.329.186 no Maranhão, revelando uma diferença relativamente pequena entre os três estados.

No que se refere à evolução das matrículas na rede básica de ensino, Davies e Alcântara (2020) constataram que, entre 2007 e 2019, o número de matrículas nas escolas estaduais do Brasil apresentou redução de aproximadamente 30,2%, enquanto nas escolas municipais a queda foi de 6,1%. As autoras destacaram que, na região Nordeste, essa diminuição foi mais acentuada em comparação às demais regiões do país. O número de matrículas nas escolas estaduais nordestinas reduziu-se em torno de 39,3%, enquanto na rede municipal o declínio foi de 16,7%.

Em síntese, Davies e Alcântara (2020) argumentaram que essa retração no número de matrículas resultou, principalmente, da redução nas taxas de natalidade, decorrente do processo de transição demográfica, e do melhor desempenho escolar dos estudantes, fatores que diminuíram as taxas de repetência e, conseqüentemente, a demanda por vagas. Essa interpretação foi corroborada pelos dados censitários e notas técnicas do INEP, que reforçaram a tendência de redução das matrículas na educação básica brasileira.

Por outro lado, verificou-se que os estados com menor número de escolas ativas eram Sergipe, Alagoas e Piauí, que, em conjunto, representaram 15,54% das instituições da região em 2015, 15,38% em 2017 e 15,30% em 2019, evidenciando a persistência de desigualdades na distribuição da infraestrutura educacional no Nordeste.

Tabela 1- Distribuição de escolas em atividade por estado no Nordeste entre os anos de 2015, 2017 e 2019

Localidade	2015	2017	2019
Maranhão	12.701	12.362	11.780
Piauí	5.263	4.921	4.498
Ceará	8.149	7.952	7.608
Rio Grande do Norte	3.790	3.685	3.567
Paraíba	5.486	5.111	4.881
Pernambuco	9.260	8.996	8.538
Alagoas	3.169	3.105	3.017
Sergipe	2.233	2.172	2.103
Bahia	18.597	17.984	16.855
Total	68.648	66.288	62.847

Fonte: Microdados do Escolar do ano de 2015, 2017 e 2019

A análise da dependência administrativa das escolas da região Nordeste evidenciou a predominância das instituições municipais na composição da rede de ensino. Em 2015, essas escolas representaram 74,3% do total, percentual que diminuiu ligeiramente para 73,3% em 2017 e 71,43% em 2019, indicando uma tendência de redução gradual da participação municipal.

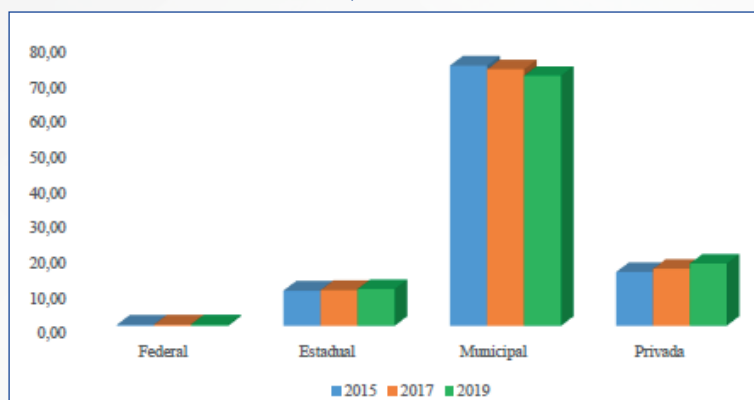
As escolas privadas ocuparam a segunda posição em termos de representatividade, correspondendo a 15,3% das unidades em 2015, 16,21% em 2017 e 17,74% em 2019, o que demonstrou um crescimento relativo desse segmento ao longo do período analisado.

As escolas estaduais situaram-se na terceira colocação, mantendo quantitativo absoluto inferior a 7.000 unidades nos três anos observados. Já a rede federal apresentou participação mínima, não atingindo 1% do total de escolas em funcionamento na região.

No tocante à distribuição estadual, verificou-se que o Rio Grande do Norte possuía o maior número de escolas federais nos anos de 2015 e 2017. Contudo, em 2019, o estado da Bahia passou a ocupar a primeira posição, seguido por Ceará e Maranhão. Nesse mesmo ano, o Rio Grande do Norte figurou na quarta colocação, empatado com os estados da

Paraíba e Pernambuco, evidenciando uma leve redistribuição das unidades federais entre os estados nordestinos.

Gráfico 2- Dependência administrativa das escolas da região Nordeste entre os anos de 2015, 2017 e 2019.



Fonte: Microdados do Escolar do ano de 2015, 2017 e 2019

A análise da configuração territorial das escolas da região Nordeste evidenciou diferenças significativas na distribuição entre as zonas rural e urbana ao longo do período analisado. Entre 2015 e 2019, verificou-se uma mudança no padrão espacial das unidades escolares: em 2015, a maioria das escolas localizava-se em áreas rurais, enquanto nos anos subsequentes (2017 e 2019) observou-se uma maior concentração nas zonas urbanas, indicando um processo de urbanização progressiva da rede escolar.

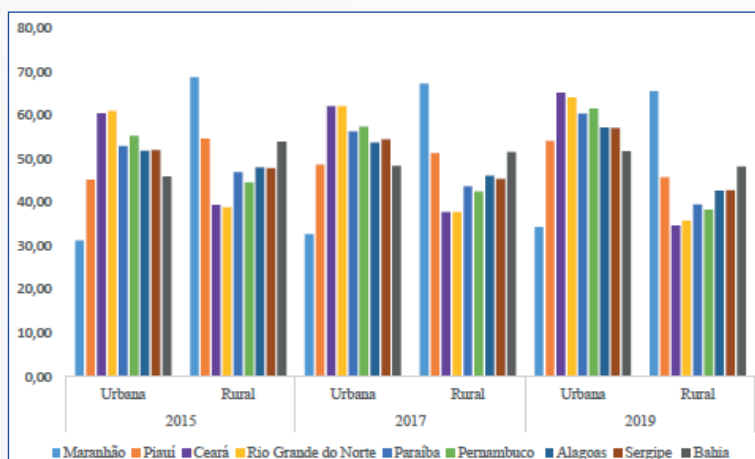
Ademais, detalhou-se as disparidades regionais na localização das escolas, por meio de uma análise desagregada por estado. Constatou-se que, no Maranhão, mais de 60% das escolas permaneceram situadas em áreas rurais nos três anos analisados. No Piauí e na Bahia, verificou-se que, em 2015 e 2017, a maioria das instituições também se encontrava na zona rural; entretanto, em 2019, observou-se inversão desse padrão, com predomínio das escolas localizadas em áreas urbanas.

Quanto à proporção de escolas instaladas majoritariamente em áreas urbanas (acima de 60%), identificou-se que os estados do Ceará e do Rio Grande do Norte apresentaram essa predominância durante todo o

período considerado. Em 2019, os estados da Paraíba e de Pernambuco alcançaram proporções semelhantes, reforçando a tendência de concentração urbana das instituições de ensino.

Em suma, constatou-se que o número de escolas situadas em áreas rurais diminuiu gradativamente entre 2015 e 2019, corroborando evidências apresentadas por Santos e Silva (2016), os quais argumentaram que desde a década de 1980 vêm sendo implementadas políticas voltadas ao fechamento de escolas rurais, processo que se intensificou a partir da década de 1990. Nessa mesma linha, Guimarães (2017) destacou que a redução da demanda de alunos no campo foi um dos principais fatores responsáveis pelo encerramento das atividades dessas instituições. Acrescentou ainda que muitos municípios justificaram tal processo sob a ótica da viabilidade financeira, alegando que seria mais vantajoso investir em transporte escolar para o deslocamento de estudantes das zonas rurais para escolas localizadas nas áreas urbanas.

Gráfico 3- Local nas áreas urbanas e rurais das escolas nordestinas em 2015, 2017 e 2019



Fonte: Microdados do Escolar do ano de 2015, 2017 e 2019

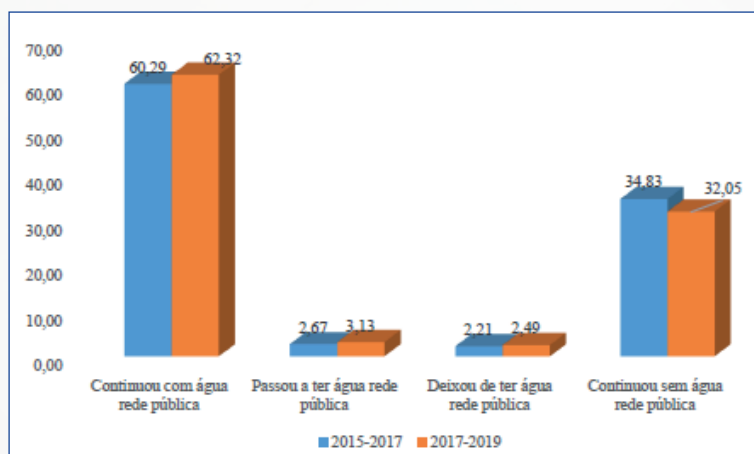
O Gráfico 4 apresentou a evolução do abastecimento de água proveniente da rede pública nas escolas da região Nordeste entre os biênios 2015-2017 e 2017-2019. Os dados indicaram que, entre as escolas ati-



vas da região, aproximadamente 2,67% e 3,13% passaram a contar com abastecimento de água nos respectivos períodos. Observou-se, ainda, que a proporção de escolas que mantiveram o acesso à rede pública de água aumentou em torno de 2,03%, passando de 60,29% no biênio 2015-2017 para 62,32% em 2017-2019.

Esse incremento apresentou relação direta com a redução do número de escolas sem abastecimento público de água, que diminuiu de 34,83% para 32,05% entre os biênios analisados. Apesar dessa melhora, verificou-se que o percentual de escolas ativas sem acesso à rede pública de água ainda permaneceu elevado.

Gráfico 4- Evolução do abastecimento de água em escolas da região Nordeste entre os anos de 2015-2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2015, 2017 e 2019

A análise detalhada revelou que a maioria dessas unidades sem abastecimento de água estava situada na zona rural, representando 91,77% das escolas rurais no período 2015-2017 e 90,87% em 2017-2019. Entre os estados da região, os maiores percentuais de escolas rurais sem abastecimento de água foram observados no Maranhão, Bahia e Pernambuco, respectivamente. O Maranhão destacou-se por concentrar a maior proporção dessas unidades, respondendo por 28,41% no biênio 2015-2017 e



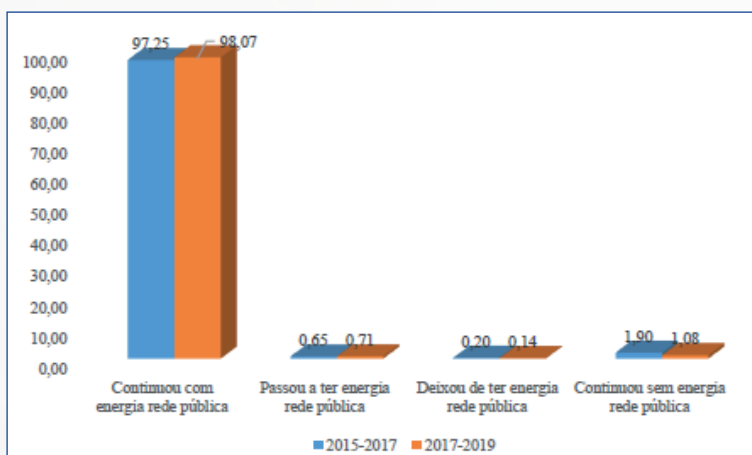
30,24% no biênio 2017-2019 das escolas rurais nordestinas sem acesso à rede pública de abastecimento.

Esses resultados evidenciaram que, embora tenha ocorrido melhora gradual no acesso ao abastecimento de água, persistiram desigualdades territoriais significativas, especialmente em áreas rurais de estados com ampla extensão territorial e infraestrutura hídrica limitada.

O Gráfico 5 evidenciou que o fornecimento de energia elétrica nas escolas da região Nordeste apresentou características de universalização nos dois biênios analisados, 2015-2017 e 2017-2019. Os resultados indicaram que, em relação a esse serviço essencial, as unidades de ensino não apresentaram déficits significativos, demonstrando ampla cobertura elétrica na rede escolar da região.

Não foram observadas diferenças substanciais entre as escolas localizadas em áreas rurais e urbanas, o que reforçou a homogeneidade na oferta desse serviço. Análises complementares revelaram que todas as escolas da rede de ensino do estado do Ceará possuíam acesso à energia elétrica, configurando-se como um caso de cobertura integral.

Gráfico 5- Evolução de energia elétrica em escolas da região do Nordeste entre os anos de 2015-2017 e 2017-2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2015, 2017 e 2019



Por outro lado, identificou-se que os estados da Bahia e do Maranhão ainda necessitavam aprimorar seus indicadores relacionados à oferta de energia elétrica escolar. O estado do Piauí ocupou a terceira posição entre aqueles com menor cobertura, embora tenha apresentado melhora significativa no período analisado: o número de escolas sem energia elétrica reduziu-se de 128 unidades no biênio 2015–2017 para 74 unidades entre 2017–2019.

Esses resultados demonstraram um avanço expressivo na universalização da infraestrutura elétrica escolar, embora persistissem desigualdades pontuais em estados com maior dispersão territorial e concentração de escolas em áreas rurais remotas.

A Tabela 2 apresentou as condições de infraestrutura das escolas da região Nordeste entre os biênios 2015–2017 e 2017–2019. Constatou-se que grande parte dos itens investigados apresentou déficits estruturais expressivos, especialmente no que se refere à disponibilidade de determinados ambientes considerados essenciais para o funcionamento adequado das unidades escolares.

Ao analisar os dados sob a ótica da escala de infraestrutura escolar proposta por Soares Neto et al. (2013a), verificou-se que, no nível elementar, mais de 80% das escolas dispunham de cozinha em suas dependências, registrando uma evolução modesta entre os períodos analisados — de 88,55% no biênio 2015–2017 para 89,74% em 2017–2019. Essa melhora decorreu, em parte, da redução no número de escolas que continuavam sem esse tipo de instalação: 5.587 unidades em 2015–2017 e 4.410 em 2017–2019. Observou-se, contudo, que a Bahia, o Maranhão e Pernambuco concentraram a maior parte dessas escolas, respondendo conjuntamente por 72,93% das unidades sem cozinha em 2015–2017 e 71,40% em 2017–2019.

Ao considerar os elementos básicos da infraestrutura escolar (abastecimento de água, energia elétrica e cozinha) a principal carência identificada foi o acesso à água proveniente da rede pública. Essa limitação reforçou a necessidade de maiores investimentos em infraestrutura

essencial, de modo a garantir o funcionamento eficiente das escolas. Soares Neto et al. (2013a) havia constatado, em estudo anterior, que apenas 44% das escolas brasileiras registradas no Censo Escolar de 2011 possuíam infraestrutura elementar adequada.

No que se refere à disponibilidade de computadores, observou-se uma melhora discreta entre os biênios analisados, passando de 67,07% em 2015-2017 para 67,59% em 2017-2019. O percentual de escolas sem computadores manteve-se acima de 20% durante todo o período, com 16.244 unidades desprovidas desse recurso em 2015-2017 e 13.397 em 2017-2019. As escolas dos estados do Maranhão e da Bahia concentraram a maior parte desse déficit, representando 60,45% e 62,56% nos respectivos biênios. Segundo a classificação de Soares Neto et al. (2013a), escolas que dispõem de computadores podem ser enquadradas na categoria básica.

Ainda nessa escala, a alimentação escolar também pode ser considerada um componente básico da infraestrutura educacional. O Ministério da Educação (2018) através da direção geral da educação de Portugal definiu que, a alimentação constitui um fator determinante da saúde populacional, influenciando diretamente as funções cognitivas e o desempenho escolar dos estudantes.

Assim, o fornecimento de alimentação escolar foi amplamente observado nas escolas nordestinas: 86,85% das unidades ofereceram alimentação no biênio 2015-2017, percentual que se manteve próximo (86,30%) em 2017-2019. A maioria das escolas sem alimentação pertencia à rede privada, cerca de 7.597 em 2015-2017 e 7.075 em 2017-2019. Embora nenhuma instituição pública tenha deixado de ofertar alimentação no primeiro biênio, verificou-se que 50 escolas interromperam o serviço entre 2017-2019, sendo 35 federais, 7 estaduais e 8 municipais.

No nível adequado, observou-se carência acentuada de laboratórios de informática, bibliotecas, salas de leitura e parques infantis. O indicador mais crítico foi o de parques infantis, presentes em apenas 13,67% das escolas em 2015-2017 e 14,25% em 2017-2019. Esse resultado evi-

denciou a escassez de espaços recreativos para estudantes do ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais. As maiores concentrações de escolas com parques infantis foram registradas na Bahia, Pernambuco e Ceará.

A variável sala de leitura apresentou desempenho igualmente insatisfatório, com leve crescimento de 16,12% para 16,98% entre os períodos. O número de escolas sem esse ambiente foi estimado em 48.897 no primeiro biênio e 43.691 no segundo. Conforme Machado (2023), a sala de leitura exerce papel central no acesso à leitura e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e acadêmicas, transformando-se de um simples depósito de livros em um espaço ativo de estímulo ao hábito leitor. A escassez desses ambientes nas instituições nordestinas compromete, portanto, o desenvolvimento pleno dos discentes.

A variável biblioteca também apresentou resultados insatisfatórios: 68,66% das escolas em 2015-2017 e 67,07% em 2017-2019 não dispunham desse espaço. Santos (2018) argumentou que escolas municipais, rurais e localizadas nas regiões Norte e Nordeste exibem os piores indicadores nesse quesito. Corroborando essa afirmação, verificou-se que 71,37% das escolas sem biblioteca estavam situadas em áreas rurais em 2015-2017, percentual que caiu levemente para 69,60% em 2017-2019.

Apesar da vigência da Lei nº 12.244/2010, que estabelece a universalização das bibliotecas escolares (Brasil, 2010), os resultados mostraram avanços limitados. No Nordeste, 57,30% das escolas não possuíam biblioteca com sala de leitura em 2015-2017, percentual que reduziu para 54,65% em 2017-2019. O grupo de escolas que passou a contar com ambos os espaços aumentou discretamente, de 3,7% para 4,56%, indicando expansão tímida dessa infraestrutura.

Por outro lado, a proporção de unidades escolares que deixaram de dispor de biblioteca com sala de leitura também apresentou um crescimento, dado que passou de 3,52% para 4,01%, isso demonstra que a manutenção desses ambientes na escola passa por dificuldade para a consolidação dessa infraestrutura. A quantidade de escolas que não pos-

suíam biblioteca com sala de leitura no primeiro biênio analisado era de 36.549, passando para 32.202. Um ponto interessante é que a maioria das escolas que não possuem esse tipo de infraestrutura está localizado em áreas rurais, constatamos que para 2015-2017 o percentual de escolas sem biblioteca com sala de leitura na zona rural era de 71,37%, passando para 69,61% entre 2017-2019.

Em relação aos laboratórios de informática, identificou-se que 61,42% das escolas não possuíam essa estrutura em 2015-2017, proporção que aumentou para 65,20% em 2017-2019, reflexo de 9,14% de instituições que deixaram de manter esse equipamento em funcionamento.

O acesso à internet, por sua vez, apresentou melhora significativa: 45,23% das escolas dispunham de conexão em 2015-2017, proporção que aumentou para 51,63% em 2017-2019. Tal expansão refletiu o crescimento da inclusão digital no ambiente escolar, conforme argumentado por Nobre et al. (2015, p. 71), pois a internet traz a “ampliação do conhecimento no mundo do saber/aprender, pois na hora da interação do aluno com a rede mundial de computadores, o mesmo fará uso das habilidades de escolher, pensar, refletir, sugerir, sintetizar, dentre outros”.

Na categoria avançada, as escolas que possuíam laboratórios de ciências e infraestrutura acessível para estudantes com deficiência apresentaram cobertura incipiente. Apenas 5,87% das escolas contavam com laboratórios de ciências em 2015-2017 e 6,2% em 2017-2019. Os estados da Bahia, Ceará e Pernambuco concentraram a maior parte dessas unidades no primeiro biênio, com inversão em 2017-2019, quando o Ceará assumiu a liderança, seguido pela Bahia e Pernambuco. No Maranhão, essa infraestrutura permaneceu praticamente inexistente: das 11.934 escolas registradas em 2015-2017, apenas 2,54% possuíam laboratório de ciências, percentual que caiu para 2,40% em 2017-2019.

Outros ambientes, como refeitórios e auditórios, também apresentaram baixa cobertura. A maioria das escolas com refeitório integrava a rede municipal, seguida pelas redes privada e estadual. Quanto aos auditórios, registraram-se 4.174 escolas com essa estrutura em 2015-2017, sendo

1.720 privadas, 1.436 estaduais, 867 municipais e 151 federais. No biênio seguinte (2017–2019), os valores mantiveram-se próximos: 1.755, 1.564, 875 e 158 escolas, respectivamente.

Por fim, verificou-se que mais de 80% das escolas nordestinas não dispunham de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora tenha havido um leve avanço entre os biênios: de 10,23% em 2015–2017 para 12,25% em 2017–2019. A proporção de escolas sem AEE manteve-se acima de 85%, o que evidenciou a necessidade de ampliação dessa estrutura, fundamental para o desenvolvimento e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Tabela 2- Condições de infraestrutura das escolas Nordestinas entre os biênios de 2015-2017 e 2017-2019.

Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Laboratório de informática	2015-2017	2017-2019	Biblioteca	2015-2017	2017-2019
Continuou com laboratório de informática	30,08	24,04	Continuou com biblioteca	25,04	25,61
Passou a ter laboratório de informática	1,65	1,62	Passou a ter biblioteca	2,98	3,62
Deixou de ter laboratório de informática	6,85	9,14	Deixou de ter biblioteca	3,32	3,7
Continuou sem laboratório de informática	61,42	65,20	Continuou sem biblioteca	68,66	67,07
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Laboratório de ciências	2015-2017	2017-2019	Sala de leitura	2015-2017	2017-2019
Continuou com laboratório de ciências	5,87	6,28	Continuou com sala de leitura	16,12	16,98
Passou a ter laboratório de ciências	0,74	1,19	Passou a ter sala de leitura	3,94	5,1
Deixou de ter laboratório de ciências	0,67	0,71	Deixou de ter sala de leitura	3,28	3,78
Continuou sem laboratório de ciências	92,72	91,82	Continuou sem sala de leitura	76,66	74,14
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Biblioteca sala de leitura	2015-2017	2017-2019	Parque Infantil	2015-2017	2017-2019
Continuou com biblioteca sala de leitura	35,48	36,78	Continuou com parque infantil	13,67	14,25



Passou a ter biblioteca sala de leitura	3,7	4,56	Passou a ter parque infantil	1,39	1,75
Deixou de ter biblioteca sala de leitura	3,52	4,01	Deixou de ter parque infantil	1,19	1,34
Continuou sem biblioteca sala de leitura	57,3	54,65	Continuou sem parque infantil	83,75	82,66
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Auditório	2015-2017	2017-2019	Computador	2015-2017	2017-2019
Continuou com auditório	6,54	7,38	Continuou com computador	67,07	67,59
Passou a ter auditório	1,35	1,9	Passou a ter computador	3,89	3,89
Deixou de ter auditório	0,74	0,88	Deixou de ter computador	3,57	5,78
Continuou sem auditório	91,37	89,83	Continuou sem computador	25,47	22,74
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Internet	2015-2017	2017-2019	Cozinha	2015-2017	2017-2019
Continuou com internet	45,23	51,63	Continuou com cozinha	88,55	89,74
Passou a ter internet	8,75	12,94	Passou a ter cozinha	1,71	1,96
Deixou de ter internet	3,84	4,53	Deixou de ter cozinha	0,98	0,82
Continuou sem internet	42,18	30,9	Continuou sem cozinha	8,76	7,48
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Alimentação	2015-2017	2017-2019	Refeitório	2015-2017	2017-2019
Continuou com alimentação	86,85	86,30	Continuou com refeitório	12,51	14,47
Passou a ter alimentação	0,46	0,80	Passou a ter refeitório	2,94	3,56
Deixou de ter alimentação	0,78	0,90	Deixou de ter refeitório	1,34	1,77
Continuou sem alimentação	11,91	12,00	Continuou sem refeitório	83,21	80,2
Variável	Transição	Transição	Variável	Transição	Transição
Sala de atendimento especial	2015-2017	2017-2019	AEE	2015-2017	2017-2019
Continuou com sala de atendimento especial	10,23	12,25	Continuou com AEE	7,65	9,44
Passou a ter sala de atendimento especial	3,25	2,30	Passou a ter AEE	2,55	2,35

Deixou de ter sala de atendimento especial	1,27	2,10	Deixou de ter AEE	1,24	1,5
Continuou sem sala de atendimento especial	85,25	83,35	Continuou sem AEE	88,56	86,71

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2015, 2017 e 2019

Portanto, constatou-se que as escolas da rede básica de ensino apresentaram carências estruturais significativas, evidenciando a necessidade de ações estratégicas e políticas públicas voltadas ao aprimoramento da infraestrutura escolar na região Nordeste. Ademais, o fortalecimento dessas condições mostrou-se essencial para a melhoria contínua do desempenho dos estudantes, garantindo um ambiente educacional mais adequado, inclusivo e propício ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que, apesar de avanços pontuais, persistiram carências estruturais significativas que comprometem a equidade e a qualidade do ensino oferecido na rede básica. De modo geral, observou-se que as melhorias registradas foram discretas e concentradas em serviços essenciais, como abastecimento de água, energia elétrica e alimentação escolar. Entretanto, os déficits permaneceram expressivos em elementos de maior complexidade, como laboratórios de ciências, salas de atendimento educacional especializado (AEE), parques infantis, bibliotecas e salas de leitura, o que reforça a desigualdade no acesso a espaços que favorecem práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas.

O estudo também constatou que as disparidades entre zonas urbanas e rurais continuam marcantes, especialmente no que se refere ao acesso à água e às tecnologias digitais. Essas desigualdades refletem a heterogeneidade territorial e socioeconômica da região Nordeste, onde as condições estruturais das escolas ainda dependem fortemente da capacidade de investimento de cada estado e município.

A análise sugere que o aprimoramento da infraestrutura escolar é um requisito indispensável para o avanço da aprendizagem e a redução das desigualdades educacionais. Nesse sentido, torna-se necessário o fortalecimento de políticas públicas permanentes e articuladas, voltadas à modernização e manutenção das unidades escolares, priorizando especialmente os territórios mais vulneráveis.

Conclui-se, portanto, que a infraestrutura escolar no Nordeste brasileiro permanece como um desafio estrutural e estratégico. A superação desse quadro requer investimentos sustentáveis, planejamento de longo prazo e cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, de modo a garantir condições equitativas de ensino e aprendizagem e promover uma educação pública de qualidade baseado no DUA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Raphael Rodrigues; Campos, Luís Henrique Romani de; COSTA, Heitor Victor Veiga da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ci & Tróp.** Recife, v. 45, n. 1, p.159-190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1973/1631>. Acesso em: 01 Out.2025.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 mai de 2010.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Fundeb: uma avaliação da evolução do número de matrículas e escolas na educação básica. **Revista de financiamento da educação**, v.10, n.27, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104054/58657>. Acesso em: 05 Out 2025.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro Campi; ROMERO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da região do Grande ABC Paulista. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v.9, nº 3,2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841/5302>. Acesso em: 01 Out. 2025.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 247 p. ISBN 978-65265-0935-7. DOI: 10.51795/9786526509357.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas Públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado). 2017. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12535/3/2017%20%20F%c3%a1bio%20de%20Oliveira%20Guimar%c3%a3es.pdf>. Acesso em: 20 set.2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades) Pernambuco, 2025. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama. Acesso em: 15 de Out. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades) Ceará, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>. Acesso em: 15 de Out. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades) Maranhão, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 15 de Out. 2025.

IBM CORPORATION. IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics. Versão 25. Armonk, NY: IBM Corp., 2017. Software

INEP/MEC. Microdados dos Censos Escolares de 2019. Brasília, DF, 2019. Acesso em: 15 de Fev. 2021

INEP/MEC. Microdados dos Censos Escolares de 2017. Brasília, DF, 2017. Acesso em: 15 de Fev. 2021

INEP/MEC. Microdados dos Censos Escolares de 2015. Brasília, DF, 2015 Acesso em: 15 de Fev. 2021

MACHADO, Laís Maria Medeiros de Albuquerque. A sala de leitura como espaço multifuncional: promovendo a motivação, a inclusão e o desenvolvimento de habilidade escolares. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 01, nº.02 Jul./Dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/150/153>. Acesso em: 29 de Set 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção-Geral da Educação (República Portuguesa). **Orientações sobre ementas e refeitórios escolares**, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/oere.pdf>. Acesso em: 20 de Out.2025.

NASCIMENTO, Eduarda da Silva; BRITO, Danyella Juliana Martins de. Desigualdade na distribuição entre as famílias e vulnerabilidade à pobreza no Nordeste urbano. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 16, n. 3, p. 363-386, 2022. Disponível em: <https://revistaaber.org.br/rberu/article/view/892/385>. Acesso em: 01 de out 2025.

NOBRE, Ricardo Holanda; SOUSA, José Alex; NOBRE, Cibelli de Sá Pinheiro. Uso dos laboratórios de informática em escolas do Ensino médio e fundamental no Interior Nordestino. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.23, n° 3, 2015. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2882/4471>. Acesso em: 25 de Out 2025.

SANTOS, Pedro de Souza. Biblioteca escolar e sala de leitura: um longo caminho para universalização. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 28-47, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/143688/149503>. Acesso em: 01 de Out 2025.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de morrinhos/GO. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, n.21, p.23-42, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1222/1178>. Acesso em: 01 out. 2025.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013 a, Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1903/1887>. Acesso em: 05 Out 2025.

SOARES NETO, Joaquim José; KARINO, Camila Akemi; JESUS, Girlene Ribeiro de; ANDRADE, Dalton Franciso de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista de serviço Público**, 64, 3 p.377-391, 2013 b. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23190/1/ARTIGO_InfraestruturaEscolasPublicas.pdf. Acesso em: 26 de Out 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.028

O PAPEL DA LIDERANÇA NO SUCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS/AM - BRASIL

Deivila Alves Mota¹Carlos Eduardo Mota Lopes²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central analisar o papel da liderança no sucesso da implementação do planejamento estratégico em escolas públicas municipais da cidade de Manaus/AM, em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas, desafios estruturais e dinâmicas institucionais complexas. A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso múltiplo em cinco unidades escolares da rede municipal de Manaus. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores, além de análise de documentos institucionais (projetos político-pedagógicos e planos estratégicos) e observações presenciais em reuniões de monitoramento escolar. Os resultados evidenciaram que a liderança escolar exerce papel determinante na conversão dos planos estratégicos em ações concretas e sustentáveis. Identificou-se que estilos de liderança transformacional, caracterizados por uma atuação inspiradora, colaborativa e orientada por metas compartilhadas, geraram

1 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA), deivila_alves@hotmail.com;

2 Doutorando pelo Curso de Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas (UNIDA), carlos_edumota@yahoo.com.br

maior engajamento das equipes, fortalecimento da cultura organizacional e melhoria no desempenho institucional. A comunicação estratégica, a escuta ativa e a gestão participativa destacaram-se como elementos-chave nesse processo, viabilizando a articulação entre os diferentes atores da escola e promovendo um ambiente de corresponsabilidade e aprendizado coletivo.

Além disso, o estudo apontou que os líderes escolares que atuaram como agentes de mudança conseguiram mitigar as resistências culturais à inovação e superar adversidades como escassez de recursos, rotatividade de pessoal e ausência de cultura de planejamento. Conclui-se que a eficácia da implementação do planejamento estratégico está diretamente relacionada à competência e ao perfil do gestor escolar, sendo necessário investir na formação continuada desses profissionais com foco em liderança, gestão estratégica e práticas colaborativas. Nesse sentido, recomenda-se que políticas públicas educacionais priorizem o fortalecimento da liderança escolar como eixo estruturante da melhoria da qualidade da educação pública, especialmente em contextos desafiadores como o da região amazônica.

Palavras-chave: Liderança escolar. Planejamento estratégico. Gestão educacional. Escolas públicas. Manaus.

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico tornou-se uma ferramenta indispensável na gestão de organizações públicas e privadas, ao permitir o alinhamento das ações institucionais com os objetivos de longo prazo e a otimização dos recursos disponíveis. No setor público, essa prática tem ganhado relevância diante da crescente necessidade de eficiência, transparência e foco em resultados, especialmente em um contexto de restrições orçamentárias e de demandas sociais complexas. No campo educacional, particularmente nas escolas públicas municipais, o planejamento estratégico assume papel fundamental para a melhoria da gestão escolar, contribuindo para o alcance de metas pedagógicas, administrativas e sociais. Trata-se de um instrumento de gestão que orienta a tomada de decisões, define prioridades e assegura coerência entre a missão institucional e as práticas cotidianas da escola.

Entretanto, a simples elaboração de um plano estratégico não assegura o êxito de sua execução. Em muitas instituições de ensino, o planejamento, embora formalmente construído, enfrenta dificuldades para se concretizar em ações efetivas e sustentáveis. A fase de implementação, considerada uma das mais críticas do processo, requer não apenas competências técnicas, mas também habilidades interpessoais e de liderança que mobilizem a equipe em torno de um propósito comum. Nesse sentido, a literatura aponta que o fator humano e o exercício da liderança são determinantes para o sucesso da gestão educacional (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2012).

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, o planejamento estratégico tem sido reconhecido como uma ferramenta essencial para assegurar a coerência entre as metas estabelecidas em âmbito nacional – como as previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) – e as ações implementadas no cotidiano das escolas. Essa lógica de planejamento orientado por resultados tem se expandido nas redes municipais, impulsionada pela necessidade de alinhar a gestão escolar aos princí-

pios de eficiência, equidade e transparência, conforme as diretrizes de governança pública (DRUCKER, 2000; KAPLAN; NORTON, 2004). Assim, a escola pública contemporânea é desafiada a atuar como organização aprendente (SENGE, 2002), capaz de articular objetivos pedagógicos com indicadores de desempenho e práticas de gestão participativa.

No caso de Manaus, esse desafio é intensificado por um cenário socioeconômico heterogêneo e por uma rede de ensino marcada por contrastes territoriais. A capital amazonense possui mais de 500 escolas municipais distribuídas entre áreas urbanas densamente povoadas e comunidades ribeirinhas ou rurais, o que demanda diferentes estratégias de planejamento e liderança. Além disso, fatores como a rotatividade docente, as restrições orçamentárias e a distância geográfica entre unidades e órgãos centrais impõem limites significativos à execução dos planos estratégicos. Nesse contexto, a liderança escolar emerge como o elo de articulação entre as diretrizes sistêmicas da Secretaria Municipal de Educação e as práticas locais de gestão e ensino.

Dessa forma, compreender o papel da liderança na efetivação do planejamento estratégico nas escolas públicas de Manaus não é apenas uma questão de gestão interna, mas também um exercício de governança territorial. Trata-se de analisar como o gestor escolar traduz, adapta e implementa políticas educacionais em realidades singulares, transformando o planejamento em instrumento de ação coletiva e de construção de sentido. Essa perspectiva dialoga com a concepção de liderança distribuída (SPILLANE, 2006), na qual o poder de decisão e de influência é compartilhado entre diferentes atores, fortalecendo o protagonismo da comunidade escolar e a sustentabilidade das ações planejadas.

Chiavenato (2004, p. 102) define liderança como “a capacidade de influenciar pessoas para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo para o alcance dos objetivos organizacionais”. No contexto das instituições escolares, essa influência se manifesta na forma como o gestor mobiliza docentes, técnicos e servidores administrativos em torno de uma visão educacional compartilhada. Assim, o papel do gestor escolar ultra-

passa a dimensão administrativa, exigindo dele competências voltadas para a motivação, o trabalho em equipe, o diálogo e o fortalecimento de uma cultura de corresponsabilidade. Lück (2009) destaca que a liderança educacional eficaz é aquela que inspira confiança, promove a participação e cria condições para que o planejamento estratégico se torne uma prática coletiva e contínua.

No caso das escolas públicas municipais de Manaus, inseridas em um contexto amazônico singular, a análise desse fenômeno ganha contornos específicos. As dimensões geográficas, a diversidade sociocultural, as desigualdades socioeconômicas e as limitações estruturais impõem desafios particulares à gestão escolar e à implementação de políticas públicas educacionais. Compreender o papel da liderança diante dessas peculiaridades é essencial para identificar os fatores que favorecem ou dificultam a efetivação do planejamento estratégico no ambiente escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o papel da liderança na implementação do planejamento estratégico nas escolas públicas municipais de Manaus, considerando as especificidades do contexto amazônico, as barreiras institucionais e culturais enfrentadas pelos gestores e os modelos de liderança mais eficazes nesse cenário. Pretende-se, ainda, contribuir para o debate acerca da profissionalização da gestão educacional, ressaltando a importância da formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas e de liderança no âmbito escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e aplicada, adotando o método de estudo de caso múltiplo conforme delineado por Yin (2015). O objetivo foi compreender, de maneira aprofundada e contextualizada, como a liderança escolar influencia o sucesso da implementação do planejamento estratégico em escolas públicas municipais de Manaus. Essa abordagem foi escolhida por permitir uma compreensão

detalhada dos fenômenos sociais em seu ambiente natural, possibilitando observar as interações, percepções e práticas dos sujeitos em torno da gestão escolar.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2012), busca captar o significado das ações humanas, interpretando a realidade social em sua complexidade. Esse paradigma valoriza o contexto e as experiências vividas, o que se mostrou essencial neste estudo, uma vez que o planejamento estratégico, quando transposto ao ambiente escolar, adquire diferentes interpretações conforme o perfil da liderança, a cultura organizacional e as condições institucionais de cada unidade.

O campo empírico da investigação abrangeu cinco escolas públicas municipais de

Manaus, selecionadas de forma intencional e representativa da diversidade da rede:

- Escola A, situada na zona Norte, de grande porte, com mais de 1.000 alunos e histórico de bons resultados em avaliações externas;
- Escola B, na zona Leste, de médio porte, localizada em área de vulnerabilidade social acentuada;
- Escola C, na zona Oeste, de pequeno porte, com forte vínculo comunitário e práticas inovadoras de gestão;
- Escola D, na zona Sul, de médio porte, com desafios relacionados à alta rotatividade docente;
- Escola E, na área rural, com limitações estruturais e grande distância dos centros administrativos.

A seleção considerou três critérios principais: (a) diversidade territorial e socioeconômica, refletindo os contrastes da capital amazonense; (b) diferentes perfis de gestão e desempenho institucional; e (c) disposição das equipes gestoras em participar da pesquisa. Essa heterogeneidade

permitiu compreender o fenômeno da liderança escolar em contextos multifacetados, com desafios logísticos, humanos e culturais distintos.

A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2024 e agosto de 2025, combinando entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação direta. Foram entrevistados 25 participantes: cinco diretores, cinco pedagogos ou coordenadores, dez professores e cinco servidores administrativos. As entrevistas foram orientadas por um roteiro dividido em quatro eixos: (1) percepção sobre o planejamento estratégico; (2) práticas de liderança e tomada de decisão; (3) mecanismos de comunicação e participação coletiva; e (4) desafios para a execução das metas estratégicas. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas de forma categorial.

A análise documental abrangeu os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Ação Anual e relatórios de monitoramento das cinco escolas, buscando identificar o grau de coerência entre os objetivos estratégicos e as ações efetivamente implementadas. Essa etapa permitiu reconhecer como o discurso institucional sobre planejamento e liderança se traduz (ou não) em práticas concretas.

Paralelamente, a observação direta foi conduzida durante reuniões pedagógicas, encontros de monitoramento e visitas de rotina. Essas observações possibilitaram captar nuances que não emergem nos documentos ou discursos formais: a linguagem corporal dos gestores, as reações da equipe, o clima organizacional e o modo como os líderes mediavam conflitos ou estimulavam a cooperação. A presença do pesquisador no ambiente escolar favoreceu uma compreensão situada, sensível às especificidades do contexto amazônico.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em três etapas: pré-análise, exploração e interpretação. As categorias principais emergiram tanto do referencial teórico quanto do material empírico: (1) liderança e gestão participativa, (2) planejamento e cultura organizacional, e (3) condições institucionais e práticas de engajamento.

A partir dessa análise, foi possível compreender que, embora o planejamento estratégico esteja formalmente presente em todas as escolas da rede municipal, sua efetiva implementação depende do protagonismo das lideranças, da clareza na comunicação e da capacidade de mobilização das equipes. Assim, a metodologia adotada não se restringiu à descrição dos fatos, mas buscou interpretar as dinâmicas que conferem sentido e efetividade ao planejamento, articulando a teoria à realidade vivida nas escolas de Manaus.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que a qualidade da liderança escolar é o principal fator determinante para o êxito do planejamento estratégico nas escolas públicas municipais de Manaus. Embora todas as unidades analisadas apresentassem planos de ação formalmente estruturados, as diferenças na forma de condução, acompanhamento e envolvimento da equipe foram marcantes. Essa constatação reforça o entendimento de Lück (2009), segundo o qual o gestor escolar é o principal articulador dos processos institucionais e o agente que confere sentido às estratégias, traduzindo-as para o cotidiano pedagógico e organizacional da escola.

Na Escola A (zona Norte), o planejamento estratégico foi conduzido por uma gestora com perfil transformacional, que articulava os objetivos institucionais à realidade pedagógica. As metas eram desdobradas em planos coletivos por área, com participação ativa dos professores. Observou-se a presença de rotinas de monitoramento sistemático, em que os resultados de aprendizagem eram apresentados, discutidos e reinterpretados à luz das práticas de sala de aula. Essa escola consolidou uma cultura colaborativa, em que o planejamento não era percebido como uma obrigação burocrática, mas como instrumento de reflexão contínua. O alto índice de engajamento dos professores e o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas demonstraram a efetividade dessa liderança. A gestora promovia o que Goleman (1998) denomina de “liderança

emocionalmente inteligente”, ao conjugar empatia, escuta ativa e clareza comunicacional, fatores que fortaleceram o sentimento de pertencimento entre os docentes.

Na Escola B (zona Leste), o contexto era de alta vulnerabilidade social. A liderança adotava um estilo transacional, mais centrado na execução de tarefas e cumprimento de metas administrativas. O planejamento era elaborado majoritariamente pela equipe gestora, com pouca participação docente. Durante as observações, notou-se resistência e desmotivação entre os professores, que viam o plano como algo “distante da sala de aula”. Uma fala recorrente entre os entrevistados foi a de que “as metas vêm prontas, e nosso papel é apenas cumprir”. Essa percepção revela a ausência de sentido compartilhado – conceito central em Senge (2002), quando afirma que organizações aprendentes somente prosperam quando os indivíduos compreendem o propósito coletivo e se reconhecem como coautores das metas. Essa escola, portanto, evidencia o impacto negativo da falta de envolvimento participativo na efetivação do planejamento estratégico.

A Escola C (zona Oeste) apresentou um cenário singular. Apesar de ser uma unidade de pequeno porte e com poucos recursos, destacava-se pelo forte vínculo comunitário e pelo protagonismo dos professores. A diretora, reconhecida por seu perfil comunicativo e acolhedor, estimulava a participação de todos nas decisões estratégicas. O planejamento era revisitado trimestralmente em assembleias pedagógicas, nas quais eram analisados os avanços e os desafios. Observou-se um ambiente de confiança e cooperação, em que cada profissional compreendia o propósito das metas e sentia-se corresponsável pelos resultados. Essa escola evidenciou que a liderança transformacional pode compensar limitações materiais, mobilizando capital humano e social para gerar resultados consistentes. A prática adotada pela diretora aproxima-se da noção de liderança distribuída (SPILLANE, 2006), na qual a autoridade é compartilhada e as decisões são tomadas de forma coletiva, o que amplia a capacidade de inovação e de resolução de problemas.

Na Escola D (zona Sul), os desafios estavam relacionados à rotatividade de docentes e à fragmentação da comunicação interna. O diretor possuía perfil técnico e administrativo, com menor foco na dimensão relacional da liderança. Embora houvesse reuniões periódicas de planejamento, elas eram pouco produtivas, centradas na cobrança de metas e no cumprimento de prazos. A ausência de espaços de escuta gerava desmotivação e insegurança na equipe. Um dos coordenadores afirmou: “O planejamento existe, mas a gente não sente que participa dele.” Essa percepção reflete o que Libâneo (2012) descreve como uma gestão burocrática, que privilegia a execução formal das tarefas em detrimento da construção coletiva do sentido pedagógico. Assim, mesmo com planos bem estruturados, o baixo engajamento humano comprometeu a implementação das ações.

Por fim, a Escola E (área rural) revelou um contexto profundamente desafiador. A distância geográfica, a carência de recursos tecnológicos e a dificuldade de comunicação com a Secretaria impactavam a execução do planejamento estratégico. Entretanto, a liderança exercida por uma gestora experiente, com forte vínculo com a comunidade local, resultava em práticas inovadoras, como o uso de mutirões comunitários para manutenção da escola e rodas de conversa com famílias para definição de metas coletivas. Apesar das limitações, havia um sentimento de pertencimento e solidariedade. Essa escola ilustrou o poder da liderança sensível ao contexto, capaz de adaptar estratégias às condições reais sem perder de vista os objetivos institucionais. Esse perfil reflete o que Chiavenato (2004) denomina “liderança situacional”, caracterizada pela flexibilidade e pela capacidade de ajustar o estilo de condução conforme o nível de maturidade e autonomia da equipe.

Para tornar mais evidente a relação entre estilo de liderança, práticas de engajamento, desafios institucionais e resultados do planejamento estratégico, apresenta-se a seguir uma análise comparativa das cinco escolas investigadas. A Tabela 1 sintetiza as principais características observadas em cada unidade, permitindo visualizar como diferentes

perfis de liderança influenciam diretamente a implementação do planejamento estratégico e o engajamento da equipe escolar.

Escola	Estilo de Liderança	Práticas de Engajamento	Principais Desafios	Resultados do Planejamento Estratégico
A (Zona Norte)	Transformacional	- Participação ativa dos professores na definição de metas- Planos coletivos por área- Rotinas sistemáticas de monitoramento- Reuniões pedagógicas quinzenais	Nenhum relevante apontado; desafios minoritários relacionados a ajustes de práticas	Alto engajamento docente; cultura colaborativa consolidada; bom desempenho em avaliações externas
B (Zona Leste)	Transacional	- Planejamento conduzido majoritariamente pela equipe gestora- Pouca participação docente	Alta vulnerabilidade social- Resistência e desmotivação dos professores- Falta de sentido compartilhado	Planejamento pouco incorporado; metas vistas como burocracia; baixa efetividade pedagógica
C (Zona Oeste)	Transformacional / Distribuída	- Reuniões trimestrais em assembleias pedagógicas- Participação de toda a equipe na tomada de decisão- Protagonismo docente	Pequeno porte e recursos limitados	Ambiente de confiança e corresponsabilidade; planejamento integrado à prática; resultados consistentes apesar da limitação material
D (Zona Sul)	Técnico-administrativo	- Reuniões periódicas de planejamento- Monitoramento formal das metas	Rotatividade docente elevada- Comunicação fragmentada- Falta de espaços de escuta	Engajamento baixo; planejamento formal sem impacto real; dificuldade em construir sentido pedagógico coletivo



Escola	Estilo de Liderança	Práticas de Engajamento	Principais Desafios	Resultados do Planejamento Estratégico
E (Área Rural)	Situacional	- Mutirões comunitários- Rodas de conversa com famílias- Adaptação de estratégias ao contexto	Distância geográfica- Escassez de recursos tecnológicos- Comunicação com a Secretaria dificultada	Planejamento adaptado à realidade; forte vínculo comunitário; sensação de pertencimento; metas alcançadas com soluções criativas

A análise da tabela revela padrões claros sobre o impacto dos estilos de liderança na implementação do planejamento estratégico. As escolas com liderança transformacional ou distribuída, como a Escola A e a Escola C, apresentam melhor aproveitamento das ações planejadas, refletindo engajamento elevado da equipe e resultados pedagógicos consistentes. Por outro lado, unidades em que prevalece liderança transacional ou puramente técnica, como as Escolas B e D, apresentam menor envolvimento docente, o que compromete a efetividade das metas e a apropriação do planejamento. A Escola E, com liderança situacional, demonstra que gestores capazes de adaptar estratégias ao contexto conseguem superar limitações estruturais, mantendo resultados satisfatórios mesmo em condições adversas.

As práticas de engajamento surgem como mediadoras fundamentais nesse processo. A participação ativa dos professores, a constituição de conselhos estratégicos, a realização de assembleias pedagógicas e a implementação de mecanismos de escuta promovem a transformação do planejamento estratégico em ações concretas e efetivas. Onde tais práticas estão ausentes, o plano tende a se reduzir a um documento burocrático, sem repercussão real no cotidiano escolar.

Os desafios contextuais, como vulnerabilidade social, tamanho da escola, rotatividade docente e restrições de infraestrutura, influenciam a execução do planejamento, mas não determinam por si só o sucesso ou o fracasso. A liderança proativa atua como fator moderador, promovendo

soluções criativas, como mutirões comunitários e parcerias externas, que compensam limitações e fortalecem o engajamento coletivo.

Assim, o sucesso do planejamento estratégico nas escolas analisadas está fortemente correlacionado com a qualidade da liderança e das práticas de engajamento. As Escolas A, C e E apresentam resultados expressivos, tanto em desempenho acadêmico quanto em consolidação de cultura organizacional, enquanto as Escolas B e D evidenciam os efeitos negativos de lideranças centradas na execução de tarefas e na hierarquia. Esses achados reforçam a ideia de que liderança inspiradora e participação coletiva são determinantes para a efetividade do planejamento estratégico escolar.

De modo geral, a análise comparativa entre as cinco escolas evidencia que o planejamento estratégico é tão forte quanto a liderança que o conduz. A liderança transformacional mostrou-se mais efetiva, por promover o engajamento, a corresponsabilidade e o aprendizado organizacional. Nas escolas em que prevaleceu uma liderança centralizadora ou meramente técnica, o planejamento estratégico reduziu-se a um instrumento burocrático, sem impacto significativo na melhoria da prática pedagógica. Essa constatação reforça o argumento de Kaplan e Norton (2004), de que o verdadeiro valor do planejamento estratégico reside na sua capacidade de mobilizar as pessoas em torno de uma visão compartilhada e mensurável de futuro.

A análise categorial das evidências empíricas permitiu identificar três eixos interpretativos centrais:

1. Liderança e gestão participativa – A liderança escolar que adota práticas participativas desempenha papel central no sucesso do planejamento estratégico. Quanto maior o envolvimento da equipe pedagógica e administrativa na construção, revisão e monitoramento do plano, mais significativo é o engajamento dos profissionais e a apropriação das metas estabelecidas. A participação não se restringe a reuniões formais, mas inclui processos

de escuta ativa, grupos de trabalho, comitês internos e momentos de reflexão coletiva sobre os objetivos e indicadores de desempenho. Por exemplo, em uma das escolas analisadas, a criação de um conselho estratégico formado por professores, coordenadores e representantes de funcionários permitiu identificar necessidades reais, ajustar metas de aprendizagem e desenvolver iniciativas de forma colaborativa, aumentando o senso de responsabilidade compartilhada. A gestão participativa também fortalece a confiança entre a liderança e a equipe, cria um ambiente de valorização das contribuições individuais e fomenta a coautoria das soluções, elementos essenciais para a sustentabilidade das ações planejadas;

2. Planejamento e cultura organizacional – O sucesso do planejamento estratégico está diretamente associado à existência de uma cultura escolar orientada ao aprendizado contínuo. Uma cultura organizacional que valoriza o desenvolvimento profissional, a inovação pedagógica e a reflexão crítica sobre as práticas permite que o planejamento não seja apenas um documento burocrático, mas um guia vivo para a melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, o erro não é estigmatizado, mas interpretado como oportunidade de aperfeiçoamento, estimulando a experimentação de novas metodologias e estratégias de ensino. Em escolas onde essa cultura está consolidada, os professores relatam maior abertura para propor projetos interdisciplinares, testar tecnologias educacionais e colaborar em avaliações internas, refletindo um alinhamento entre visão institucional e práticas diárias. A cultura organizacional, portanto, atua como um facilitador do planejamento, criando condições psicológicas e motivacionais para que as metas estratégicas sejam internalizadas e perseguidas com consistência;
3. Condições institucionais e práticas de engajamento – As condições institucionais, como infraestrutura adequada, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, comunicação interna eficaz e suporte técnico da Secretaria de Educação, são fatores que influenciam a

capacidade de execução do planejamento estratégico. No entanto, essas condições não garantem, por si só, o êxito das ações. A liderança escolar atua como fator moderador: gestores capazes de mobilizar a equipe, adaptar estratégias aos recursos disponíveis e promover processos contínuos de acompanhamento conseguem potencializar os resultados, mesmo em contextos com limitações estruturais. Por exemplo, uma escola com laboratórios de informática precários conseguiu implementar programas de inclusão digital por meio de parcerias com universidades e capacitação interna de professores, evidenciando que o engajamento ativo e a liderança proativa superam restrições materiais. Dessa forma, a combinação de condições institucionais favoráveis com práticas de engajamento bem planejadas permite não apenas a execução, mas também a efetividade do plano estratégico, reforçando a ideia de que liderança e cultura são elementos determinantes na obtenção de resultados sustentáveis.

Figura 1 – O papel mediador da liderança na implementação do planejamento estratégico escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias demonstram que a liderança atua como mediadora entre as condições estruturais e os resultados institucionais. Mesmo em contextos adversos, gestores que cultivam relações de confiança, comunicação horizontal e senso de propósito coletivo conseguem transformar o planejamento em prática efetiva. Nas palavras de Lück (2009), “liderar é criar sentido, construir visão e gerar compromisso com o futuro desejado”. Assim, o estudo evidencia que o planejamento estratégico, quando orientado por lideranças inspiradoras, torna-se um instrumento pedagógico de transformação e não apenas um dispositivo administrativo.

Por conseguinte, pode-se afirmar que o êxito do planejamento estratégico nas escolas públicas de Manaus está condicionado não apenas à competência técnica da gestão, mas, sobretudo, à sua capacidade de mobilizar pessoas, construir significados compartilhados e sustentar processos coletivos de aprendizagem organizacional. A liderança escolar, nesse contexto, não é um atributo individual, mas uma prática social que emerge da interação entre sujeitos, metas e valores institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nas cinco escolas públicas municipais de Manaus permitiu compreender, de forma densa e contextualizada, que o êxito do planejamento estratégico está intrinsecamente vinculado à qualidade da liderança escolar. As evidências empíricas demonstraram que não basta elaborar planos bem estruturados; é imprescindível que haja lideranças transformadoras, capazes de inspirar, comunicar, escutar e mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns.

As escolas que obtiveram resultados mais consistentes foram aquelas em que os gestores conseguiram integrar o planejamento estratégico à cultura organizacional, transformando-o em um instrumento vivo de aprendizagem coletiva. Nessas unidades, o plano não se restringia ao papel — ele se materializava em práticas pedagógicas, em processos de reflexão e em decisões compartilhadas. A liderança atuava como media-

dora de sentidos, promovendo coesão e confiança entre os membros da equipe.

Por outro lado, nas escolas em que prevalecia uma liderança mais burocrática e centrada na hierarquia, o planejamento mostrou-se descolado da realidade. Nesses contextos, os documentos estratégicos assumiam um caráter formal e pouco efetivo, reforçando a distância entre a intenção institucional e a prática cotidiana. Essa dicotomia evidencia que o planejamento sem liderança é um exercício de retórica, enquanto a liderança sem planejamento é um risco à coerência e à sustentabilidade das ações.

O estudo revelou ainda que a formação dos gestores escolares é um ponto crítico para o fortalecimento da gestão pública em Manaus. Muitos líderes ascendem aos cargos por mérito técnico ou tempo de serviço, sem preparo específico em liderança estratégica, gestão participativa ou comunicação organizacional. Portanto, recomenda-se a criação de programas permanentes de formação continuada, voltados ao desenvolvimento de competências gerenciais, comunicativas e éticas, conforme defendem Lück (2009) e Chiavenato (2004). Tais programas devem ir além da mera capacitação técnica, promovendo espaços de reflexão coletiva e de troca de experiências entre gestores, coordenadores e professores, de modo a construir uma cultura de aprendizagem institucional e colaborativa.

Além disso, as experiências observadas nas escolas A, C e E demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais, a liderança pode ser vetor de transformação social, desde que seja pautada pela escuta, pela empatia e pela capacidade de mobilizar recursos humanos e comunitários. Esse achado reforça que a liderança educacional, especialmente em contextos amazônicos, exige sensibilidade cultural, adaptabilidade e compromisso ético. O líder escolar é chamado a ser um agente de mediação entre políticas públicas e realidades locais, traduzindo diretrizes em ações concretas que façam sentido para a comunidade escolar.

Nesse contexto, torna-se essencial que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e demais instâncias do poder público consolidem políticas

estruturantes de formação e acompanhamento de lideranças escolares, com foco na sustentabilidade dos processos de planejamento estratégico. Isso inclui a institucionalização de mecanismos de monitoramento participativo, a criação de redes de apoio entre gestores e a valorização de práticas de liderança que articulem visão estratégica, participação e inovação. A sustentabilidade do planejamento estratégico não se assegura apenas por meio de instrumentos normativos, mas pela construção de uma cultura de corresponsabilidade e continuidade institucional, capaz de resistir às mudanças de gestão e às descontinuidades administrativas.

Dessa forma, conclui-se que o sucesso da implementação do planejamento estratégico nas escolas públicas municipais de Manaus depende da capacidade da liderança de converter intenções em práticas, e práticas em resultados sustentáveis. O líder escolar eficaz é aquele que compreende o planejamento como um processo dinâmico, participativo e formativo – um instrumento de gestão que orienta, mas também aprende com a realidade.

Portanto, fortalecer a liderança escolar é fortalecer a própria gestão educacional pública, tornando-a mais responsiva, democrática e orientada à melhoria contínua. É investir na formação de sujeitos que inspirem, articulam e transformam o espaço escolar em território de aprendizagem coletiva e de cidadania. Esse é, em essência, o caminho para consolidar uma rede municipal de ensino comprometida com a qualidade, a equidade e a transformação social no contexto amazônico, assegurando que o planejamento estratégico se consolide como prática institucional sustentável, e não apenas como um documento formal de gestão.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas explorem os impactos de programas de formação em liderança sobre os resultados do planejamento estratégico e investiguem as práticas de liderança distribuída em diferentes contextos escolares da Amazônia. Tais estudos poderão contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para a consolidação de modelos de gestão mais democráticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1993.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DRUCKER, Peter. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *Mapas estratégicos: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. *Administração de marketing: a bíblia do marketing*. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- KOTTER, John P. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.
- LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MINTZBERG, Henry. *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press, 1994.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 2002.
- SPILLANE, James P. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.029

ENTRE O IDEAL E A EXAUSTÃO: CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Maria Eduarda Pereira Leite¹

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da política pública de Educação em Tempo Integral (ETI) no Ensino Médio, a partir de um estudo de caso em uma escola estadual do Ceará. Partindo da vivência docente da autora, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com observação participante e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores. A análise dos dados, orientada pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), é sustentada por referenciais teóricos críticos como Dardot e Laval (2016), Byung-Chul Han (2015), Paulo Freire (1996), Richard Sennett (2006) e Tricia Hersey (2024). Os resultados revelam um descompasso entre os princípios formativos da política de ETI e sua materialização cotidiana: ao invés de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, o modelo tem reproduzido lógicas neoliberais de responsabilização individual, desempenho e produtividade. A ausência de investimentos estruturais, a sobrecarga curricular e a negligência em relação às condições sociais dos estudantes geram efeitos adversos, como cansaço extremo, sensação de fracasso e silenciamento das singularidades juvenis. A pesquisa evidencia, assim, as contradições inerentes à execução da ETI como política pública e aponta a necessidade de reformulações que levem em conta a escuta ativa dos estudantes, o respeito aos seus

1 Doutora em Sociologia. Professora de Sociologia na Rede Estadual do Ceará. E-mail: maria-mepleite@gmail.com.

contextos e a reorganização do tempo escolar. Ao articular teoria crítica e análise empírica, este estudo contribui para o debate sobre a eficácia, os limites e as possibilidades transformadoras das políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: políticas públicas de educação, ensino médio integral, neoliberalismo, subjetividade juvenil, implementação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio tem sido apresentada como uma estratégia promissora para enfrentar os desafios educacionais brasileiros. A Educação em Tempo Integral (ETI), instituída em nível nacional pelo Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 1.145/2016), emergiu como política pública voltada à formação integral dos estudantes, ancorada em princípios como a interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida. No Ceará, a consolidação da ETI foi incorporada de modo mais sistemático à política educacional estadual, tornando-se referência para outras unidades federativas, com foco na melhoria dos indicadores de desempenho e na valorização do tempo escolar como espaço de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O discurso oficial que sustenta essa política se baseia na crença de que o tempo ampliado na escola seria condição para a formação plena do sujeito e para o fortalecimento da cidadania ativa. Inspirada em ideais freirianos de uma educação emancipadora, a proposta de educação integral busca superar a lógica fragmentada do ensino tradicional, compreendendo o estudante como um ser multidimensional – que aprende, sente, age e transforma a realidade. Contudo, a materialização cotidiana dessa política, em muitos contextos, tem revelado contradições profundas entre o ideal formativo e as condições reais de sua execução. Em lugar da vivência integral e humanizadora, observa-se, com frequência, a reprodução de lógicas neoliberais de desempenho, meritocracia e responsabilização individual, que convertem o tempo escolar ampliado em tempo de controle e intensificação da produtividade.

É nesse ponto que emergem as tensões centrais investigadas nesta pesquisa. O estudo, desenvolvido em uma escola estadual de tempo integral do Ceará, analisa como a política de ETI se concretiza na prática e quais efeitos produz sobre as subjetividades juvenis. A partir da vivên-

cia docente da autora, o trabalho adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. A análise dos dados segue a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), articulando empiria e teoria crítica em um diálogo que busca compreender os sentidos, contradições e impactos dessa política sobre o cotidiano escolar.

O referencial teórico apoia-se em autores que refletem criticamente sobre o neoliberalismo e suas repercussões nas instituições e nos sujeitos. Dardot e Laval (2016), em *A Nova Razão do Mundo*, argumentam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas uma racionalidade que redefine a subjetividade humana, transformando indivíduos em “empreendedores de si”. Byung-Chul Han (2015), em *Sociedade do Cansaço*, amplia essa leitura ao apontar o esgotamento psíquico como sintoma da sociedade do desempenho, na qual a liberdade se converte em autoexploração. Richard Sennett (2006), em *A Corrosão do Caráter*, analisa as consequências morais e emocionais do trabalho flexível e competitivo, destacando a instabilidade identitária que o capitalismo impõe aos sujeitos. Ao lado desses autores, Paulo Freire (1996) sustenta o horizonte emancipador da educação, reafirmando o papel da escola como espaço de diálogo, reflexão e conscientização. Já Tricia Hersey (2024), com sua obra *Descansar é Resistir*, propõe o descanso e o cuidado como práticas políticas e pedagógicas de resistência ao produtivismo.

Essa articulação teórica sustenta a hipótese de que a ETI, embora inspirada em ideais progressistas, tem sido tensionada por um modelo de gestão educacional capturado pela lógica empresarial, que privilegia resultados, indicadores e metas em detrimento da escuta, do tempo de reflexão e da diversidade das experiências juvenis. Assim, o que deveria ser o espaço de vivência integral do estudante muitas vezes se converte em um território de exaustão emocional e simbólica, onde o tempo integral assume o contorno de uma “educação integral extenuante”.

A pesquisa, ao dar voz a professores e estudantes, evidencia esse paradoxo. Os resultados apontam que a ampliação do tempo escolar, quando dissociada de condições estruturais adequadas e de práticas pedagógicas humanizadoras, pode intensificar desigualdades e sentimentos de fracasso. Estudantes relatam fadiga, ansiedade e desmotivação; professores, sobrecarga e dificuldade de equilibrar o ideal formativo com as demandas institucionais de desempenho. Ainda assim, emergem espaços de resistência e criação, onde o diálogo, a arte e a afetividade se configuram como brechas possíveis para uma educação integral verdadeiramente emancipadora.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar as contradições entre o ideal emancipador da Educação em Tempo Integral e sua implementação prática no Ensino Médio, compreendendo os efeitos dessa política sobre as subjetividades juvenis e sobre o trabalho docente. Como objetivos específicos, busca-se: (a) examinar os discursos e fundamentos teóricos que orientam a política de ETI; (b) identificar as percepções de professores e estudantes sobre o cotidiano das escolas integrais; e (c) discutir os impactos da intensificação do tempo e da produtividade sobre a formação e o bem-estar dos sujeitos escolares.

A metodologia qualitativa, aliada à lente crítica da autora-pesquisadora, permitiu compreender a escola como espaço de tensões, no qual se entrecruzam o ideal formativo de Paulo Freire e a lógica performática descrita por Han, Sennett e Dardot & Laval. O estudo revela que a política de tempo integral, ao ser operacionalizada sob parâmetros de eficiência e resultados, tende a reforçar a autogestão da exaustão, deslocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional para o indivíduo. No entanto, também aponta caminhos de reconstrução possíveis: a necessidade de reorganizar o tempo escolar, fortalecer práticas de escuta ativa e promover uma educação que valorize o descanso, a criação e o afeto como dimensões essenciais do aprender.

O artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, a seção metodológica detalha os procedimentos e instrumentos da pes-

quisa; o referencial teórico discute os conceitos de educação integral, neoliberalismo e sociedade do desempenho; a seção de resultados e discussão apresenta as análises das entrevistas e observações realizadas, articulando empiria e teoria; e, por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões e apontam para a urgência de repensar o modelo de tempo integral à luz de uma pedagogia do cuidado e da emancipação.

Em síntese, o trabalho reafirma a importância de compreender a escola como espaço político e humano, em que a formação integral só se realiza plenamente quando há equilíbrio entre o ideal de excelência e o direito ao descanso, ao afeto e à escuta. Entre o ideal e a exaustão, o desafio é reconstruir o sentido da educação integral como prática de liberdade, e não de sofrimento.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, interpretativas e exploratórias, com enfoque crítico e hermenêutico, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência da Educação em Tempo Integral (ETI) e às contradições que emergem no cotidiano escolar. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que se mostra essencial quando o objetivo é compreender o humano em sua complexidade e contexto. Assim, mais do que mensurar dados, este estudo pretende interpretar fenômenos educacionais a partir das experiências vividas, observadas e narradas pelos sujeitos.

A perspectiva hermenêutica-crítica adotada está ancorada na compreensão de que a escola é um espaço de produção simbólica e política, onde as práticas e discursos expressam as tensões de um modelo educacional atravessado por racionalidades distintas. Como afirma Gadamer (1999, p. 382), “toda compreensão é sempre interpretação, e toda interpretação se move no horizonte de uma tradição”. Nesse sentido,

compreender a política de ETI requer situá-la nas tramas históricas e ideológicas que a constituem, articulando empiria e teoria em um exercício reflexivo contínuo. Essa abordagem é também inspirada na tradição crítica da educação, especialmente em Paulo Freire (1996, p. 32), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o ato de pesquisar, assim como o ato de educar, é um processo de construção dialógica de sentidos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma autoetnografia crítica, na qual a pesquisadora, atuando como professora da rede pública estadual, utiliza sua vivência como lente interpretativa. Essa escolha metodológica se fundamenta na compreensão de que o lugar de fala do professor-pesquisador é legítimo e enriquecedor para a análise educacional. Conforme Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 273), a autoetnografia “explora a experiência pessoal do pesquisador para compreender aspectos culturais e sociais mais amplos”. Assim, o relato reflexivo da autora não busca neutralidade, mas compromisso ético e político com a transformação da realidade pesquisada.

O campo empírico da pesquisa é uma escola estadual de tempo integral localizada em um município do interior do Ceará, vinculada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A instituição foi selecionada por conveniência e relevância científica, tendo em vista que representa um caso exemplar da política de ETI implantada no estado desde 2016, com base no Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 1.145/2016). A escola atende jovens majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda, moradores de bairros periféricos e comunidades rurais, cuja realidade social complexa evidencia o papel da escola pública como espaço de inclusão e mobilidade social.

Participaram da pesquisa oito estudantes e quatro professores do Ensino Médio Integral, selecionados intencionalmente a partir de critérios de representatividade, tempo de vínculo e disponibilidade para participar do estudo. Os estudantes pertenciam às turmas do 2º e 3º anos, e os

professores atuavam em diferentes áreas do conhecimento. Todos foram informados sobre os objetivos e a natureza da pesquisa, tendo consentido formalmente sua participação. De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram respeitados os princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas, garantindo o anonimato dos participantes e o uso restrito das informações para fins acadêmicos.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, ambas adequadas a pesquisas qualitativas que valorizam o ponto de vista dos sujeitos. A observação foi realizada ao longo de um ano letivo, em diferentes contextos escolares, incluindo aulas, reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares. As anotações de campo buscaram registrar comportamentos, interações e percepções relacionadas à rotina ampliada da escola e às expressões de cansaço, ansiedade e resistência entre os estudantes. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitaram o aprofundamento de temas emergentes, preservando a espontaneidade das narrativas e a diversidade das experiências vividas.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi utilizada como técnica de tratamento dos dados. O método proposto pela autora envolve três fases — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados — que permitem a construção de categorias interpretativas. Para Bardin (2016, p. 125):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens.

A autora enfatiza que “as categorias não são apenas classificações, mas instrumentos de interpretação que expressam a visão do pesquisador sobre o objeto estudado” (BARDIN, 2016, p. 129). Nesse sentido, a categorização não é um ato neutro, mas uma escolha epistemológica que traduz

as intencionalidades e o olhar crítico de quem investiga, permitindo revelar sentidos ocultos nas falas e práticas dos sujeitos pesquisados.

As categorias emergentes do material empírico foram articuladas às reflexões teóricas de autores como Dardot e Laval (2016), Byung-Chul Han (2015), Richard Sennett (2006), Paulo Freire (1996) e Tricia Hersey (2024), possibilitando compreender o modo como a racionalidade neoliberal e a cultura do desempenho moldam as relações escolares e os modos de ser dos estudantes e docentes. Como afirma Dardot e Laval (2016, p. 325), “o neoliberalismo impõe a cada um o dever de se comportar como uma empresa de si mesmo, gerindo sua própria vida como um capital a ser valorizado”, o que se traduz, no contexto escolar, na responsabilização individual pelo sucesso e pela produtividade. Essa lógica, quando transposta para a Educação em Tempo Integral, acaba tensionando o ideal emancipador freiriano de uma formação integral e humanizadora.

A análise interpretativa revelou que a política de ETI, embora concebida sob o discurso da formação integral, tem reproduzido dispositivos de controle, vigilância e gestão do tempo que se aproximam daquilo que Han (2015, p. 31) denomina “sociedade do desempenho”, na qual o sujeito é simultaneamente explorador e explorado de si mesmo. Essa constatação reforça a pertinência da abordagem crítica adotada e do papel da pesquisadora como sujeito implicado na realidade que investiga, evidenciando que o olhar etnográfico e o exercício da docência se retroalimentam em um movimento de reflexão e ação contínua.

Dessa forma, a metodologia deste estudo conjuga empiria, crítica e sensibilidade, reconhecendo o lugar da pesquisadora-professora como parte integrante do processo de conhecimento. O percurso metodológico, ancorado em autores como Bardin (2016), Freire (1996) e Han (2015), permitiu compreender a Educação em Tempo Integral não apenas como política pública, mas como fenômeno social que expressa as contradições de um tempo histórico marcado pelo produtivismo e pelo cansaço coletivo. Tal compreensão orienta a análise dos resultados apresentados nas seções seguintes, onde as vozes dos sujeitos revelam as tensões entre

o ideal formativo e a exaustão cotidiana, apontando para a necessidade de uma educação que, mais do que ocupar o tempo, devolva sentido e humanidade ao ato de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa do material empírico (composto por registros de observação participante e entrevistas com oito estudantes e quatro professores da Escola Estadual de Educação em Tempo Integral) permitiu identificar cinco categorias analíticas: (1) a tensão entre o ideal formativo e a prática institucional; (2) a lógica neoliberal e a gestão empresarial da escola; (3) o cansaço e a ansiedade juvenil; (4) os silenciamentos e resistências simbólicas dos estudantes; e (5) o papel do professor na mediação entre política e prática.

Para preservar o anonimato dos participantes, todos foram identificados por meio de códigos alfanuméricos: “E” representa os estudantes (de E1 a E8) e “P” representa os professores (de P1 a P4). Essa estratégia, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, garante a confidencialidade das identidades e facilita a referência cruzada entre as falas e as categorias analíticas, conforme recomendam as normas éticas de pesquisa em Ciências Humanas (Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde).

Os dados foram tratados segundo o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que possibilitou a sistematização das falas e observações em eixos temáticos, apresentados a seguir.

Quadro 1 – Categorias empíricas e principais achados

Categoria Analítica	Descrição dos Achados	Fontes Empíricas
1. A educação integral e o ideal formativo	Ideal freiriano da formação omnilateral confrontado com rotina fragmentada e produtivista.	Entrevistas com estudantes E2, E4 e professores P1 e P3.
2. A escola como empresa	Discurso de metas, rankings e eficiência institucional; pressão por resultados.	Observação de reuniões pedagógicas e falas de P2 e P4.
3. O cansaço juvenil	Efeitos da jornada ampliada: fadiga, ansiedade, perda de concentração.	Relatos de E1, E5, E6 e diário de campo da pesquisadora.
4. Resistências simbólicas	Momentos de afeto, humor e solidariedade como formas de resistência.	Falas de E3, E7 e registros de observação.
5. Mediação docente crítica	Tentativas dos professores de conciliar cuidado e exigência; sentimento de sobrecarga.	Entrevistas com P1, P3 e P4.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O IDEAL FORMATIVO

A Educação em Tempo Integral é apresentada pelos documentos oficiais como política de formação omnilateral, inspirada nos ideais de Paulo Freire (1996), Arroyo (2014) e Cavaliere (2002). Essa proposta defende que o tempo ampliado deve possibilitar experiências integradoras entre o saber, o sentir e o agir. Para Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Contudo, as falas dos estudantes revelam uma vivência distinta desse ideal. Muitos relataram que o tempo ampliado tem sido ocupado por atividades excessivas e pela cobrança constante por resultados. Uma estudante sintetiza: “A gente chega às sete e sai quase cinco da tarde. Tem aula, projeto, simulado, tudo junto. Parece que o dia nunca acaba. Eu gosto da escola, mas às vezes sinto que é mais cansaço do que aprendizado” (E3, 2024).

Esse relato ilustra o que Arroyo (2014, p. 58) denomina “tempo sem experiência”, no qual a ampliação da jornada escolar não é acompanhada

por práticas pedagógicas significativas. Em consonância, Cavaliere (2002) afirma que a educação integral não pode ser confundida com intensificação do ensino, pois “a integralidade implica ampliar o sentido da escola, e não apenas o tempo de permanência” (CAVALIERE, 2002, p. 49).

As observações realizadas nas salas e pátios da escola reforçam essa contradição: estudantes frequentemente demonstravam fadiga, dormindo em momentos de aula ou expressando apatia em atividades de longa duração. Esses indícios revelam que o modelo, embora discursivamente emancipador, tem se configurado, na prática, como uma estrutura de tempo integral extenuante.



O NEOLIBERALISMO E A ESCOLA COMO EMPRESA

As análises revelaram que o vocabulário da gestão empresarial impregna o cotidiano escolar e orienta práticas pedagógicas, administrativas e avaliativas. Palavras como metas, produtividade, rendimento e indicadores tornaram-se recorrentes nos discursos institucionais, reconfigurando a forma como professores e estudantes percebem o processo de ensino-aprendizagem. Durante uma reunião pedagógica observada, a coordenadora enfatizou: “Precisamos atingir a meta. Precisamos que



todos os professores alinhem suas aulas às competências das avaliações externas.” Essa fala sintetiza a lógica de gestão por resultados que se dissemina nas escolas públicas sob o pretexto de promover qualidade, mas que, na prática, subordina o trabalho pedagógico à performatividade.

Essa linguagem gerencial remete ao conceito de neoliberalismo como racionalidade governamental desenvolvido por Dardot e Laval (2016). Os autores argumentam que o neoliberalismo não se limita a um modelo econômico, mas constitui uma forma de governar e subjetivar os indivíduos, instaurando o princípio da concorrência como norma universal. Como afirmam os autores, “cada indivíduo é levado a gerir a si mesmo como uma empresa, a medir seu valor por índices de desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

Nessa lógica, a autonomia, tão exaltada pelo discurso educacional contemporâneo, converte-se em autogestão da própria performance, instaurando uma cultura de responsabilização permanente. “O neoliberalismo é, acima de tudo, uma racionalidade política que produz sujeitos empreendedores de si, que se autoavaliam, se autocontrolam e se auto-penalizam quando não atingem as metas estabelecidas por padrões externos de eficiência.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

No contexto escolar, essa racionalidade transforma a educação em um campo de mensuração e competição permanente, onde o sentido formativo é substituído pela lógica do desempenho. Assim, a escola passa a operar como uma empresa educativa, e os sujeitos (professores e estudantes) tornam-se recursos humanos a serem otimizados. O tempo pedagógico converte-se em tempo produtivo; o aluno é avaliado por sua capacidade de performar; e o professor, por sua eficiência em gerar resultados quantificáveis.

De modo convergente, Freitas (2018) denuncia o avanço da reforma empresarial da educação no Brasil, que, segundo ele, se apoia em princípios de accountability (prestação de contas) e de gestão gerencialista, impondo às escolas metas e indicadores que reduzem a complexidade do processo educativo. O autor observa que “as escolas públicas têm sido

pressionadas a adotar práticas gerenciais que subordinam o ensino à lógica dos resultados, desconsiderando as condições concretas dos sujeitos” (FREITAS, 2018, p. 62). Essa crítica é reforçada por Apple (2003, p. 21), ao afirmar que “a ênfase nas métricas e nos resultados desloca o foco do aprendizado para o controle, reforçando desigualdades e desvalorizando o trabalho docente”.

A racionalidade neoliberal introduzida pela política de Educação em Tempo Integral (ETI) manifesta-se, portanto, na produção de subjetividades performativas, nas quais professores e estudantes internalizam o discurso do desempenho. Observou-se, por exemplo, que a gestão escolar relatou sentimentos de ansiedade quando os índices da escola não atingiam as metas estabelecidas pela Secretaria. Essa autovigilância permanente é um efeito direto da política de responsabilização individual, conforme descreve Sennett (1999) ao analisar o impacto do capitalismo flexível sobre a identidade do trabalhador moderno. Para ele, “a cultura da nova economia corrói o caráter ao exigir do sujeito uma adaptabilidade contínua e ao converter o fracasso estrutural em culpa pessoal” (SENNETT, 1999, p. 47).

Na escola, esse fenômeno se traduz na figura do professor-empresendedor, que precisa gerir sua sala de aula como uma “miniempresa pedagógica”, alinhando-se a metas de produtividade educacional. Oliveira (2015, p. 88) observa que “a intensificação do trabalho docente sob o modelo gerencial tem provocado o esvaziamento político e reflexivo da docência, substituindo o planejamento coletivo pela gestão individualizada da eficiência”. Essa tendência evidencia a captura do sentido público da escola por uma lógica mercantil que transforma o ato educativo em prestação de serviço.

Do ponto de vista dos estudantes, a incorporação da linguagem neoliberal gera efeitos subjetivos e simbólicos profundos. Muitos jovens passam a compreender o aprendizado como investimento em “capital humano” e internalizam a crença de que o sucesso ou o fracasso escolar é resultado exclusivo de seu esforço individual, ignorando os condicionantes sociais e

estruturais. Essa responsabilização reforça o que Foucault (2008) descreve como a biopolítica neoliberal – o controle social exercido não pela coerção externa, mas pela autogestão dos corpos e das condutas.

Dessa forma, o vocabulário da gestão empresarial não apenas altera o discurso institucional, mas também redefine o modo de ser e sentir dos sujeitos escolares. A escola, ao adotar a retórica da eficiência, acaba por distanciar-se de sua função humanizadora, substituindo a formação integral por uma formação performativa, orientada pelo “fazer mais, melhor e mais rápido”. Essa transformação implica um risco político e ético: o de reduzir a educação à lógica da produtividade, esvaziando o seu potencial emancipatório.

Como sintetiza Freire (1996, p. 69), “a educação é um ato político e não neutro; serve à libertação ou à domesticação dos homens”. Quando a escola assume o léxico da empresa, ela abdica, ainda que parcialmente, de sua vocação libertadora e se aproxima do papel de instrumento de controle social. Cabe, portanto, à crítica educacional revelar essas contradições e propor caminhos para ressignificar a escola como espaço de humanização, diálogo e resistência às formas sutis de dominação impostas pelo neoliberalismo.

Os professores participantes confirmaram essa percepção. O docente P2 relatou: “Somos cobrados o tempo todo por notas, por relatórios. Às vezes sinto que ensino virou planilha. Fica difícil trabalhar o lado humano, o emocional dos alunos.” (P2, 2024). Essa crítica dialoga com a reflexão de Sennett (1999, p. 39), ao analisar o capitalismo flexível:

O novo capitalismo não destrói as instituições de uma só vez; ele as torna instáveis. A lealdade e o compromisso de longo prazo são substituídos por projetos curtos e avaliações constantes, fazendo com que o indivíduo aprenda a viver em estado permanente de reinvenção (Sennett, 1999, p. 39).

Aplicada à escola, essa lógica produz sujeitos inseguros, sempre em busca de aprovação, reproduzindo o ethos da eficiência empresarial em detrimento do aprendizado reflexivo. O estudante passa a medir seu valor

não pela qualidade de suas experiências formativas, mas pela quantidade de tarefas realizadas e pelos números que simbolizam seu desempenho — notas, medalhas, rankings e certificados. Nessa configuração, o aprender cede lugar ao performar, e o erro, que deveria ser entendido como parte essencial do processo de construção do conhecimento, torna-se um fracasso moral. Como observa Byung-Chul Han (2017, p. 30), a sociedade do desempenho gera indivíduos que se autoexploram acreditando exercer liberdade, quando, na realidade, são reféns de uma “liberdade coercitiva”, pautada pela obrigação de ser produtivo o tempo todo.

No contexto educacional, essa coerção se manifesta na autovigilância constante dos estudantes e professores, que internalizam a expectativa de produtividade e passam a se comparar continuamente. A cultura escolar se reorganiza em torno de métricas, projetos e avaliações, fomentando o medo de errar e o culto à excelência individual. Segundo Sennett (1999, p. 42), o capitalismo flexível “corrói o caráter” ao substituir a estabilidade e o compromisso coletivo pela instabilidade e pela competição permanente. O mesmo ocorre nas escolas de tempo integral, nas quais o protagonismo juvenil — em vez de ser uma prática de autonomia crítica — converte-se em autogerenciamento da própria performance, um imperativo de sucesso individual.

Essa internalização da lógica de mercado cria o que Foucault (2008) chamou de “governamentalidade neoliberal”, em que o controle não se exerce pela imposição externa, mas pela autogestão das condutas. Assim, o estudante se transforma em um “empreendedor de si” (DARDOT; LAVAL, 2016), responsável integral pelo seu sucesso ou fracasso. Essa responsabilização apaga as desigualdades estruturais — econômicas, raciais e territoriais — que influenciam o processo educativo e naturaliza a ideia de que basta esforço pessoal para vencer. A escola, sob essa ótica, deixa de ser um espaço de formação coletiva e passa a funcionar como um laboratório de meritocracia, no qual se premia a conformidade e se penaliza a diferença.

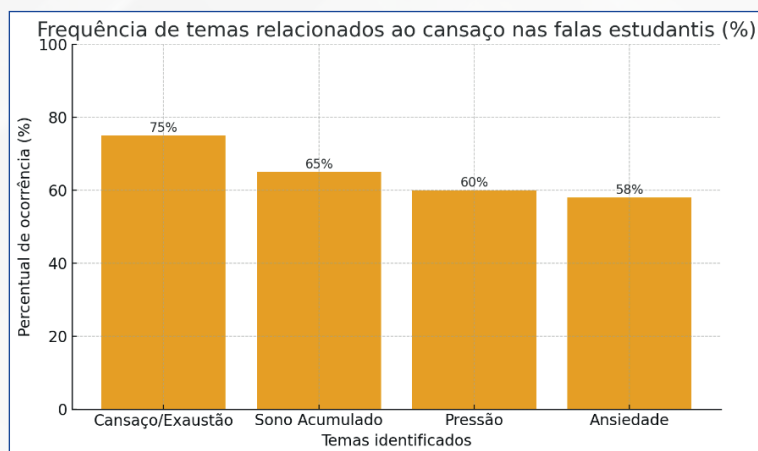
O impacto subjetivo dessa racionalidade é profundo: surgem sentimentos de insuficiência, ansiedade e autodesvalorização, especialmente entre jovens que não conseguem corresponder ao modelo ideal de estudante produtivo. A busca incessante por reconhecimento transforma a aprendizagem em um ato competitivo, e o prazer de aprender em uma obrigação. Como aponta Paulo Freire (1996, p. 67), “ensinar exige a alegria e a esperança de que aprender é um ato criador e não de submissão”. No entanto, sob o domínio da racionalidade gerencial, o aprender torna-se tarefa árida, orientada pela lógica da adequação e não da criação.

Desse modo, a escola se distancia de sua função humanizadora e se aproxima da lógica empresarial, produzindo sujeitos cansados, dóceis e autocontrolados, moldados para atender às expectativas institucionais. Ao invés de formar cidadãos críticos e autônomos, forma indivíduos que se avaliam, se comparam e se punem — reproduzindo, em escala escolar, a engrenagem emocional e simbólica do neoliberalismo. Essa captura da subjetividade estudantil evidencia o perigo de uma educação que troca o formar pelo performar, o pensar pelo cumprir metas, e o sonhar pelo produzir resultados.

O SUJEITO DO DESEMPENHO E O CANSAÇO JUVENIL

Entre as categorias empíricas, o cansaço foi a mais recorrente. Em 75% das falas estudantis, apareceram expressões como “exaustão”, “sono acumulado”, “pressão” e “ansiedade”. A rotina dos jovens da ETI é marcada por uma jornada de nove horas diárias, somada às demandas extracurriculares e avaliações constantes.

Byung-Chul Han (2017, p. 30) define a contemporaneidade como “a era da autoexploração, em que o sujeito acredita ser livre, mas é prisioneiro de si mesmo”. Os depoimentos confirmam essa ideia: “A escola fala que é pra gente ser protagonista, mas o tempo todo a gente tem que seguir metas. Se não tira nota boa, a culpa é nossa. Eu chego em casa tão cansado que nem consigo fazer as atividades de casa” (E5, 2024).



O discurso da autonomia converte-se, assim, em autoresponsabilização, fazendo com que o estudante internalize a lógica do desempenho. Esse fenômeno é descrito por Han (2017) como o “paradoxo da liberdade coercitiva”, no qual o explorador e o explorado são a mesma pessoa.

A **reportagem do Le Monde Diplomatique (2025)**, intitulada *A Pedagogia da Ansiedade nas Protoprisões Escolares*, oferece uma chave interpretativa importante: “as escolas contemporâneas reproduzem dispositivos de controle e vigilância que transformam o tempo de estudo em tempo de ansiedade coletiva”. Essa constatação foi corroborada pelos registros da pesquisadora: estudantes monitorados constantemente por aplicativos de rendimento, metas individuais afixadas em murais e cobrança de frequência em atividades extraclasse.

Em contraponto, Tricia Hersey (2022, p. 14) propõe o descanso como resistência política: “Descansar é um ato de desobediência em uma sociedade que nos convenceu de que o valor está no fazer sem parar”. Essa perspectiva aponta para a urgência de repensar o tempo escolar não apenas como ampliação da jornada, mas como espaço de pausa, contemplação e escuta.



SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS JUVENIS

Apesar da sobrecarga imposta pela rotina escolar, os estudantes constroem estratégias de resistência simbólica que subvertem a lógica produtivista e reafirmam o caráter humano e relacional da vida escolar. Durante a observação participante, foram registrados momentos espontâneos de solidariedade, humor e convivência afetiva, nos quais os jovens encontravam brechas para ressignificar o tempo institucional. Entre conversas descontraídas, trocas de afeto, risadas, cochilos nos intervalos e queixas coletivas sobre o excesso de provas e atividades, emergem formas sutis de resistência que denunciam o cansaço e, ao mesmo tempo, reafirmam o desejo de leveza e de pertencimento. Esses gestos cotidianos revelam que, mesmo diante de um sistema que valoriza o desempenho e a produtividade, os estudantes insistem em preservar espaços de liberdade, prazer e sociabilidade – dimensões essenciais da experiência juvenil e do processo educativo.



Esses gestos revelam o que Paulo Freire (1996, p. 45) chama de “esperança como imperativo ontológico”, a crença de que a transformação é



possível mesmo nos espaços de opressão. O diálogo e o afeto tornam-se, nesse sentido, **atos políticos**. As falas de E7 ilustra essas resistências: “A gente tenta fazer a escola mais leve. Quando o professor deixa a gente conversar ou cantar, o dia melhora.” (E7, 2024).

Tais manifestações se aproximam da proposta de Hersey (2022), para quem o autocuidado é uma prática de insurgência e preservação da dignidade humana. A autora afirma que “o descanso e o afeto são ferramentas de sobrevivência diante de sistemas que nos desumanizam” (HERSEY, 2022, p. 57). Na escola pesquisada, a cultura estudantil produz micro-gestos de resistência que revelam que descansar, sorrir e compartilhar também são modos de aprender.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO ENTRE POLÍTICA E PRÁTICA

Os professores entrevistados revelaram sentimentos ambíguos: entusiasmo com o ideal da ETI e frustração diante das exigências burocráticas. O professor P3 declarou: “A gente acredita na proposta, mas é difícil quando tudo vira meta e relatório. Falta tempo pra o essencial: ouvir o aluno.” (P3, 2024). Esse dilema confirma a análise de Schön (1992, p. 35) sobre o profissional reflexivo, que atua em contextos incertos e precisa repensar constantemente sua prática. Para ele, “a reflexão-na-ação é a capacidade de pensar sobre o que se faz enquanto se faz”.

Em convergência, Sennett (1999) descreve o educador contemporâneo como um trabalhador emocional, que administra sentimentos e tensões em um contexto de cobrança constante. Essa dupla função (cuidar e performar) gera esgotamento, mas também abre brechas para a criatividade e a humanização da prática docente.

As observações mostraram que alguns professores implementaram práticas restaurativas, como rodas de conversa e momentos de relaxamento no início das aulas, demonstrando uma tentativa de ressignificar o tempo integral. Essas iniciativas mostram que a mediação crítica é

possível mesmo em contextos de controle institucional, reafirmando o compromisso ético da docência como ato de resistência.



Em síntese, os resultados e discussões evidenciam que o modelo de Educação em Tempo Integral, ao ser capturado pela lógica neoliberal, reproduz o paradoxo entre formação e exaustão. Contudo, as vozes de estudantes e professores revelam a presença de práticas emancipadoras, que, embora marginais, apontam para a reconstrução da escola como espaço de cuidado, diálogo e descanso. Entre o ideal e a exaustão, persiste a esperança — e nela, a possibilidade de reinventar o sentido da educação integral no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico realizado nesta pesquisa permitiu compreender que a política de Educação em Tempo Integral (ETI), embora concebida sob o ideal de uma formação omnilateral e emancipadora, tem revelado contradições profundas entre o discurso oficial e a realidade vivida nos espaços escolares. Ao longo do estudo, tornou-se evidente o paradoxo central da política: o de uma educação integral que, muitas vezes, se converte em exaustão integral. A ampliação da jornada, sem a reconfiguração qualitativa das práticas pedagógicas e das condições estruturais, tem gerado



sobrecarga física e emocional para estudantes e professores, comprometendo o sentido formativo e humanizador da experiência educativa.

Os dados analisados mostraram que o tempo escolar, em vez de se constituir como espaço de criação e reflexão, tem sido ocupado por múltiplas tarefas, avaliações e metas de desempenho. Tal configuração reflete a captura do ideal pedagógico pela racionalidade neoliberal, que transforma a escola em ambiente de controle e mensuração. Essa dinâmica contribui para o esvaziamento do vínculo afetivo com o saber e para a emergência de sintomas como o cansaço, a ansiedade e a sensação de inadequação — elementos que tensionam a promessa de integralidade que deveria sustentar a ETI.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o tempo escolar e o currículo, reconhecendo a importância das pausas, do afeto e da escuta como dimensões constitutivas do aprendizado. É necessário romper com a lógica da produtividade e afirmar o direito ao descanso, à convivência e à experiência estética como condições pedagógicas essenciais. A escola precisa recuperar seu papel de espaço de diálogo, de encontro e de construção coletiva do conhecimento — e não de simples reprodução de metas.

As conclusões aqui apresentadas reforçam a necessidade de políticas públicas sensíveis às realidades sociais e emocionais dos estudantes, que valorizem suas trajetórias, territórios e singularidades. Uma educação integral crítica deve articular conhecimento, sensibilidade e cidadania, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento humano em sua plenitude, e não apenas o desempenho acadêmico. Essa reconfiguração exige escuta ativa, participação juvenil e formação docente contínua, capazes de restaurar o sentido ético e político da educação pública.

Como desdobramento deste estudo, propõe-se a realização de pesquisas comparativas entre diferentes modelos de tempo integral e entre escolas de contextos diversos, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos da política na vida dos estudantes e na organização do trabalho docente. Estudos longitudinais também poderão contribuir para

avaliar as transformações que se consolidam (ou não) ao longo dos anos de implementação da ETI.

Em última instância, a análise reafirma que a escola continua sendo um espaço de disputa simbólica e de esperança, onde resistem a criatividade, a solidariedade e o desejo de aprender. Como ensinou Paulo Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.” É nessa comunhão – entre o saber, o sentir e o viver – que a educação integral poderá reencontrar seu verdadeiro sentido: o de formar sujeitos livres, críticos e capazes de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 45-70, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. *Autoethnography: An overview*. Forum Qualitative Sozialforschung, v. 12, n. 1, p. 273-290, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERSEY, Tricia. *Descansar é resistir: manifesto do movimento Nap Ministry*. Tradução de Luiza Lobo. São Paulo: HarperCollins Brasil, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reconfiguração do trabalho docente: intensificação e autogerenciamento*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 83-97, 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.030

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB ATAQUE: ANÁLISE CRÍTICA E CIDADÃ

Leonina Avelino Barroso de Oliveira¹Aline Reis²

RESUMO

O presente trabalho analisa criticamente os artigos 8.º e 9.º do Decreto nº 12.456/2025, que impõem restrições à oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil. Através de uma leitura jurídico-pedagógica, discute-se a inconstitucionalidade do decreto, especialmente diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece o dever do Estado em fomentar a EaD, e dos princípios constitucionais como a autonomia universitária (art. 207), o pluralismo pedagógico (art. 206, III) e o direito à educação (art. 205). Como referencial teórico, adota-se a perspectiva de Estado Democrático de Direito, com base nos estudos de autores como José Afonso da Silva e Celso Antônio Bandeira de Mello, articulados aos fundamentos da hermenêutica constitucional e da teoria dos direitos fundamentais. O trabalho apresenta o texto legal completo do decreto, com comentários artigo por artigo, de forma didática, objetiva e fundamentada, revelando que a norma extrapola os limites do poder regulamentar do Executivo, ao inovar no ordenamento jurídico e instituir proibições sem amparo legal. Conclui-se que o referido decreto representa um grave

1 Mestre do Curso de Direito da Universidade de Vassouras – UniVassouras, RJ, damc@univas-souras.edu.br;

2 Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidad Nacional de Rosário – UNR, Rosário / Argentina, supervisaoalinereispos@gmail.com

retrocesso social e educacional, ao restringir, sem debate legislativo ou técnico, o acesso à educação superior de milhões de brasileiros, ferindo os pilares da legalidade, da inclusão e da segurança jurídica. Por fim, defende-se a suspensão dos dispositivos questionados, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância, Decreto 12.456/2025, Constituição Federal, Políticas Educacionais, Inconstitucionalidade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, nas últimas décadas, como modalidade estratégica para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil. Conforme Belloni (2001, p. 7), a EaD deve ser compreendida como “uma modalidade de oferta de ensino e um meio de acesso à informação e à formação geral ou profissional”, caracterizando-se pela separação temporal e espacial entre professor e estudante, o que implica “uso intensivo de tecnologias, autoaprendizagem e autonomia do estudante”. Nesse sentido, a regulação da EaD não se limita a aspectos técnicos, mas afeta diretamente a efetividade do direito à educação, garantido pela Constituição de 1988 (art. 205), e a realização de princípios como pluralismo pedagógico e autonomia universitária (arts. 206 e 207).

Entretanto, como observa Belloni (2002), o desenvolvimento da EaD no Brasil tem sido marcado por “injunções políticas que determinam as práticas experimentadas” e por condicionantes econômicos que moldam as tecnologias empregadas, gerando contradições entre o discurso oficial de modernização e as condições concretas de implementação. Esse cenário reforça a relevância de se examinar a normatividade recente imposta pelo Decreto nº 12.456/2025, em especial seus arts. 8º e 9º, que introduziram restrições à criação de cursos e limitaram a autonomia institucional na oferta da EaD.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição da República de 1988 estabelece que o exercício do poder regulamentar deve respeitar os limites da legalidade e da reserva de lei. Silva (2014) assinala que os atos do Executivo não podem inovar na ordem jurídica, devendo restringir-se a dar fiel execução às normas legais. No mesmo sentido, Bandeira de Mello (2015, p. 380) enfatiza que “regulamento não é fonte autônoma de direito” e que sua função consiste apenas em detalhar e tornar exequível o que a lei já prescreve. Assim, a eventual criação de restrições ao exercício da EaD por meio de decreto representa uma extrapolação da competência regulamentar, vulnerando princípios constitucionais e pedagógicos.

Este estudo tem como objetivo geral analisar, sob perspectiva jurídico-pedagógica, a constitucionalidade e os efeitos educacionais dos arts. 8º e 9º do Decreto nº 12.456/2025. Os objetivos específicos incluem: (a) examinar os limites do poder regulamentar frente à Constituição e à LDB; (b) confrontar os dispositivos do decreto com os princípios constitucionais da educação e da autonomia universitária; e (c) identificar os impactos potenciais da medida sobre acesso, inclusão e interiorização da educação superior. Adota-se como hipótese que os referidos artigos inovam indevidamente na ordem jurídica e produzem retrocesso social, restringindo direitos educacionais fundamentais.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, documental e jurídico-dogmática, apoiada na hermenêutica constitucional e na análise de marcos legais e doutrinários. O corpus da investigação inclui o Decreto nº 12.456/2025, a Constituição Federal, a LDB e a literatura especializada. Utilizou-se uma matriz de confrontação entre os dispositivos regulamentares e os parâmetros constitucionais e pedagógicos, a fim de identificar conflitos normativos e projetar seus efeitos sobre o campo educacional.

Os resultados preliminares apontam que os arts. 8º e 9º do decreto excedem o poder regulamentar ao criarem restrições não previstas em lei, comprometendo a autonomia das instituições de ensino superior e limitando o pluralismo pedagógico. Além disso, observa-se impacto negativo sobre políticas de interiorização e inclusão, essenciais para a democratização do ensino superior. Dessa forma, a pesquisa conclui que a suspensão ou revisão dos dispositivos constitui medida necessária para a preservação da segurança jurídica, do direito à educação e da equidade social.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida assume natureza qualitativa, documental e jurídico-dogmática, voltada à análise crítica da conformidade dos arts. 8º e 9º do Decreto nº 12.456/2025 com os princípios constitucionais e pedagógicos da educação superior brasileira. Segundo Gil (2017), a pesquisa

documental distingue-se pela utilização de materiais que ainda não receberam tratamento analítico profundo, mas que oferecem base suficiente para interpretações teóricas consistentes. Nesse contexto, o decreto constitui o corpus primário, em confronto com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), complementados pela literatura acadêmica em direito constitucional, direito administrativo e políticas educacionais.

Do ponto de vista jurídico, o estudo fundamenta-se no método dogmático-analítico, voltado à interpretação sistemática da norma em sua relação com o ordenamento constitucional. Silva (2014) destaca que os atos normativos secundários do Executivo não podem inovar na ordem jurídica, sob pena de violar o princípio da legalidade. Na mesma direção, Bandeira de Mello (2015, p. 380) afirma que “regulamento não é fonte autônoma de direito” e que sua função consiste apenas em detalhar a execução da lei, jamais substituí-la ou restringi-la. Essa base teórica é essencial para verificar se o decreto, ao impor limitações à EaD, extrapola os limites do poder regulamentar, constituindo afronta à Constituição.

No campo educacional, a pesquisa ancora-se na perspectiva de Belloni (2001, 2002), que compreende a EaD como modalidade estratégica para democratização do ensino superior, mas tensionada por injunções políticas e restrições econômicas. A adoção dessa perspectiva permite não apenas examinar a legalidade dos dispositivos, mas também avaliar suas implicações pedagógicas e sociais, considerando que a regulação normativa influencia diretamente o acesso, a inclusão e a interiorização da educação superior.

O procedimento metodológico adotado consistiu na elaboração de uma matriz de confrontação entre os dispositivos do decreto e os parâmetros constitucionais e legais. A matriz organiza a análise em cinco dimensões: (a) dispositivo regulamentar; (b) conteúdo restritivo; (c) parâmetro constitucional ou legal correspondente; (d) conflito jurídico-pedagógico identificado; e (e) efeito educacional projetado. Essa sistematização, inspirada em métodos de análise documental, permite

identificar de forma clara os pontos de extrapolação do poder regulamentar e os potenciais retrocessos sociais e educacionais.

Os critérios de validade da análise residem na consistência argumentativa, no rigor da hermenêutica constitucional e na articulação entre as dimensões jurídicas e pedagógicas. Embora se trate de uma investigação de caráter não empírico, as conclusões ancoram-se em doutrinas consolidadas (Silva; Bandeira de Mello) e em referenciais teóricos reconhecidos no campo da educação (Belloni), assegurando confiabilidade ao estudo.

Como limitação, reconhece-se que a pesquisa não inclui dados empíricos sobre a implementação do decreto, restringindo-se à análise normativa e teórica. Essa delimitação, entretanto, é pertinente, dado que o objetivo do trabalho é examinar a compatibilidade constitucional e pedagógica da norma, etapa necessária e preliminar para posteriores estudos empíricos sobre seus efeitos concretos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos arts. 8º e 9º do Decreto nº 12.456/2025 revela que tais dispositivos introduzem restrições significativas à oferta de Educação a Distância (EaD), em especial ao vedarem sua utilização em determinados cursos de graduação, como Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e licenciaturas. A construção de uma matriz de confrontação entre o conteúdo restritivo do decreto e os parâmetros constitucionais e legais possibilitou visualizar de forma sistemática os conflitos jurídico-pedagógicos decorrentes, apontando para efeitos educacionais excludentes e de caráter regressivo.

3.1 MATRIZ DE CONFRONTAÇÃO

Dispositivo (Decreto)	Conteúdo Restritivo	Parâmetro Constitucional/Legal	Conflito Jurídico-Pedagógico	Efeito Educacional
Art. 8.º	Restringe a EaD em cursos de Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia exclusivamente de forma presencial.	CF/88: arts. 205, 206, 207; LDB.	Inovação normativa e afronta à autonomia universitária e pluralismo pedagógico.	Reduz acesso em áreas remotas e limita flexibilidade.
Art. 9º, I- III	Proibição de EaD em licenciaturas e outras áreas definidas posteriormente pelo MEC.	CF/88, arts. 205, 207; LDB, arts. 61, 62; princípios da legalidade/regulação.	Restringe direitos sem previsão legal clara; insegurança normativa.	Prejudica interiorização e formação docente, retrocesso inclusivo.

Fonte: Elaborado pelas autoras

3.2 DISCUSSÕES JURÍDICA E PEDAGÓGICA

Sob a ótica jurídico-constitucional, observa-se que o decreto extrapola a função regulamentar ao inovar no ordenamento jurídico. Conforme destaca José Afonso da Silva (2022, p. 469), citado no Projeto de Decreto Legislativo nº 8/2025, “o regulamento não pode inovar na ordem jurídica, pois sua função é apenas explicitar o comando normativo da lei que regulamenta”. (SILVA apud CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2025, p. 3). Essa afirmação explicita a inconstitucionalidade material da medida, já que a proibição da EaD em determinados cursos não encontra previsão legal clara, configurando ofensa ao princípio da legalidade (art. 5º, II, CF/88).

Nesse mesmo sentido, Bandeira de Mello (2015, p. 380) lembra que “regulamento não é fonte autônoma de direito”, sendo sua função apenas detalhar normas legais já existentes. O decreto, ao criar restrições amplas e genéricas, invade a competência do legislador, gerando insegurança normativa.

Além disso, segundo pesquisa de Buccolo (2025), tratando da função normativa do Executivo, citando a relatora ministra Nancy Adrigli, “[...] não podem impor obrigações, conceder benefícios, estabelecer restrições, ou impor penalidades não previstas em lei, sob pena de violação ao art. 5º, II e 37, caput, da CF.”

Essa afirmação reforça o entendimento doutrinário e jurisprudencial de que atos normativos infralegais não podem inovar a ordem jurídica, sob risco de nulidade e insegurança jurídica.

Por sua vez, o estudo da Procuradora do Município de Diadema, Elisabete Fernandes Baffa (2016), ratifica esse entendimento ao afirmar que:

“O regulamento não poderá alterar disposição legal, tampouco criar obrigações diversas das previstas em disposição legislativa [...] visam exclusivamente a facilitar o processo de execução das leis, traçando normas complementares, de caráter meramente procedimental, e que não possuem o condão de criar obrigações para os administrados.” (FERNANDES BAFFA, 2016, p.p. 4-5).

Para além disso, a medida atinge diretamente a autonomia universitária (art. 207, CF/88), ao impedir que instituições de ensino superior definam seus projetos pedagógicos conforme suas condições e realidades. Também compromete o pluralismo pedagógico (art. 206, III, CF/88), na medida em que reduz a diversidade metodológica e inviabiliza inovações no campo educacional. Assim, a norma não apenas extrapola os limites formais da competência regulamentar, mas também afronta garantias constitucionais substanciais, reforçando sua inconstitucionalidade.

No que tange às discussões de escopo pedagógico, o Decreto nº 12.456/2025 institui um novo marco regulatório para a Educação a Distância no ensino superior. Belloni (2001, p. 8) também ressalta que a EaD constitui “um meio poderoso de democratização do ensino superior, capaz de alcançar populações geograficamente distantes e socialmente excluídas dos centros urbanos”. Restrições normativas que eliminam cursos inteiros do âmbito da EaD representam retrocesso em políticas de inclusão e de interiorização, comprometendo a formação de professores

em regiões periféricas, onde a oferta presencial é insuficiente ou inexistente, contrariando o que a própria Constituição determina no art. 205: o direito à educação como um dever do Estado.

Segundo Gonzalez (2025), “a medida pode agravar a desigualdade no acesso à formação superior, especialmente em regiões vulneráveis”, uma vez que proíbe o formato cem por cento a distância em cursos como licenciaturas e pedagogia (GONZALEZ, 2025). Esse impacto é particularmente grave considerando que o EaD era, para muitos, a única alternativa viável de acesso à educação superior em contextos periféricos.

O recente estudo de Ribeiro & Oliveira (2025) conclui que o decreto inaugurou uma “nova racionalidade regulatória no ensino superior”, ao enfatizar racionais de credibilidade institucional, infraestruturas e qualificação docente - deslocando o foco da expansão quantitativa da EaD para critérios de qualidade e controle (RIBEIRO; OLIVEIRA et al., 2025, p. 1).

A proibição do formato totalmente a distância em licenciaturas, por exemplo, implica em barreiras geográficas à formação docente, sobretudo em áreas com escassez de cursos presenciais. Além disso, também implica restrição à flexibilidade acadêmica, prejudicando estudantes que conciliam trabalho e estudo - situação predominante em cursos como

Pedagogia. Ademais, outra consequência pedagógica e social direta é a desigualdade regional aprofundada, uma vez que o EaD era pilar de interiorização da formação.

E, para além disso, o Decreto estabelece que cursos tradicionalmente EaD devem agora garantir infraestrutura nos polos, carga mínima presencial e regulação operacional – o que onera financeiramente as instituições e pode inviabilizar ofertas em contextos precários.

Conforme publicação de Vilela (2025), “a obrigatoriedade de infraestrutura física adequada nos polos de EaD, [...] com atividades presenciais [...] e síncronas exigidas,” reflete o intuito de fortalecer a experiência formativa e a segurança acadêmica (VILELA, 2025).

Esse reequilíbrio entre quantidade e qualidade, embora legítimo, pode produzir exclusão estruturada, reduzindo a modalidade EaD de fato para um instrumento menos expansivo e democrático.

Ao inverter a lógica da política pública da EaD, antes fomentada pelo próprio Estado, o decreto gera um quadro de insegurança jurídica. Instituições de ensino que investiram em polos, tecnologia e formação docente se veem diante da possibilidade de inviabilização de suas ofertas, com prejuízos financeiros e institucionais. Estudantes que ingressaram em cursos a distância também são afetados, enfrentando incertezas quanto à continuidade de sua formação.

Esse cenário é incompatível com o princípio da segurança jurídica, essencial ao Estado Democrático de Direito. Conforme Baffa (2016), os regulamentos devem apenas “facilitar o processo de execução das leis, traçando normas complementares de caráter meramente procedimental”, jamais criar obrigações ou restrições novas. A medida, portanto, não apenas fere a Constituição, mas também rompe a previsibilidade necessária à efetividade das políticas educacionais.

3.3 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS E COMPARAÇÕES

A título comparativo, nota-se que em diversos países a EaD vem sendo fortalecida como modalidade legítima e complementar ao ensino presencial. Experiências internacionais indicam que a regulação adequada, baseada em padrões de qualidade, pode coexistir com a ampliação do acesso. Em países como Espanha e Portugal, universidades abertas desempenham papel central na democratização do ensino superior. O contraste evidencia que a restrição brasileira vai na contramão das tendências globais, privilegiando a exclusão em detrimento da inovação pedagógica.

Na Espanha, a Educação a Distância (EaD) tem se consolidado principalmente por meio da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Fundada em 1972 com a missão de atender trabalhadores, habitantes de zonas rurais e pessoas impossibilitadas de frequentar o ensino

presencial, a UNED inaugurou um modelo de universidade aberta focado na inclusão. Seu crescimento ao longo de cinco décadas é notável: de 6.312 alunos matriculados em 1973, a UNED passou a atender cerca de 200 mil estudantes por ano, oferecendo dezenas de cursos de graduação e pós-graduação em modalidade a distância. Com uma rede atual de 80 polos em 75 cidades de 17 países, a UNED tornou-se a maior universidade pública da Espanha e o maior campus universitário da Europa. Esses números refletem o papel central da UNED na democratização do ensino superior espanhol, levando educação a regiões antes desprovidas de oferta universitária. Antes mesmo da pandemia de COVID-19, cerca de 15% dos universitários espanhóis já estudavam a distância, evidenciando como a EaD já estava integrada ao sistema de ensino superior do país.

O fortalecimento da EaD na Espanha conta com apoio governamental e marcos regulatórios claros. Em 2023, a nova Lei Orgânica do Sistema Universitário (Lei Orgánica 2/2023) reafirmou o status da UNED como parte integrante do sistema universitário nacional, com a missão específica de desenvolver atividades acadêmicas em modalidades não presenciais e híbridas em todo o território espanhol. Essa lei garante que a UNED tenha os mesmos direitos e obrigações das demais universidades públicas, sujeitando-a aos princípios de autonomia universitária e aos padrões de qualidade comuns do país. Ou seja, a ampliação do acesso via UNED ocorre sem abrir mão da qualidade, já que a instituição é avaliada e regulada nos mesmos moldes das universidades presenciais. Além disso, o Ministério das Universidades estabeleceu diretrizes específicas para assegurar a qualidade dos cursos online: em abril de 2021 foram aprovadas recomendações de critérios e padrões de avaliação para acreditação de cursos de graduação e mestrado oferecidos em modalidade virtual ou híbrida. Tais medidas normativas visam garantir que os programas a distância atendam a padrões equivalentes aos presenciais, assegurando validade dos diplomas e a confiança da sociedade na EaD.

Paralelamente, políticas públicas recentes enfatizaram o papel da UNED na inclusão educacional. Em abril de 2025, o governo espanhol

anunciou um plano de relançamento da UNED com investimento inicial de 30 milhões de euros, destinado a modernizar infraestruturas digitais e ampliar a oferta de vagas em cursos muito demandados (por exemplo, criando 5.000 novas vagas em determinados mestrados). Na ocasião, o Primeiro-Ministro Pedro Sánchez destacou a “enorme importância” da UNED para o sistema educacional, lembrando que ela é a primeira universidade pública da Espanha em número de alunos e em capilaridade territorial. A ministra de Universidades, Diana Morant, reforçou que a UNED tem sido “chave para levar o ensino superior a cada canto do país em condições de equidade e igualdade”, posicionando-a como instrumento de ascensão social.

Esses pronunciamentos oficiais corroboram que a EaD, por meio da UNED, é vista como peça-chave na democratização do acesso – ampliando oportunidades educacionais para populações antes excluídas – aliada a padrões de qualidade. Como observado pelo Ministério da Educação espanhol, o sucesso da UNED demonstra que ampliar o acesso não implica comprometer a qualidade, uma vez que hoje a UNED combina o título de maior universidade do país com índices de empregabilidade dos formados entre os melhores da Espanha, evidenciando que acesso e qualidade caminham juntos.

E em Portugal, o fortalecimento da EaD tem sido liderado pela Universidade Aberta (UAb), fundada em 1988. A UAb é a única instituição pública de ensino superior a distância do país, criada justamente com a vocação de romper barreiras geográficas e sociais no acesso à educação. Desde sua origem, a UAb adota metodologias pedagógicas e tecnologias avançadas de ensino a distância, promovendo uma educação “sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas”, com especial enfoque na inclusão de falantes de língua portuguesa em todo o mundo.

Na prática, a Universidade Aberta oferece cursos de licenciatura, mestrado, doutorado e formações ao longo da vida inteiramente online, integrados ao Processo de Bolonha e ministrados em regime de e-learning desde 2008. Nesse ano, a UAb tornou-se uma referência europeia em

aprendizagem online, ao ter seu Modelo Pedagógico Virtual reconhecido internacionalmente, segundo informações do Portal UAb. A busca pela qualidade sempre pautou a instituição: em 2010, o modelo de e-learning da UAb foi laureado com o prêmio da *European Foundation for Quality in E-Learning* (EFQUEL) e recebeu a certificação UNIQUe de qualidade no uso de TIC no Ensino Superior.

Subsequentemente, a UAb foi avaliada como instituição de referência em e-learning em Portugal por especialistas independentes e obteve selos de excelência da EFQM (Fundação Europeia para Gestão da Qualidade) em 2011 e 2016. Esses reconhecimentos comprovam que a UAb não apenas ampliou o acesso ao ensino superior, como também o fez atendendo a rigorosos padrões de qualidade internacionais.

O impacto democratizador da UAb é visível em seus resultados. Ao completar 33 anos de existência (em 2021), a Universidade Aberta já havia formado mais de 45 mil pessoas de 49 nacionalidades diferentes, atendendo alunos residentes em 61 países (além de Portugal). Trata-se de um alcance global que ilustra o papel da UAb na universalização da educação superior lusófona, permitindo que portugueses emigrados, comunidades nos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e demais interessados acessem cursos superiores em língua portuguesa. A missão institucional da UAb explicita esse compromisso: “formar e capacitar populações adultas, social ou geograficamente condicionadas, para que tenham acesso ao conhecimento e a uma educação de nível superior” (Portal UAb). Em reconhecimento a essa contribuição social, a UAb foi condecorada em 2018 pelo Presidente da República de Portugal como Membro Honorário da Ordem do Mérito, honraria dada a instituições de destacado serviço público.

No tocante a políticas públicas e marcos regulatórios, Portugal tem avançado para integrar a EaD com qualidade no sistema nacional de ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo já reconhece o ensino a distância, via tecnologias digitais, como forma complementar de educação regular (reforçando seu papel na expansão de oportunidades). Nos

últimos anos, porém, o país desenvolveu um arcabouço específico para a EaD. O XXI Governo Constitucional (2015-2019) incluiu em seu programa estratégico a promoção do ensino superior em língua portuguesa pelo mundo, estimulando o EaD como via para tal objetivo. Essa prioridade governamental estava alinhada a outra meta nacional: elevar a qualificação dos adultos portugueses, especialmente daqueles em atividade profissional, utilizando a EaD como ferramenta eficaz de aprendizagem ao longo da vida.

Para viabilizar esses propósitos, foram lançadas iniciativas como a Estratégia Portugal 2018-2030 de Inovação Tecnológica e Iniciativa Nacional Competências Digitais (INCoDe.2030), nas quais a educação digital tem papel central.

O marco regulatório mais significativo foi a publicação do Decreto-Lei n.º 133/2019, que estabeleceu o *Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância*. Esse diploma supriu uma lacuna existente: até então, faltavam critérios definidos para a acreditação de cursos a distância, o que dificultava a expansão da oferta com garantia de qualidade. O decreto-lei de 2019 criou um quadro claro de princípios e regras para acreditação, organização e funcionamento da modalidade a distância no ensino superior. Entre seus objetivos expressos estava estimular a capacidade formativa em EaD para qualificar pelo menos 50 mil novos adultos até 2030, ampliando drasticamente o acesso de públicos não tradicionais ao ensino superior.

Para atingir essa meta ambiciosa sem comprometer a qualidade, a lei adotou várias medidas inovadoras. Primeiro, determinou que, preferencialmente, os cursos a distância sejam oferecidos de forma colaborativa – incentivando a formação de *consórcios* entre universidades – e designou a Universidade Aberta como eixo central desse esforço, incumbindo-a de aprofundar sua especialização em metodologias de EaD e de cooperar com outras instituições no desenvolvimento de competências pedagógicas a distância. Em segundo lugar, definiu critérios objetivos: por exemplo, um curso só pode ser classificado como a distância se mais de 75% de

seus créditos forem ministrados online, alinhando a definição nacional ao padrão da OCDE e excluindo casos híbridos leves. Também flexibilizou as vias de ingresso desses estudantes, permitindo que o acesso a cursos a distância para adultos ocorra por processos seletivos próprios das universidades, em vez do concurso nacional de admissão pensado para jovens recém-egressos do secundário. Essa diferenciação reconhece que o público da EaD é majoritariamente de maiores de idade fora da faixa etária típica, exigindo processos de admissão adaptados.

Importante destacar que o Decreto-Lei 133/2019 enfatiza explicitamente a manutenção da qualidade acadêmica na expansão da EaD. No seu preâmbulo, o texto afirma que o ensino a distância deve assumir-se como uma alternativa de elevada qualidade à modalidade presencial, e não uma mera reprodução paralela do ensino tradicional. Ou seja, os cursos online precisam ser concebidos com metodologias adequadas e alto rigor, comparáveis aos presenciais. Para isso, o decreto estabeleceu que planos de estudo a distância devem garantir flexibilidade - permitindo aos estudantes progredir em ritmo compatível com sua vida profissional e pessoal - e ofertar componentes curriculares opcionais que atendam às necessidades de formandos adultos, sem abrir mão dos critérios de excelência acadêmica. A preocupação com padrões de qualidade levou à participação ativa da *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* (A3ES) na formulação do novo regime, assim como de reitores, politécnicos, ensino privado e da própria UAb e associações estudantis, consultados durante o processo legislativo.

Em suma, o arcabouço legal português atual ampara a expansão da EaD com salvaguardas de qualidade, assegurando que a democratização do acesso venha acompanhada de credibilidade dos diplomas e efetiva aprendizagem.

Por fim, tanto na Espanha quanto em Portugal, a Educação a Distância evoluiu de iniciativa pioneira a componente estratégico dos sistemas de ensino superior. As universidades abertas desses países - a UNED e a UAb - provaram ser pilares na democratização do acesso ao ensino supe-

rior, atendendo dezenas de milhares de alunos fora dos centros urbanos e dos perfis tradicionais. Simultaneamente, políticas públicas e marcos regulatórios recentes consolidaram essa expansão, ao integrar a EaD nas estratégias nacionais de educação, prever investimentos e normatizar padrões de qualidade específicos para a modalidade. Desse modo, Espanha e Portugal vêm fortalecendo a EaD como instrumento de inclusão educacional, sem abdicar da excelência, construindo um legado de ensino superior mais acessível, inclusivo e de qualidade comprovada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste trabalho permitiu constatar que os arts. 8º e 9º do Decreto nº 12.456/2025 constituem grave extrapolação do poder regulamentar, ao impor restrições substanciais à Educação a Distância (EaD) sem o devido respaldo legal. Conforme reiterado pela doutrina constitucional e administrativa, regulamentos não possuem natureza de fonte autônoma de direito, devendo limitar-se a assegurar a fiel execução das leis. A criação de proibições absolutas à oferta de cursos em EaD, como no caso de licenciaturas, Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, evidencia uma inovação normativa incompatível com a Constituição da República de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Do ponto de vista jurídico-constitucional, o decreto analisado compromete a coerência do ordenamento e viola princípios estruturantes do Estado Democrático de Direito. A autonomia universitária, prevista no art. 207 da Constituição, é diretamente atingida quando se impõe às instituições de ensino superior limites rígidos e não dialogados sobre a modalidade de oferta de seus cursos. Além disso, o pluralismo pedagógico (art. 206, III, CF/88) é restringido, uma vez que a normatividade regulamentar suprime a possibilidade de que diferentes metodologias convivam e sejam avaliadas com base em critérios de qualidade científica e pedagógica.

No campo do direito fundamental à educação, garantido pelo art. 205 da Constituição, a medida configura verdadeiro retrocesso social. O princípio da proibição do retrocesso, embora não expresso, tem sido amplamente reconhecido pela doutrina e pela jurisprudência como garantia da efetividade progressiva de direitos fundamentais. A retirada de uma via de acesso ao ensino superior já consolidada – e que possibilitou, nas últimas décadas, a formação de milhares de estudantes em regiões periféricas – traduz-se em afronta à dimensão inclusiva do direito à educação.

Sob o prisma pedagógico e social, os efeitos do decreto são igualmente preocupantes. A EaD consolidou-se no Brasil não apenas como alternativa tecnológica, mas como instrumento de democratização e de interiorização do ensino superior. Em localidades onde a oferta presencial é inexistente, o EaD representava a única possibilidade de acesso à graduação. Ao limitar esse acesso, o Estado não apenas reduz as chances de qualificação profissional de populações vulneráveis, como reforça desigualdades regionais históricas. As consequências são ainda mais críticas para os cursos de formação docente, fundamentais para suprir carências em municípios afastados dos grandes centros.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à coerência entre políticas públicas e demandas sociais. A expansão da EaD foi inicialmente fomentada pelo próprio Estado como estratégia de inclusão e massificação do ensino superior. A brusca inversão dessa lógica, por meio de decreto unilateral, ignora os investimentos realizados pelas instituições, desconsidera trajetórias acadêmicas em curso e compromete a confiança dos cidadãos na estabilidade das políticas educacionais. A insegurança jurídica gerada por tais medidas pode acarretar retração de investimentos, descontinuidade de projetos e desmotivação de estudantes, configurando um cenário de instabilidade que atinge não apenas o campo jurídico, mas também o social e o econômico.

Cabe ressaltar que a crítica aqui elaborada não ignora a necessidade de aperfeiçoamento da EaD. É legítimo que o Estado estabeleça parâ-

metros de qualidade, exigindo infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e mecanismos de avaliação rigorosos. No entanto, tais medidas devem respeitar os limites constitucionais e ser implementadas por meio de lei, precedidas de amplo debate legislativo e técnico, e jamais pela imposição unilateral de um decreto. Regulamentar não é legislar: esta distinção, já sedimentada pela doutrina de José Afonso da Silva e Celso Antônio Bandeira de Mello, constitui pilar para a proteção das liberdades acadêmicas e da própria segurança jurídica.

Diante do exposto, conclui-se que a manutenção dos arts. 8º e 9º do Decreto nº 12.456/2025 representa ameaça direta ao direito fundamental à educação, ao pluralismo pedagógico e à autonomia universitária, além de produzir efeitos excludentes no campo social e regional. Impõe-se, portanto, a necessidade de suspensão ou revisão imediata desses dispositivos, seja por via judicial, mediante Ação Direta de Inconstitucionalidade, seja por via legislativa, a fim de restabelecer a ordem jurídica e garantir a coerência das políticas educacionais.

Por fim, defende-se que a regulação da EaD deve ser orientada por princípios de inclusão, qualidade e participação democrática. A busca pela excelência acadêmica não pode servir de justificativa para retrocessos sociais, mas deve ser perseguida em consonância com o dever constitucional do Estado de assegurar acesso universal e equitativo ao ensino superior. Nesse sentido, o futuro da EaD no Brasil dependerá não de restrições arbitrárias, mas de políticas públicas que articulem qualidade pedagógica, respeito às liberdades acadêmicas e compromisso com a redução das desigualdades regionais e sociais.

Assim, a reflexão aqui apresentada reafirma a importância de se compreender a Educação a Distância como uma conquista social e jurídica que não pode ser restringida sem debate amplo e sem amparo constitucional. A efetividade do direito à educação, em sua dimensão democrática e inclusiva, exige que o Estado atue como garantidor, e não como obstáculo, do acesso às múltiplas formas de aprender e ensinar no século XXI.

REFERÊNCIAS

BALLESTEROS, Carlos. **La UNED: historia y cifras de la mayor universidad pública de España**. *Newtral.es*, 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.newtral.es/la-uned-historia-y-cifras-de-la-mayor-universidad-publica-de-espana/20221017/>. Acesso em: 01 set. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714976/1/2%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 22.ago.2025

BELLONI, M. L.. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?lang=pt> Acesso em 23.ago.2025

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BUCCOLO, Marcia Heloisa Pereira da Silva. Decreto regulamentador não pode criar novas obrigações. 25.abr.2025. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/428886/decreto-regulamentador-nao-pode-criar-novas-obrigacoes> Acesso em: 26.ago.2025

FERNANDES BAFFA, Elisabete. Regulamentos admitidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000080, 16/02/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/regulamentos-admitidos-pelo-ordenamento-juridico-brasileiro> Acesso em: 01.set.2025

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZALEZ, Daniel. Novo Decreto do MEC: Fim do EAD para Pedagogia e Licenciaturas no Brasil? abr.2025. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/>

artigos/novo-decreto-do-mec-fim-do-ead-para-pedagogia-e-licenciaturas-no-brasil Acesso em: 27.ago.2025.

GOVERNO DE PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro**. Estabelece o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. *Diário da República Eletrônico*, 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-2019-124592893>. Acesso em: 01 set. 2025.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de direito administrativo*. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (Portugal). **Regime jurídico do ensino superior ministrado a distância – Nota explicativa**. Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=2cbb36f3-dbd3-4af3-9e10-2f83d3f4d93b>. Acesso em: 01 set. 2025.

OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR. **Universidade Aberta (Portugal): excelência em e-learning**. Lisboa, 2021. Disponível em: <https://www.uab.pt/web/guest/institucional>. Acesso em: 01 set. 2025.

PRESIDENCIA DEL GOBIERNO (Espanha). **Sánchez anuncia el plan de relanzamiento de la UNED con una inversión inicial de 30 millones de euros**. *La Moncloa – Gobierno de España*, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.uned.es/universidad/inicio/noticias/mostrarnoticia.html?noticia=pedro-sanchez-anuncia-un-plan-de-relanzamiento-de-la-uned>. Acesso em: 01 set. 2025.

RIBEIRO, Marcelo Costa; OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de, et al. (2025). Educação a Distância sob nova regulação: impactos jurídico-pedagógicos do Decreto n.º 12.456/2025 no Ensino Superior brasileiro. *Revista Políticas Públicas & Cidades*. v. 14, n.5, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/395045321_EDUCACAO_A_DISTANCIA_SOB_NOVA_REGULACAO_IMPACTOS_JURIDICO-PEDAGOGICOS_DO_DECRETO_N_124562025_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO Acesso em: 01.set.2025.

SEMESp. Quadro comparativo – Decreto 12.456/2025. Maio 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/quadro-comparativo-ead.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED). **Historia y misión institucional**. Madrid, 2025. Disponível em: <https://www.uned.es/universidad/inicio/>. Acesso em: 01 set. 2025.

UNIVERSIDADE ABERTA (Portugal). **Missão e história**. Lisboa, 2025. Disponível em: <https://www.uab.pt/web/guest/institucional/missao>. Acesso em: 01 set. 2025.

VILELA, Ingrid. Novo marco regulatório da Educação a Distância: o que muda e quem será impactado. 22.ago.2025. Disponível em: <https://faculdadeith.com.br/2025/08/22/marco-educacao-a-distancia-mudancas/> Acesso em 01.set.2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.031

O NOVÍSSIMO ENSINO MÉDIO COMO APASSIVADOR DAS CRÍTICAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC: OUVINDO PROFESSORES DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM PERNAMBUCO

Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade¹

RESUMO

O presente trabalho busca analisar à luz da categoria gramsciana de Revolução Passiva os desdobramentos da reformulação do Novo Ensino Médio – lei 13.415 – nas críticas de docentes das ciências humanas à Base Nacional Comum Curricular. Com as alterações na distribuição de carga horária e pequenos ajustes na legislação em 2024 parece-nos que foi produzido um consenso no que chamou-se de Novíssimo Ensino Médio – lei 14.945. A análise que nos propomos a fazer é, à luz das categorias Gramscianas, buscar perceber o que no novíssimo Ensino Médio foi posto como elemento apassivador principalmente para os docentes de ciências humanas, que foram os maiores prejudicados com a reforma de 2017 e veem na recomposição da carga horária do seu componente curricular uma vitória. A hipótese do presente trabalho é que essa vitória traz consigo a manutenção silenciosa da BNCC e aprofunda a dualidade educacional, ao passo que desmobiliza os docentes na luta pela revogação das reformas.

Palavras-chave: Novíssimo Ensino Médio, BNCC, Revolução Passiva, Docentes de ciências humanas, dualidade educacional.

INTRODUÇÃO

1 Doutorando do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; tuca.henrique@ufpe.br;

Historicamente o Ensino Médio vive uma dualidade, formação para a continuidade dos estudos, para as classes altas; formação para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora. Assim, partindo de Gramsci para quem “o caráter social da escola é dado pelo fato de que cada estrato social tem seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar naquele estrato uma determinada função tradicional” (GRAMSCI, 2024, p. 576), buscaremos analisar a reformulação da reforma do Ensino Médio que se converteu, recentemente, na lei 14.945/2024.

Partindo ainda de Gramsci entendemos que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus” (2024, p. 1627) e, portanto, a educação deve gerar as condições para que as classes dominadas “produzam” dirigentes e não apenas dirigidos. Nesses termos, a disputa pela educação se dá na luta pela hegemonia, uma vez que

Na construção de hegemonia pelos trabalhadores o conhecimento torna-se mediação de uma relação pedagógica entre grupos que querem educar a si próprios para a arte do governo. Ao identificar-se com a efetiva democracia, ela promove transformações profundas na estrutura e na superestrutura, gerando a crescente socialização do poder (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 33).

Ora, a recente mudança no Novo Ensino Médio poderia ser potencialmente uma mudança em prol do surgimento de uma nova hegemonia, mas o desvelar da história aponta para outro caminho, de fortalecimento da hegemonia das classes dominantes. Sendo assim, o presente trabalho busca analisar como a nova reforma do Ensino Médio serviu como elemento apassivador da luta por uma educação pública de qualidade.

Para tal, partiremos da categoria de Revolução Passiva (GRAMSCI, 2024) como chave analítica do processo que se desenvolveu da eleição do presidente Lula em 2022 até a lei 14.945/2024, dois anos depois, buscando entender o processo e as consequências que giram em torno dessa política.

METODOLOGIA

A coleta de dados ocorreram por meio de entrevistas estruturadas com docentes da rede pública estadual de Pernambuco. Foram entrevistados docentes da área das ciências humanas por considerarmos que essa área foi a mais penalizada pelas reformas empresarias que atingiram o Ensino Médio desde 2017.

A fala de docentes da rede pública estadual de Pernambuco será o ponto de partida para a análise da realidade, uma vez que o apassivamento ou a ativação das massas ocorre não apenas no plano teórico, mas principalmente no plano da realidade. Assim, os efeitos da reforma da reforma poderão ser mensurados nas falas dos docente entrevistados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

REVOLUÇÃO PASSIVA

Em Gramsci a luta pela hegemonia se dá na disputa pelo bloco histórico, seja na construção de um novo bloco histórico seja no controle do bloco histórico vigente. O próprio Gramsci esclarece o papel do bloco histórico ao dizer

precisamente, as forças materiais são o conteúdo, e as ideologias, a forma, distinção de forma e conteúdo meramente didática, porque as forças materiais não seriam concebidas historicamente sem forma, e as ideologias seriam caprichos individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 2024, p. 945).

Nesse sentido, as condições materiais se produzem paralelamente às ideologias e vice e versa. Ao ocorrer uma revolução passiva o bloco histórico fica num vácuo, o velho bloco ainda não foi totalmente destruído e o novo bloco ainda não passou a existir. A ação das classes dominantes, nesse contexto, é para preservar as estruturas do antigo bloco histórico para manter a sua hegemonia.

A categoria de Revolução Passiva é, em Gramsci, um critério de interpretação, pois “não teoria da ‘revolução passiva’ como programa, como foi nos liberais italianos do Risorgimento, mas, como critério de interpretação em ausência de outros elementos ativos de modo dominante” (GRAMSCI, 2024, p. 1932). Sendo assim, a revolução passiva é ação dos de cima para manter o seu poder de maneira concreta.

Vamos à Gramsci para entender as características que o teórico sardo dá à Revolução Passiva. Inicia dizendo que

Tanto a “revolução-restauração” de Quinet quanto a “revolução passiva” de Cuoco expressariam o fato histórico da ausência de iniciativa popular no desenvolvimento da história italiana, e o fato de que o “progresso” se verificaria como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico e inorgânico das massas populares com “restaurações” que assimilam alguma parte das exigências populares, portanto, “restaurações progressivas” ou “revoluções-restaurações” ou também “revoluções passivas” (GRAMSCI, 2024, p. 1034).

O autor evidencia que a revolução passiva é uma resposta à um possível jacobinismo², ou seja, uma revolução popular. No entanto, observa que a incapacidade popular de levar à cabo uma revolução, agregada a incapacidade das classes dominantes de realizar uma restauração completa cria as condições para uma revolução sem revolução, o que ele chama de revolução passiva.

Observa, também, que a incapacidade de uma restauração completa gera a necessidade de fazer concessões aos subalternos, ou seja, atender algumas demandas das classes dominadas. Notamos, nesse sentido, que há uma vitória popular na revolução passiva, mas essa não é capaz de alterar a estrutura capitalista.

Sendo assim, podemos entender, à luz do nosso autor sardo, que a revolução passiva é uma guerra de posição. Para Gramsci “Esta ideologia

2 Afirma Gramsci que “O conceito de revolução passiva parece-me exato não somente para Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado por meio de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passarem pela revolução política de tipo radical-jacobino (GRAMSCI, 2024, p. 581)”.

serviria como elemento de uma “guerra de posição” no campo econômico (a livre concorrência e a livre troca corresponderiam à guerra de movimento) internacional, assim como a “revolução passiva” o é no campo político” (GRAMSCI, 2024, p. 1342).

Nesses termos, o entendimento de guerra de posição na luta pela hegemonia é dado pelo autor ao dizer que “a guerra de posição, na política, é o conceito de hegemonia, que pode nascer só depois do advento de certas premissas, ou seja, as grandes organizações populares de tipo moderno, que representam como sendo as “trincheiras” e as fortificações permanentes da guerra de posição” (GRAMSCI, 2024, p. 1051).

Ora, nesse sentido, marcar posição enquanto classe subalterna é caminho para a construção de uma nova hegemonia que pode ser conseguida no contexto de revoluções passivas. O intuito desse tipo de revolução é adiar o conflito aberto, inviabilizando revoluções de fato, mas a disputa pela hegemonia, a depender da capacidade organizacional dos subalternos, pode ser direcionada para outro caminho.

Para garantir que os subalternos permaneçam na sua subalternidade a classe dominante utiliza do transformismo como estratégia de desmobilização, a fim de garantir a manutenção de revoluções sem revoluções. Gramsci (2024, p. 47) aponta que “o assim chamado “transformismo” é ligado a este fato: o Partido de Ação é incorporado molecularmente pelos moderados e as massas são decapitadas, não absorvidas no âmbito do novo Estado”.

Isso significa que os moderados dão o tom das revoluções passivas, sendo os apassivadores, pois uma revolução passiva é uma grande conciliação de irreconciliáveis que busca realizar a manutenção das desigualdades que são o coração das características irreconciliáveis. O próprio Gramsci divide o transformismo em dois períodos, ao dizer que

Dois períodos de transformismo: 1) de 1860 até 1900, transformismo “molecular”, ou seja, as diversas personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente na “classe política” conservadora- -moderada (caracterizada pela aversão a toda intervenção

das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse uma “hegemonia” ao bruto “domínio” ditatorial); 2) de 1900 em diante, o transformismo de inteiros grupos radicais que passam para o campo moderado (o primeiro acontecimento é a formação do Partido nacionalista com os grupos ex-sindicalistas e anárquicos, que culmina na guerra líbica, num primeiro momento, e no intervencionismo, em um segundo tempo) (GRAMSCI, 2024, p. 1040).

Nesses termos o transformismo é a cooptação das lideranças das classes subalternas para que eles rejeitem o jacobinismo. Essa cooptação pode ocorrer de forma ativa, quando essas lideranças passam a fazer parte do governo moderado e, por isso, se apassivam por estar dentro do sistema; como pode ocorrer por meio do convencimento de que já se conquistou o máximo possível, desmobilizando-se por crer que já alcançaram a vitória.

É de se notar que a revolução passiva necessita de um Estado como motor a favor da classe dominante, que ainda não é dirigente, mobilizando força. Ora, a hegemonia em Gramsci se dá na dialética entre força e consenso, os subalternos, nesse esquema, passam a consentir aos dominantes o seu poder. Afirma o autor que

Este fato é de fundamental importância para o conceito de “revolução passiva”: que não seja um grupo social o dirigente de outros grupos, mas que um Estado, embora limitado como potência, seja o “dirigente” do grupo que deveria liderar e possa colocar à disposição deste um exército e uma força político-diplomática (GRAMSCI, 2024, p. 1932).

Desta forma podemos compreender a revolução passiva como um fortalecimento, que pode ou não ser temporário, das ideias dominantes, reforçando, assim, a hegemonia da classe dominante uma vez que as críticas dos subalternos são absorvidas pelos dirigentes. Afirma Gramsci

Dir-se-á que não foi compreendido nem mesmo por Gioberti e pelos teóricos da revolução passiva e “revolução-restauração”, mas a questão se modifica: neles a “incompreensão” teórica era a expressão prática das necessidades da “tese” de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar “superar”, isto é, na oposição dialética somente a tese realmente desenvolve todas as possibilidades de luta, a ponto de capturar os supos-

tos representantes da antítese: exatamente nisto consiste a revolução passiva ou revolução-restauração (GRAMSCI, 2024, p. 1878).

Em síntese, a Revolução Passiva, ou revolução sem revolução, está no cânone interpretativo gramsciana como um movimento da elite para manter os seus privilégios, de forma que as modificações moleculares geram as condições para novas modificações. Essas modificações são estruturadas para manter a subalternidade, mas há possibilidade de modificações em prol dos subalternos, não como concessão, mas como desdobramento da luta popular.

As características dessa ação são, sinteticamente, as seguintes: resposta à um possível jacobinismo popular com modificações pelo alto, ou seja, feito pelas classes dominantes; há o acolhimento de algumas reivindicações dos subalternos, como elemento apassivador, fruto de uma moderação em prol de uma conciliação que domestica a dialética; por fim, abre novas possibilidades de modificações.

Mandonesi (2018) acrescenta à ferramenta interpretativa gramsciana de Revolução Passiva outra característica, que ele chama de mobilização controlada (p. 101) que é a alternativa por cima da resistência dos subalternos, nesses termos a mobilização controlada busca produzir um certo grau de consenso ativo.

Quando olhamos a história do Brasil à luz da categoria gramsciana de Revolução Passiva temos em Luiz Werneck Vianna (1996) a defesa de que as elites brasileiras se cercaram de mecanismos para propagar e manter revoluções com o intuito de modernizar a estrutura econômica ao passo em que conservava a estrutura social e política. Nesse sentido, para o autor, a história do Brasil da colônia até os nossos dias pode ser compreendida a partir da chave da revolução passiva.

Vianna (1996) percebe que as autorreformas do Estado, portanto feitas pelo alto, sem a participação popular, buscam impedir rupturas jacobinas que alterariam a estrutura social e política, reestruturando o Estado a partir de baixo. Essas autorreformas podem ser interpretadas pelo binó-

mio dialético da conservação-mudança, sendo a primeira a manutenção do poder nas mãos das elites e a segunda as reformas que atendem às demandas superficiais das classes subalternas.

Essas pequenas alterações são a base para futuras alterações mais substanciais além de inviabilizarem o conflito, adiando-o sempre. Ao adiar o conflito a tese se apropria da antítese e se fortalece, criando uma síntese conservadora desmobilizante e apassivadora. O novo, que conserva muito do arcaico, carrega em si aspectos da modernização, que apassivam; mas conserva no arcaico a dominação dos mesmo grupos.

No campo da disputa pela hegemonia, buscando entender as disputas no contexto da história do Brasil, recorremos a interpretação de Francisco de Oliveira, para quem a forma de dominação social proposta por Gramsci seria invertida, no que o autor chamou de hegemonia às avessas (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Sendo assim, as classes dominantes passariam a conviver com concessões aos subalternos a fim de realizar a manutenção do seu poder.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) inviabilizaram as pautas dos trabalhadores de chegarem ao centro do debate político nacional. Nesses termos o autor explica afirmando que “enquanto as classes dominadas tomam a ‘direção moral’ da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O contexto apontava, então, para um movimento de reformismo e, portanto, de conciliação; inviabilizando qualquer movimento revolucionário e sufocando a disputa real pela hegemonia. Agora, as brechas para a luta não são fechadas na base da força, como em momentos ditatoriais; mas sim na base do consentimento.

As reformas do Ensino Médio fazem parte do conjunto de mudanças moleculares que buscam conservar a estrutura capitalista, essa conservação se dá no intuito de manter e reforçar a dualidade educacional que é um dos motores da desigualdade social e da hegemonia da subjetividade do capitalismo. A reformulação dada em 2024 à reforma feita em 2017

pelo governo Temer buscou cercar de consensos as mudanças estruturais no Ensino Médio em benefício do empresariamento do Ensino.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2024

Eveline Algebaile no célebre livro escola pública e pobreza no Brasil traz a categoria de ampliação para menos (2009) caracterizada pelo aumento das funções da escola ao passo que a função de ensinar perde centralidade. A escola, nesses termos, asecundariza a função de ensinar. A reforma do Ensino Médio de 2017, a partir da lei 13.415/2017, busca “instituir “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 1).

Podemos observar uma ampliação da carga horária, no entanto essa ampliação vem em conjunto com uma série de reduções, como a redução do tempo de aula das disciplinas tradicionais, como Língua Portuguesa, História, Química; a não obrigatoriedade de todos os componentes curriculares nos três anos do Ensino Médio, sendo apenas Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias; e a vinculação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Podemos visualizar uma ampliação da carga horária ocorrendo paralelamente ao empobrecimento de uma educação de qualidade social. Sendo assim, a reforma se coloca como sonegadora de saberes, seja reduzindo a carga horária dos componentes tradicionais em prol de componentes como projeto de vida e outros, seja vinculando o currículo à BNCC.

Gonçalves (2019) articula a BNCC ao contexto autoritário em que ela foi produzida, explicando que a Base vai na contramão da luta pelo direito de igualdade de oportunidade. Sendo assim, a BNCC é o coração pulsante da negação à educação que, na reforma de 2017, busca reforçar a dualidade educacional.

A estrutura da base retoma a pedagogia das competências, fruto da reedição da teoria do Capital Humano. Essa pedagogia pode ser com-

preendida como “a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Nesse sentido, o objetivo da BNCC não é formar cidadãos críticos-reflexivos dispostos a práxis orientada para um bem comum, o foco é a formação de consumidores, seres humanos que se consideram Capital. Ora, a base estimula a competitividade em detrimento da cooperação.

Marise Ramos é cirúrgica ao afirmar que

no marco de um individualismo liberal e de subjetividades otimizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2006, p. 303).

No contexto da pós-modernidade que rejeita a existência das classes sociais e vende o ideal liberal de que não há sociedade, mas apenas indivíduos; como verdade absoluta, a BNCC dissemina uma visão fragmentada da realidade, baseada na negação de uma formação omnilateral. Assim, a dualidade educacional é reforçada, pois a escola das classes dominantes mantém uma formação crítica que busca a formação integral nas mais diversas esferas do ser humano, ao passo que a escola para os filhos da classe trabalhadora sonega saberes.

Ao sonegar saberes a escola busca empurrar essas juventudes para o trabalho precarizado e para o desemprego. O segundo fundamental para a reprodução do Capital nos níveis atuais, pois garante a desvalorização da mão de obra e, como consequência, nível exorbitantes de extração de mais valia. O trabalho precarizado, característica da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2015), busca exaurir os/as trabalhadores/as inviabilizando a luta política.

Em termos gramscianos, podemos argumentar que a precarização das condições de trabalho é uma estratégia das classes dominantes para

inviabilizar o surgimento e a articulação de intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora. Sem esses intelectuais e sem a sua capacidade de articulação os subalternos agirão apenas com “subversivismo esporádico e inorgânico” (GRAMSCI, 2024, P. 1034).

Além disso, o foco da Base são as avaliações externas o que caracteriza a avaliação como finalidade da educação, invertendo a lógica da avaliação enquanto reestruturação a partir das lacunas verificadas para a manutenção das lacunas com punições aos estudantes e aos docentes. Nesses termos

que confere sentido ao movimento perseguido pelas atuais políticas educacionais caracterizado pelo deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender (MACHADO, 2002, p. 96).

Evidenciamos que a BNCC, nos termos postos, é instrumento de empobrecimento da educação e perpetuação das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais. Em que pesem as críticas sobre a base, durante os anos que se seguiram à reforma de 2017, as mudanças impostas pela lei em si foram o cerne das críticas.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva do PT venceu as eleições de 2022 houve um forte movimento dos setores progressistas que o elegeram para a revogação da lei 13.415/2017. No entanto, uma das primeiras ações do novo governo foi anunciar que não seguiria com a revogação completa do chamado Novo Ensino Médio, mas que faria apenas mudanças, ou seja, uma reforma da reforma.

O tom adotado é de conciliação, de um lado o governo Lula aponta que é preciso superar alguns vícios da reforma de 2017, defendendo o aumento da carga horária dos componentes curriculares tradicionais, a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física, o fim do notório saber, entre outras alterações. Buscando ouvir a sociedade civil, o governo abre uma consulta pública e começa

a buscar mobilizar as bases progressistas em prol da reformulação da lei 13.415/2017.

O entendimento que defendemos nesse artigo é que a estratégia do governo, nesse caso, é de uma mobilização controlada, pois mobilizou as massas progressistas no intuito de gerar um consenso passivo, como se o resultado da reforma da reforma fosse o ápice da vitória popular. Ora, a mobilização das massas já estava fadada ao fracasso quando o governo, dito progressistas, antecipou que não revogaria a reforma de 2017.

A mobilização controlada parece ainda mais evidente com a escolha do relator para a reformulação da reforma na câmara dos deputados. Foi escolhido o deputado Federal Mendonça Filho (UNIÃO-PE) que tinha sido o ministro da educação do governo Temer e, nesse sentido, o ministro responsável pela lei 13.415/2017. A mobilização popular em prol da reformulação do ensino médio teria como consequência um relator que fora o responsável pela reforma que era objeto de contestação.

O texto apresentado por Mendonça, aprovado pelo parlamento, sancionado pelo presidente Lula, transformando-o na lei 14.945/2024, amplamente divulgado pelo governo como uma vitória da educação pública de qualidade, não alterou a BNCC, nem a sua relação com os currículos do Ensino Médio. Assim, a reforma da reforma conservou o coração pulsante da sonegação do conhecimento – a BNCC.

No entanto, algumas concessões foram feitas aos subalternos, como a retirada da previsão de professores sem formação, ou seja, apenas com “notório saber”; além da recomposição da carga horária das disciplinas bem como a obrigatoriedade dos 12 componentes tradicionais durante os três anos do Ensino Médio.

Não resta dúvida que a reforma de 2024 foi feita pelo alto, embora com mobilização dos subalternos, essa mobilização foi controlada (MANDONESI, 2018). Podemos ver algumas concessões aos subalternos, mas essas concessões não alteram a estrutura da reforma, apenas lançam para frente os conflitos decorrentes dessa estrutura.

Nesses termos, a lei 14.945/2024 pode ser caracterizada como uma revolução passiva, sendo uma alteração molecular que não altera estruturalmente a organização do Ensino Médio em prol da dualidade, mas realiza modificações em menor escala para apassar as críticas e lançar o conflito para o futuro.

Entendendo que a Revolução Passiva tem como intuito apassar a ação popular, inviabilizando uma revolução jacobina, buscaremos na próxima seção analisar a fala dos docentes para entender até que ponto a reforma da reforma apassivou a ação dos professores na oposição ao Novo Ensino Médio e à BNCC.

Para tal, escolhemos os professores das ciências humanas por concordar com Simões (2017) para quem a reforma promoveu um forte a preferencial ataque aos componentes das ciências humanas. Os/ as docentes escolhidos/as são de escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco.

Foram escolhidos apenas profissionais efetivos, num total de 30 docentes, sendo 12 de história, 8 de geografia, 6 de filosofia e 4 de sociologia. Esses profissionais foram perguntados sobre qual a opinião deles em relação à reestruturação do Novo Ensino Médio em relação ao seu trabalho.

O QUE DIZEM OS DOCENTES

Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as docentes das ciências humanas. Optamos pelas entrevistas semiestruturadas por acreditar que abre espaço para uma relação mais efetiva entre entrevistador e entrevistado, alargando as possibilidades de diálogos.

Foram realizadas duas perguntas aos docentes: a primeira foi: “como você avalia a reconfiguração do Novo Ensino Médio em relação tanto ao modo como foi feita quanto ao conteúdo?”, a segunda pergunta foi:

“Como observa as ciências humanas nessa nova configuração do Ensino Médio?”.

A primeira questão busca perceber como o/a docente compreendeu a reformulação do Novo Ensino Médio que ocorreu durante o governo Lula, fazendo uma análise da política em si, além do seu conteúdo, já a segunda pergunta busca afunilar o entendimento no modo como os/as docentes percebem a sua área específica com a reformulação do Novo Ensino Médio.

Em relação a primeira pergunta “como você avalia a reconfiguração do Novo Ensino Médio em relação tanto ao modo como foi feita quanto ao conteúdo?” selecionamos algumas respostas que consideramos mais importantes. Um exemplo é uma professora de História que argumenta

A reforma do Temer [lei 13.415/2017] foi muito autoritária, de uma hora para outra o Ensino Médio mudou e a gente não foi consultado, agora o governo fez tudo da base da democracia, ouviu a gente que tá [SIC] no chão da escola, então, só aí, já foi um avanço, outro avanço foi a recuperação das aulas das disciplinas tradicionais, a função da escola é ensinar, então tem que ter aula de conteúdo mesmo (DOCENTE 13 – HISTÓRIA).

Se a gente pensa na forma a gente chega na ideia de uma consulta pública que eu considero importante, mas a gente sabe que tem os empresários fazendo pressão no congresso e no governo. Agora, mesmo como essa pressão houve uma melhora aí, principalmente com o fim do notório saber, que era uma bomba para os professores, e a não obrigatoriedade das disciplinas nos três anos do Ensino Médio (DOCENTE 05 – SOCIOLOGIA).

Foi fruto de muita luta, dos sindicatos e dos movimentos populares e dos professores Brasil à fora, a gente conquistou avanços importantes, tem mais que poderíamos conquistas, mas não deu, o balanço que eu faço é positivo por que a luta foi bonita e a gente chegou a um Ensino Médio melhor para nossos estudantes (DOCENTE 26 – GEOGRAFIA).

As falas selecionadas demonstram como os docentes entrevistados observam a reformulação do Ensino Médio como um avanço por que essa reformulação fez uma concessão aos subalternos, com o aumento

da carga horária e a volta da obrigatoriedade desses componentes nos três anos do Ensino Médio. A fala dos docentes reforça a nossa hipótese de que a reformulação tinha como intuito desmobilizar os docentes e as docentes.

As falas apontam para uma luta do movimento sindical e para um avanço em relação ao governo Temer, na nossa interpretação essas frases servem como propagadoras de consenso passivo, pois indicam que a vitória, embora parcial, foi a mais significativa que poderia ser. Nesses termos, o que está por trás dessas falas é um conformismo com a nova estrutura por considerar que ela não prejudica os/as docentes uma vez que recuperaram seus tempos de aulas.

É importante notar que apenas 3 docentes fizeram menção à Base Nacional Comum Curricular nas suas falas. Observamos então que, no nosso universo de professores, apenas 10% seguiram com críticas à BNCC, demonstrando como a reformulação do Novo Ensino Médio desmobilizou os/as docentes. Analisaremos essas falas em relação a primeira pergunta.

Penso que tivemos avanços com essa nova reforma, ela foi mais democrática por que ouviu o que a gente que passa pelo sufoco disse, mas no final das contas a gente ficou com a BNCC intocada, eu acho que tem muita coisa na BNCC que precisa mudar, por que o perigo para a escola está lá, então tem que ver isso bem diretinho (DOCENTE 17 – SOCIOLOGIA).

Rapaz há quem diga que tá tudo muito bom com a volta da carga horária, eu já acho que tem um problemão com o nosso serviço determinado com uma BNCC que está à serviço do empresariamento da educação, vejo que nisso não caminhamos nem um palmo para frente, parece que a BNCC sempre existiu e tá tudo bem, eu não acho que é bem assim não, mas penso que logo logo vamos ter que ir para a rua brigar contra essa BNCC (DOCENTE 14 – SOCIOLOGIA).

A gente tinha uma expectativa muito forte com a mudança do Ensino Médio, acreditei que íamos apagar essa fase da nossa história de vez, mas parece que mudou só um pouquinho, só para dizer que mudou, não tô [SIC] dizendo que não foi um avanço, foi; mas poderia ter sido muito mais, a gente segue com as habilidades e competências da BNCC, todo mundo sabe que isso não é bom para a formação dos

estudantes, mas não vejo mais nem o sindicato fazendo a crítica (DOCENTE 02 – HISTÓRIA).

A fala do docente de História parece indicar um possível transformismo do sindicato de professores de Pernambuco, que parece ter sido cooptado pelo governo Lula 3 e não está realizando a crítica à reformulação do Novo Ensino Médio que sustenta a manutenção da BNCC. O transformismo do sindicato reforma o apassivamento típico de revoluções passivas.

É de chamar a atenção a fala dos docentes da necessidade de permanecer na luta com o Estado em busca de novas mudanças para o Ensino Médio. Essas falas apontam que a reformulação de 2024 apenas lançou para frente a disputa mais acirrada entre os movimentos sociais e o Estado, que representa os empresários.

Nesses termos, a lei 14.945/2024 foi responsável por desmobilizar parte da categoria docente e seus sindicatos, gerando a necessidade de reorganização dos fronts de luta. Assim sendo, dá tempo para que o empresariado fortaleça suas teses sobre a educação, absorvendo parte das antíteses produzidas pelos movimentos docentes e sindicais, fortalecendo apenas as teses empresariais e domesticando a dialética.

A fala dos/das professores/as aponta, no entanto, para a disposição para continuar a luta em prol de uma educação pública de qualidade, com a superação da BNCC e seus malefícios para os estudantes das escolas públicas. A revolução passiva consiste exatamente nessa desmobilização temporária capaz de desarticular a luta dos subalternos.

A guerra de posição está na luta pela manutenção da trincheira, não há recuo, mas não há avanço, então existe uma certa conformação com o não avanço por que não há recuo. O que está oculto é que a passividade é a derrota, uma vez é interessante para a classe dominante que os dominados permaneçam numa vitória sem vitória, ou seja, uma vitória que não muda a estrutura do jogo.

Em relação a segunda pergunta “Como como observa as ciências humanas nessa nova configuração do Ensino Médio?” faremos uma aná-

lise de um bloco de respostas que consideramos reveladoras quanto a perspectiva do apassivamento em relação à BNCC. Analisaremos 4 respostas dadas pelos docentes entrevistados.

Eu vejo que foi positivo por que recuperamos as aulas que perdemos, então foi bom até para os estudantes que ganharam mais aulas e podem ser pessoas mais críticas, então eu vejo como positivo, mas não posso dizer que foi 100%, ainda tem o que melhorar, nesses itinerários, por exemplo (DOCENTE 08 – GEOGRAFIA).

Foi bom por que não tenho mais que sair complementando minha carga horária com componentes muito distantes da minha formação, veja, eu só tinha duas aulas no primeiro ano e só, agora tenho uma ano nos primeiros, uma nos segundos e uma nos terceiros, então houve um ganho, mesmo que pequeno (DOCENTE 11 – FILOSOFIA).

A gente tem mais aulas, mas a gente segue subordinado à lógica do controle, seja com o SIEPE seja pela BNCC seja com o SAEB e SAEPE, então tem algum avanço, mas eu vejo que no geral tudo parece mais ou menos igual, a reforma precisa ser muito mais profunda, não é por que não temos condições, com o sindicato, de fazer, então a gente aceita o que tá [SIC] por que pelo menos está menos pior (DOCENTE 30 – HISTÓRIA).

O caso não é tão simples, acho que desde antes do Novo Ensino Médio e da reforma do Lula que as ciências humanas são vistas como inferiores, em 2017 essa inferioridade ficou evidente, a gente quase não tinha aulas, agora melhorou e ganhamos mais um espaço, mas eu me pergunto até quando? Por que a gente vê por aí uma educação muito voltada para o que o mercado precisa, uma formação mais rápida, mais dinâmica, ninguém precisa pensar mais hoje em dia (DOCENTE 26 – FILOSOFIA).

A fala do docente de filosofia se enquadra na análise feita por Simões (2017) quando coloca que as ciências humanas estão em risco uma vez que a reestruturação produtiva tem lançado novas necessidades sobre a escola e, desta forma, pressionado o currículo para uma negação das ciências humanas. Afirma

Na atual reforma do E.M., aos moldes just in time e a partir de interesses empresariais-neoliberais, este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização (SIMÕES, 2017, p. 56).

Assim, a fala do docente aponta para a necessidade da luta noutro campo, no campo de constituição de uma nova sociedade, ora, em termos gramscianos a luta precisa ser deslocada para o campo ético-político num esforço para debater a concepção de mundo e de sociedade que molda os currículos e é usado como forma de dominação de classe. No entanto, a fala do docente de História é reveladora, uma vez que aponta para a incapacidade momentânea das forças progressistas de realizarem tal empreitada.

Para que a ação dos docentes, junto com os movimentos sociais e os sindicatos, seja efetiva é fundamental uma correlação de forças favorável, o que demanda conscientização e disposição para a luta. Ao tratarmos da reformulação do Novo Ensino Médio como uma Revolução Passiva entendemos que a forma como essa reformulação foi operada busca inviabilizar a reação das massas.

Embora percebam a lógica de subalternidade e de controle que perpassa o seu trabalho, os docentes entrevistados apontam para um certo grau de aceitação, como se a luta fora concluída com o aumento da carga horária das disciplinas de ciências humanas.

As falas não apontam para uma articulação entre docentes e sindicatos para a luta contra a BNCC, como se a Base fosse naturalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato teórico gramsciano traz uma série de ferramentas analíticas capazes de desvelar nuances da dominação capitalista no âmbito da cultura. O presente texto usou a categoria Revolução Passiva como lupa para entender a reestruturação do Ensino Médio realizada pelo governo Lula em 2024. A revolução passiva é entendida por Gramsci como uma ferramenta das classes dominantes para adiar o conflito com os dominados, abrindo novas possibilidades para a manutenção do poder.

Nesses termos, observamos que a reestruturação feita pelo governo Lula não alterou a base da negação do conhecimento que o Novo Ensino

Médio de 2017 gerou, que é a Base Nacional Comum Curricular. Ora, as alterações apontam para um apassivamento através do atendimento de demandas secundárias dos subalternos e a manutenção da estrutura pensada pela classe dominante.

Ouvir os professores das ciências humanas foi fundamental por entendermos que essa área do conhecimento está em maior vulnerabilidade contras as ações autoritárias dos empresários da educação que buscam converter a escola numa fábrica de trabalhadores flexíveis e acríticos.

A fala dos docentes pontuou com ênfase a importância do aumento da carga horária do seu componente curricular, mas as críticas à BNCC e a disposição para a luta pela revogação completa do Novo Ensino Médio ficaram em segundo plano, quando apareceram. Nesses termos, podemos observar que a reesturturação feita pelo governo Lula teve como efeito a apassivação dos subalternos e a manutenção da estrutura da reforma de 2017.

A ação precisa superar o individualismo do aumento da carga horária, que é sem dúvidas um avanço importante; mas precisa ser remodelado para a ação no campo ético-político (GRAMSCI, 2024), buscando debater e agir em prol do nascimento de uma nova sociedade. A luta pela hegemonia só se dá efetivamente quanto a disputa é tida em termos ético-políticos, superando assim a ideia corporativa-econômica e abrindo novos caminhos para a disputa.

Sendo assim, ler a reformulação do Novo Ensino Médio como uma revolução passiva busca alertar para a ação imobilizante que advém das elites, engolindo as resistências, dando a entender que há vitórias, quando na verdade essas vitórias fazem parte das concessões que, de forma avessa, os subalternos do Brasil fazem.

A crítica precisa se repensada em outros termos, a disputa por uma outra organização societal que parta das necessidades dos trabalhadores e para os trabalhadores se faz urgente. As pequenas vitórias meculares podem ser caminho para mudanças qualitativas, desde que não gerem apassivamento.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. B. **Escola Pública e pobreza no Brasil**: A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª edição, São Paulo, Cortez, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 02 de jun. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan. 2012.

GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. IN: UCHOA, A. M. da C. & SENA, I. P. F. (orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** (livro eletrônico): obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à Razão Dualista** – O Ornitorrinco. São Paulo, Boitempo Editorial, outubro 2003.

OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. DOI: 10.22420/rde.

v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 19 jul. 2025.

VIANNA, L. W. Caminhos e Descaminhos da Revolução Passiva à Brasileira.

Dados, v. 39, n. 3, p. 377-392, 1996.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.032

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES CONTRATADOS POR TEMPO DETERMINADO EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE PERNAMBUCO

Marília Taya Amorim Moura¹Tuca Henrique Verçosa C. de Andrade²

RESUMO

Este estudo problematiza a reforma do ensino médio, instituída em 2017, e seus impactos no trabalho docente, identificando-a como um vetor de precarização e desprofissionalização da profissão docente. Analisamos como os professores contratados por tempo determinado (CTDs), devido à ausência de vínculo sólido com o Estado, tornam-se mais suscetíveis às mudanças impostas pela reforma. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública estadual de Pernambuco. Argumentamos que esses docentes enfrentaram exaustão diante da inserção de disciplinas flexíveis e de caráter empresarial no currículo, relatando também que não se sentem preparados para ministrar tais componentes curriculares.

Palavras-chave: Trabalho docente, Reforma do ensino médio, CTDs, desprofissionalização, precarização.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Email: <mariliaamormmoura@gmail.com>

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Email: <turcaver-cosa@hotmail.com>

INTRODUÇÃO

Vários estudos têm analisado os impactos da gestão empresarial da educação no trabalho docente (TEIXEIRA, SANTOS E SILVA, 2021; NASCIMENTO E SILVA, 2020; BARBOSA, SILVA E NASCIMENTO, 2020; SILVA E SILVA, 2014). Esses trabalhos evidenciam a precarização do trabalho docente imposta por práticas de gestão baseadas na responsabilização (*accountability*) e em avaliações em larga escala. De forma complementar, o presente estudo busca compreender como a Reforma do Ensino Médio, entendida como uma expressão da modernização neoliberal (OLIVEIRA, 2020), afeta o trabalho docente de professores contratados por tempo determinado (CTDs) em escolas de referência da rede pública estadual de Pernambuco.

Nesse sentido, problematiza-se o papel do trabalho docente diante do avanço da sociedade neoliberal e a emergência de um currículo flexível com disciplinas de caráter empresarial, que buscam criar subjetividades neoliberais.

Ressalta-se que essa precarização se relaciona com os vetores de privatização da educação, pois, como assegura Freitas (2018), a precarização é o primeiro passo para a privatização. Portanto, precariza-se para desmoralizar e desmoraliza-se para privatizar. É a lógica que orienta os interesses empresariais, como parte de um projeto de mercantilização e venda da educação pública no Brasil.

METODOLOGIA

Foram entrevistamos professores e professoras de escolas de referência, contratados por tempo determinado, sujeitos principais deste estudo, buscando compreender como se dá a repercussão dessa flexibilização curricular em suas práticas profissionais.

Para fins práticos, foram selecionados 15 (quinze) professores da área de Linguagens, 17 (dezessete) da área de Matemática, 22 (vinte e dois)

da área de Ciências Humanas e 19 (dezenove) da área de Ciências da Natureza, totalizando 73 (setenta e três) professores entrevistados em 11 (onde) escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, entre os anos de 2023 e 2024.

A escolha dos docentes deu-se ao entendimento de que a fragilidade de seu vínculo empregatício os torna mais suscetíveis às mudanças impostas pela flexibilização curricular. Portanto, passam por um processo ainda mais aprofundado de precarização de seu trabalho, conduzido pelas Reformas Empresariais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

A reestruturação produtiva promovida pelas políticas neoliberais busca produzir uma nova forma de ser e viver no mundo, a “forma-empresa” (DARDOT & LAVAL, 2016). Essa configuração requer um sujeito moldado às demandas do capitalismo neoliberal, promovendo, na educação, uma disputa entre formar sujeitos para um trabalho vazio de significado (LUKÁCS, 2012), alinhado aos interesses do capital; ou na lógica de uma educação para a emancipação humana, baseada na compreensão do trabalho como manifestação da humanidade (MARX, 2017).

Nesse contexto, o trabalho docente emerge como campo de intensas disputas, uma vez que o professor é o executor das políticas públicas educacionais. Logo, para formar a “nova escola” que moldará o “novo sujeito” da sociabilidade capitalista, é necessário construir o “novo professor”, que deverá ser flexível, estilizado e alinhado às demandas modernas.

Vale ressaltar que essas características definem o chamado “professor tecnológico”, conceito que, segundo Rose (2001), refere-se a agir de maneira racionalizada para conduzir comportamentos específicos. Em outras palavras, o professor precisa incorporar o léxico da “escola-empresa” e adotar práticas que promovam alunos “empreendedores de si”,

objetivo central da educação pautada em práticas mercantis. Trata-se de uma educação voltada para moldar esse “novo professor”, baseada na (des)profissionalização docente.

Tardif & Lessard (2020) destacam a docência como uma profissão de interações. Portanto, para sua realização a reflexão é fundamental. Reflexão sobre as práticas, sobre o professor, sobre as interações que ocorrem no processo de Ensino e nos processos de aprendizagem. De forma assertiva, Saviani (2018) defende a escola como espaço de contato com conhecimento histórico e socialmente produzido.

Nessa perspectiva, a profissão docente é constituída ora pelo conhecimento científico das diversas áreas do saber ora pelos saberes pedagógicos, que se configuram como *campus* epistemológicos direcionados a orientar a ação dos professores no processo de ensino. Dessa forma, os docentes são vistos como profissionais que possuem domínio tanto de um campo específico do saber quanto das ciências pedagógicas.

No entanto, é precisamente sobre esses saberes que as reformas empresariais atuam, com o objetivo de desprofissionalizar os docentes e enfraquecer sua capacidade crítica. O foco dessas reformas está em transformar o professor reflexivo em um mero executor de políticas curriculares empresariais, fundamentadas em valores como competitividade, individualismo, eficiência e eficácia. Isto é, alinhadas ao léxico empresarial.

Luiz Carlos de Freitas (2012) ao analisar como as reformas empresariais buscam contribuir com o sucateamento da escola pública, o controle do magistério por meio das avaliações em larga escola e da imposição curricular, chama-nos atenção para um processo de desmoralização do magistério por meio dos resultados obtidos pelas escolas públicas em testes de larga escola, cujas notas, frequentemente baixas, acabam descredibilizando o trabalho dos professores e professoras da rede pública.

Somando-se à desmoralização apontada por Freitas (2012), encontra-se o esvaziamento do trabalho docente. Este esvaziamento, embora dando continuidade a uma síndrome global, atinge vários professores

efetivos e contratados, especialmente, aqueles que possuem contratos por tempo determinado, haja vista ocupam, na hierarquia das escolas, posições mais instáveis e, portanto, são mais vulneráveis às implicações dessas reformas.

Esse esvaziamento manifesta-se em duas frentes principais, a saber: a) disciplinas voltadas à formação de uma subjetividade empreendedora e capitalista, como *Protagonismo Juvenil*, *Projeto de Vida* e *Educação Socioeducativa*. Essas disciplinas têm como objetivo moldar um novo sujeito social, apto a lidar com as incertezas do mercado de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, é levado a responder individualmente por suas próprias escolhas, promovendo a falsa sensação de que é o único responsável por sua situação; e b) disciplinas vinculadas às *Trilhas* e *Eletivas*, que abordam temas variados, os quais podem ou não estar relacionados à área de atuação e formação do professor. Essas disciplinas, em especial, são frequentemente atribuídas a professores contratados por tempo determinado, como forma de complementar sua carga horária.

Conforme Oliveira (2020), a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os interesses dos empresários da educação; simultaneamente, a reconfiguração curricular promovida pelo “Novo” Ensino Médio, busca moldar uma subjetividade capitalista, que vê a figura do professor um catalizador do sucesso desse processo de neoliberalização dos sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que necessitam lidar com essa nova reconfiguração, precisam ser incluídos nessa lógica flexível.

Essa lógica reflete as demandas do capital, que busca professores “estilizados”, ajustados à sociedade do espetáculo (ILLOUZ, 2007). Nesse sentido, as aulas passam a ser contemplações projetadas para capturar a atenção dos estudantes, enquanto o conhecimento científico ocupa um lugar secundário. O objetivo central torna-se moldar comportamentos e condutas, com o professor assumindo os papéis de treinador, apoiador emocional e até mesmo ator.

Indubitavelmente, a formação docente também está sob ataque com a implementação da Base Nacional Comum de Formação Docente

(BNC-Formação), que propõe uma formação técnica pautada nas habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento de uma formação crítica fundamentada no diálogo com a filosofia, a sociologia e a antropologia. Assim, o professor reflexivo não interessa ao capital. Pelo contrário, o professor deve ser moldado apenas como executor de políticas e metodologias ativas.

Além disso, as aulas deixam de ter um embasamento em torno das reflexões pedagógicas e passam a atender à lógica da espetacularização. Paralelamente, o saber científico é substituído por um *know-how*, isto é, um improviso apelativo sustentado por habilidades e competências genéricas que favorecem os interesses do capital, ao formar subjetividades alinhadas ao neoliberalismo.

Frente a essa realidade, Dias da Silva (2017) aponta que as novas tecnologias pedagógicas giram em torno de uma “emocionalização pedagógica”, cuja finalidade é otimizar o trabalho docente. Em consonância com o autor, entendemos essa otimização modernizadora como um processo de precarização do trabalho docente, uma vez que, por meio dessas tecnologias, recai sobre o professor a responsabilidade de direcionar estímulos necessários para que os alunos alcancem os resultados esperados.

Outrossim, observa-se a íntima relação entre o processo de emocionalização pedagógica e as avaliações em larga escala. Isto é, o professor é compelido a concentrar esforços em preparar os alunos cognitivamente para focarem nas atividades avaliativas. A precarização torna-se evidente no aumento da pressão exercida sobre o docente, que deve lidar com as demandas emocionais e pedagógicas impostas por esse modelo.

Assim, os docentes enfrentam a exigência de se realizarem pessoalmente no exercício dessas disciplinas e, ao mesmo tempo, formarem personalidades produtivas em seus alunos. Esse cenário resulta em uma sobrecarga de trabalho, enquanto o professor se distancia progressivamente dos saberes científicos, pedagógicos, da reflexão crítica, da capacidade criativa e criadora, bem como de sua autonomia profissional.

3.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A CENTRALIDADE DAS DISCIPLINAS EMPRESARIAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, representou um importante avanço em direção à profissionalização do trabalho docente, ao estipular que, até o fim de sua vigência, o número de professores contratados por tempo determinado, deveria ser reduzido para 10% (BRASIL, 2014). Entretanto, o novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2024-2034, instituído pelo Projeto de Lei nº 2614/2024 (BRASIL, 2024), estabelece na *meta 16.d.* que se deve “assegurar que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo estável por meio de concurso público até o fim da vigência deste PNE, em consonância com o que estabelece o art. 206, inciso V, da Constituição” (BRASIL, 2024), contrariando o que dizia o Plano anterior.

Vale destacar que, atualmente, a rede estadual de Pernambuco apresenta cerca de 13.757 (*treze mil, setecentos e cinquenta e sete*) professores temporários, totalizando 62% e apenas 8.000 (oito mil) concursados (36,3%)³, sendo uma das redes estaduais com o maior número de contratos temporários no Brasil. Isto é, os trabalhadores e trabalhadoras da educação que ocupam cargos como CTDs estão inseridos em um processo ampliado de precarização do trabalho docente.

Além disso, esse processo de precarização foi ainda mais intensificado pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que promoveu alterações estruturais na organização nesta etapa de ensino e atacou diretamente a identidade docente, reforçando um sentimento de desprofissionalização e precarização. A partir disso, diversos estudos têm denunciado o caráter privatista e empresarial da chamada

3 G1. Mais de 60% dos professores de Pernambuco são temporários; TCE proíbe novas contratações. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/05/10/mais-de-60percent-dos-professores-de-pernambuco-sao-temporarios-tce-proibe-novas-contratacoes.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2025.

Reforma do “Novo” Ensino Médio (COSTA; BASTOS; MARINHO, 2023; OLIVEIRA, 2020; JAKIMIU, 2022; FERRETTI, 2017, 2018; MENDONÇA, 2020). Essas pesquisas apontam para a reestruturação curricular promovida pela Reforma, destacando um empobrecimento dos conteúdos escolares que representa uma traição à juventude pobre do Brasil (RAMOS; FRIGOTTO, 2023).

Sob o argumento de que o Ensino Médio seria desinteressante, os reformadores (FREITAS, 2018) introduziram uma customização curricular que restringe o acesso a saberes enquanto moldam subjetividades alinhadas aos ideais neoliberais. Para executar essas subjetividades, umas propostas impostas pelo “Novo” Ensino Médio centram-se nos itinerários formativos, definidos como percursos individuais de formação para as juventudes, e nas disciplinas eletivas, que, apresentadas como optativas, configuram o pilar da flexibilização do Ensino Médio.

Da mesma forma, observa-se que a formação também é atravessada por algumas chamadas “neo disciplinas”, como *Protagonismo juvenil*, *Projeto de vida* e *Educação socioemocional*, dado o pressuposto da perspectiva da educação empreendedora e sua base meritocrática na formação de um novo perfil de trabalhador. Nesse sentido, denominamos essas disciplinas como *disciplinas empresariais*, pois entendemos que elas refletem o processo de empresariamento da educação das juventudes no Brasil.

Vale destacar que compreendemos como *disciplinas empresariais* aquelas que buscam modular as emoções dos sujeitos, com o objetivo de fazer com que se compreendam como “homens-empresas”. Essas modulações não ocorrem por meio da coerção, mas pela atração de um discurso simplificado que promete o sucesso individual desvinculado das realidades sociais, econômicas e políticas mais amplas.

Essas disciplinas, como afirmam Dias da Silva e Estormovski (2023), visam fabricar subjetividades monetizáveis, num processo de empresariamento de si que busca moldar os indivíduos com o intuito de maximizar sua produtividade. A educação, nesse contexto, é compreendida como

um processo de aperfeiçoamento da gestão individual, vinculado ao ajuste dos desejos e à responsabilização do sujeito por suas escolhas.

Além disso, as *disciplinas empresariais* estão relacionadas a uma concepção de projeto de vida voltada para a concorrência, autorreferenciação, individualização e customização curricular. Nesse sentido, Dias da Silva e Scherer (2022) argumentam que as emoções são o centro de interesses do chamado *capitalismo emocional*; assim, a escola empresarial busca formar subjetividades empresariais. Logo, o sujeito busca valorizar a si próprio.

Rodriguez e Ortega (2016), por sua vez, analisam que isso não representa um reposicionamento do tecnicismo, que visava formar o trabalhador dentro da lógica fordista, mas sim um reposicionamento do conceito de *Capital Humano*, que visa formar o trabalhador conforme a lógica do *toyotismo*. Essa visão é reforçada pela análise de Antunes e Pinto (2016), que explicam o que se espera da “fábrica da educação” dentro da lógica do *toyotismo*.

Vale frisar que o novo sujeito, empresário de si mesmo, é o trabalhador empreendedor que busca se adaptar às diversas mudanças que surgem. Nessa lógica, as *disciplinas empresariais* buscam fomentar emoções flexíveis, numa indústria da emoção regulada e da responsabilização completa. Assim, o conceito de universalização defendido pelos empresários se aproxima da lógica da padronização curricular, assim, ensinar se converte em seguir fórmulas prontas.

Não se trata de retornar ao tecnicismo, mas sim de articular o ensino a metodologias ativas que carecem de crítica pedagógica e reflexão docente. É nesse contexto que o papel do professor é reduzido a de acompanhante, tornando-se apenas um observador do processo de aprendizagem. Como resultado, o professor passa a confiar na metodologia, acreditando que é ela quem garante o aprendizado dos alunos. Assim, os docentes acabam aderindo à lógica da flexibilização curricular, sendo forçados a ministrar as *disciplinas empresariais*.

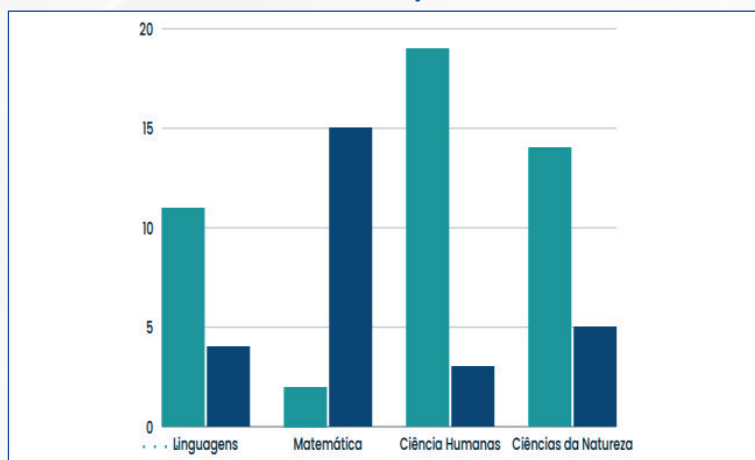
Santos e Dias da Silva (2022) chamam a atenção para a *pedagogia do engajamento*, em que a função do professor é engajar os estudantes nas atividades que devem ser realizadas. O ensino, portanto, se transforma numa emocionalização da educação, baseada em performances educativas que pouco têm de ciência ou reflexão. Logo, a ordem da flexibilização da vida atinge tanto a escola, simultaneamente, a formação dos estudantes — que deve ser customizada e empresarial — quanto o trabalho dos professores, que precisa se adaptar às novas tecnologias educacionais.

Essas tecnologias são apresentadas como sinônimo de modernidade. Em contrapartida, esse léxico esconde os reais interesses das políticas educacionais, pois, ao vender a educação empresarial como modernização, os reformadores da educação facilitam a viabilidade de tais políticas. Afinal, ninguém é contra a modernização. Contudo, o que se observa é uma modernização conservadora, que visa continuar a sonegar saberes aos filhos da classe trabalhadora e precarizar as condições de trabalho dos docentes.

Em relação aos docentes que ministraram/ministram essas *disciplinas empresariais* e seus posicionamentos em relação a elas e à sua prática pedagógica, compreendemos que o ensino dessas disciplinas é um fator de precarização, pois, está associado à desmoralização do magistério, ao esvaziar o ensino da cientificidade das áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a partir das entrevistas semiestruturadas, comprovamos que os professores CTDs são os principais responsáveis por ministrar essas *disciplinas empresariais*, ao mesmo tempo, possuem a menor carga de aulas das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Professores que ministram aulas de Formação Geral Básica (FGB), por área de atuação



Fonte: organizado pelos autores (2024).

Além disso, a grande maioria dos professores CTDs não ministra aulas em sua área de formação, ficando, na maioria das vezes, responsáveis pelas aulas de itinerários formativos, eletivas e *disciplinas empresariais*. Vale destacar que a situação é diferente no caso dos professores de Matemática, pois, nesse caso, a maioria ministra aulas de sua área de formação, salvo exceções para complementação de carga horária ou conhecimentos específicos sobre o conteúdo das eletivas propostas.

No caso dos docentes de Linguagens, alguns que ministram aulas da Formação Geral Básica estão com o componente de Arte no primeiro ano. Isto é, não lecionam Língua Portuguesa, assumindo uma disciplina diferente da sua área de formação. Já os professores de Língua Espanhola, com a retirada desse componente do currículo, têm na maioria sido direcionados para lecionar eletivas, como o projeto “Ganhe o Mundo”, além de itinerários formativos e *disciplinas empresariais*.

Nessa perspectiva, a precarização do vínculo e a desmoralização do magistério atuam como fontes de exaustão e adoecimento dos professores, enfraquecendo sua disposição para a luta pela qualidade da educação. Estudos como os de Nascimento (2024) e Lima & Silva (2021)

têm indicado o alto grau de adoecimento entre os professores nas escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco.

A partir disso, destaca-se alguns recortes das falas dos professores, considerados pontos importantes para a análise. O objetivo é compreender como os docentes, sujeitos principais desta pesquisa, percebem a distribuição da carga horária no arranjo curricular imposto pelo “Novo” Ensino Médio. Para tanto, as seguintes perguntas foram realizadas: *Como ocorre a distribuição da carga horária entre os professores na sua escola? Qual é a sua opinião, em relação ao seu trabalho, sobre as trilhas e as disciplinas eletivas? Como você prepara a sua Eletiva? Qual é o seu foco? Qual é a sua opinião, em relação ao seu trabalho, sobre as disciplinas de Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Educação Socioemocional? Você se sente sobrecarregado com a nova configuração curricular do “Novo” Ensino Médio?*

Em primeiro lugar, averiguou-se as causas pelas quais a maioria dos professores CTDs lecionam disciplinas empresariais, trilhas e/ou eletivas, ficando sem aulas nas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB). A hipótese inicial era que os professores efetivos da rede possuíam a prerrogativa de escolha, enquanto os CTDs eram obrigados a ministrar as disciplinas remanescentes nas escolas. Essa hipótese foi confirmada pela declaração de uma professora, ao afirmar que: “Primeiro os efetivos escolhem as disciplinas que querem dar; o que eles não pegam, a gente pega. Por isso, quase nunca é a gente que oferece as disciplinas da FGB “ (PROFESSORA CTD – GEOGRAFIA).

A fala evidencia o lugar de rebaixamento ocupado pelos professores CTDs dentro da própria escola. Compreende-se que essa condição não decorre diretamente da Reforma do Ensino Médio, embora se perceba que, ao reduzir drasticamente a carga horária das disciplinas básicas, a Reforma tenha aprofundado as desigualdades entre os professores. Em contrapartida, os docentes efetivos lecionam as disciplinas da FGB e complementam sua carga horária com os componentes flexíveis, enquanto os CTDs, em sua maioria, ficam restritos a esses componentes. Essa pers-

pectiva também é ilustrada na fala de outra professora, que, ao comentar sobre a escolha da carga horária, relata que: “Eu gosto mesmo de dar aula da minha disciplina, mas quase nunca sobra aula de Química para mim. Aí fico com as trilhas e as eletivas; tenho que planejar várias aulas diferentes porque cada trilha, em cada semestre, é uma coisa, além das eletivas” (PROFESSORA CTD – QUÍMICA).

A declaração sugere um sentimento de inferioridade, como se a professora acreditasse que lida com as aulas que “sobram”, aquelas que ninguém deseja. Por ter um vínculo mais frágil, ela é obrigada a aceitar tais disciplinas. Além disso, a fala evidencia o excesso de trabalho imposto pela nova configuração curricular, especialmente para os CTDs, que precisam planejar e ministrar diversas aulas de componentes flexíveis, frequentemente desconectadas de suas áreas de formação.

Outro aspecto significativo é que, ao final de cada semestre, os professores devem realizar as culminâncias das eletivas. Essas culminâncias representam mais uma demanda de trabalho, pois exigem que os alunos apresentem os “produtos” finais das disciplinas, exibidos para toda a escola. Essas apresentações buscam quantificar o trabalho de professores e alunos, já que não há provas para as disciplinas eletivas. Assim, outras formas de controle da ação pedagógica tornam-se necessárias.

As culminâncias, segundo os docentes, estão associadas a um processo de espetacularização. Assim, professores e alunos enfrentam pressão para demonstrar resultados por meio de apresentações. Esse fenômeno, conforme discutido por Freitas (2014), reforça uma preparação voltada à produtividade capitalista e contribui para a desmoralização do magistério. Professores que realizam apresentações grandiosas são considerados bons profissionais, enquanto aqueles que organizam apresentações mais simples são julgados como preguiçosos ou incompetentes.

Na era do capitalismo estetizado, o bom professor é aquele capaz de gerar engajamento em seus alunos (SANTOS E DIAS DA SILVA, 2022). A produção de grandes culminâncias e o uso de metodologias ativas tornam-se sinônimos de qualidade docente. Nesse contexto, surge a alter-

nativa da culminância artística e criativa (PROFESSOR CTD – FILOSOFIA). Vale frisar que a proposta de uma culminância criativa parece priorizar a emocionalização, ao mesmo tempo que esvazia a cientificidade da ação docente nas eletivas. Assim, é fundamental compreender que o trabalho dos professores, nas trilhas, eletivas e disciplinas empresariais, é reduzido a uma lógica de flexibilidade voltada à formação de personalidades mercantilizadas, comprometendo a oferta de uma educação científica e crítica.

Na era do capitalismo estetizado, o bom professor é aquele capaz de gerar engajamento em seus alunos (SANTOS E DIAS DA SILVA, 2022). A produção de grandes culminâncias e o uso de metodologias ativas tornam-se sinônimos de qualidade docente. Nesse sentido, encontra-se a alternativa da culminância artística e criativa (PROFESSOR CTD – FILOSOFIA). Vale frisar que a proposta de uma culminância criativa parece priorizar a emocionalização, ao mesmo tempo que esvazia a cientificidade da ação docente nas eletivas. Com isso, é fundamental compreender que o trabalho dos professores se reduz, nas trilhas, eletivas e disciplinas empresariais, a uma lógica de flexibilidade voltada à formação de personalidades mercantilizadas. Essa configuração sonega uma educação científica e crítica, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em seguida, analisa-se a opinião dos professores em relação ao seu próprio trabalho, em especial, sobre as trilhas e as eletivas curriculares que são responsáveis. Todas as respostas evidenciam exaustão e um trabalho desprovido de significados para eles. Essa perspectiva é bem ilustrada pela fala de uma das professoras entrevistadas, ao revelar que:

É muito exaustivo, principalmente as eletivas. Os meninos não estão interessados, eles não percebem utilidade naquilo, e você tem que mantê-los em sala, tentar fazer algo que chame a atenção. É uma agonia. (PROFESSORA CTD – GEOGRAFIA 2).

Além de demonstrar o desinteresse dos alunos pelas disciplinas eletivas, a professora destacou a necessidade de capturar sua atenção. Essa dimensão emocional alinha-se ao conceito de “consumo das emoções”

discutido por Han (2014), no qual os alunos só permanecem envolvidos se os professores se reinventarem constantemente para tornar as aulas atrativas. Nosella (2016) observa que os interesses das juventudes são flutuantes e mutáveis, influenciados por fatores como idade, cor e localidade, exigindo dos professores uma constante adaptação.

Da mesma forma, Ramos e Frigotto (2023) argumentam que a escola deve usar os interesses dos estudantes para formar cidadãos de maneira integral, sem, contudo, se submeter completamente a essas preferências. A adaptação constante aos gostos dos alunos tornaria inviável uma formação universalista. Nesse sentido, Abramo (2005) aponta que a juventude é frequentemente percebida como um período preparatório, no qual deveria receber uma formação universal.

A perda de prestígio agrava o processo de precarização do trabalho docente, haja vista, segundo Fanfani (2005), o prestígio é uma característica essencial de qualquer profissão. Sua ausência acelera a desprofissionalização dos professores, afetando especialmente os contratados por tempo determinado, que já enfrentam condições de trabalho mais precárias. Nesse contexto, destaca-se a fala de um dos professores entrevistados ao reforçar esse quadro: “As trilhas são muito complicadas. Às vezes, a gente nem sabe o que elas são. Essas coisas não servem para nada, só para complicar o trabalho do professor” (PROFESSOR CTD - LÍNGUA PORTUGUESA).

Esse depoimento evidencia que as trilhas contribuem para o esvaziamento do trabalho docente, afastando os professores de suas áreas de formação científica e obrigando-os a lecionar disciplinas flexíveis, desprovidas de rigor acadêmico.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio exige que os professores sigam currículos padronizados, o que limita sua capacidade de reflexão e autonomia, forçando-os a reproduzir determinações curriculares que priorizam uma lógica neoliberal de estilização dos percursos formativos. Por conseguinte, destaca-se a fala dessa professora que relata as consequências desse afastamento:

Ano passado abriram vários concursos. Eu fiz, outros professores daqui também fizeram, mas a gente sentiu dificuldade nas questões específicas, porque não damos aula na nossa área. Então, vamos esquecendo, até porque, em casa, o material que a gente estuda é de trilha e eletiva, e acabamos deixando nossa área de lado” (PROFESSORA CTD – BIOLOGIA 2).

A fala da professora deixa claro que as trilhas e as eletivas desprofissionalizam os professores ao afastá-los de suas áreas de expertise. Consequentemente, se os docentes estão desconectados da ciência, os alunos também são privados de uma educação científica e crítica. Vale destacar que o currículo pernambucano (PERNAMBUCO, 2021, p. 77) apresenta as trilhas como instrumentos de aprofundamento dos saberes da Formação Geral Básica (FGB), ao afirmar que:

Trata-se, nessa proposta, de possibilitar o estudo de temas fundamentais à sociedade, visando à superação da simplificação e da fragmentação para estabelecer o tratamento pedagógico fundamentado no aprofundamento e na complexidade em que as relações humanas são estruturadas. A simplificação e a fragmentação no campo pedagógico levam ao risco da superficialização do processo educativo, reduzindo o conhecimento a narrativas sobre atividades cotidianas, muitas vezes com distanciamento do campo teórico. Em contrapartida, o aprofundamento e a complexidade exigem necessariamente a articulação do conhecimento nas suas múltiplas dimensões, sendo, para isso, necessária a compreensão de diversas técnicas de pesquisa, de diferentes correntes teóricas e de múltiplas abordagens conceituais numa perspectiva interdisciplinar (PERNAMBUCO, 2021, p.77).

Nesse sentido, o currículo parece apostar nas metodologias ativas como instrumentos para a promoção do conhecimento, ao recomendar a perspectiva interdisciplinar para o “novo tipo de educação” que propõe, mas reduz o papel do professor a um mero elaborador de metodologias atrativas, destinadas apenas para implementar as determinações curriculares. A partir disso, coube indagar como os professores preparam suas aulas nas disciplinas eletivas e qual o propósito por trás de suas escolhas. O objetivo é compreender como eles percebem o processo flexibilização

ao qual estão submetidos. Assim, destaca-se a fala de um professor de Matemática:

A gente é meio que obrigado a oferecer as eletivas que a gestão da escola diz. Este ano, eu queria oferecer uma eletiva de jogos matemáticos, mas o educador de apoio disse que, no terceiro ano, era para ser matemática para o ENEM. Com os efetivos não é assim." (PROFESSOR CTD - MATEMÁTICA)

O ideal seria que os professores elaborassem suas eletivas com base nos interesses dos alunos e em suas próprias habilidades, de modo que o enfoque metodológico pudesse abrir caminhos para novas abordagens dos conteúdos curriculares. Porém, como já discutido, há uma articulação evidente entre as disciplinas flexíveis e as avaliações em larga escala. Dessa forma, o professor CTD encontra-se obrigado a atender às demandas impostas pela gestão escolar, que priorizam uma visão focada nos vestibulares em detrimento de uma abordagem mais ampla e inovadora.

Ressalta-se que essa abordagem esvazia tanto o discurso de escolha por parte dos estudantes quanto a ideia de que seria necessária uma nova metodologia para despertar o interesse das juventudes na escola. Além disso, ao propor o estudo da Matemática por meio de jogos, o professor buscava relacionar a ciência a uma forma dinâmica e envolvente de ensino. Todavia, o novo paradigma desloca o foco do ensino para a aprendizagem, exigindo que os professores sejam capazes de aferir os saberes dos estudantes.

Para aferir esses saberes, é necessário partir da materialidade das avaliações em larga escala. Isto é, os professores precisam desenvolver formas dinâmicas e estilizadas de abordar as habilidades e competências exigidas pelos vestibulares. O foco é direcionado à formação para resultados, o que coloca os docentes em um processo de castração da criatividade pedagógica, reduzindo sua atuação a um treinamento voltado para os exames de acesso ao ensino superior.

Ao atrelar as trilhas e as eletivas a perspectivas conteudistas, os reformadores da educação parecem contradizer os princípios da própria Reforma

do Ensino Médio. A proposta, que deveria promover uma formação mais integral e significativa, acaba por reforçar práticas que desvalorizam a criatividade e o papel crítico do trabalho docente, evidenciando uma desconexão entre o discurso reformista e sua implementação.

Cumprе lembrar que, à época, os reformadores argumentavam que os currículos eram excessivamente conteudistas e que era essencial romper com essa perspectiva para tornar a escola mais atrativa. No entanto, o conteúdo permaneceu, embora de forma empobrecida e emocionalizada, o que, em vez de atrair as juventudes, acaba por afastá-las. É justamente nessa perspectiva que se encontram os professores, que precisam se desdobrar para atender às expectativas vinculadas às avaliações em larga escala – ou seja, às metas estabelecidas pelas escolas –, às metodologias ativas e ao controle dos estudantes em sala de aula.

Nesse diapasão, nota-se mais uma tentativa de esvaziar o trabalho docente de significados, promovendo um exercício profissional apolítico, antirreflexivo e desvinculado da formação inicial oferecida nas universidades públicas. Trata-se de um processo de (des)humanização dos professores que, segundo Saviani e Duarte (2012), só podem se desenvolver plenamente como seres humanos por meio de uma dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada na cultura – entendida como tudo o que é produzido pelo ser humano, material e imaterial – e a objetivação da individualidade por meio do trabalho. Como afirmam os autores:

Não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Contata-se que esse professor desumanizado constitui a base para a formação de personalidades acríticas, alinhadas às demandas do mercado e da reestruturação produtiva. Reconhecemos que os professores efetivos também estão submetidos a esse processo de desumanização da

profissão. Porém, os CTDs, devido à fragilidade de seu vínculo empregatício, possuem menos possibilidades de resistir a essa dinâmica.

Outro ponto abordado, é a questão da opinião dos professores acerca das *disciplinas empresariais*. O objetivo é compreender como eles se percebem em relação a essas disciplinas. Logo, destaca-se a fala incisiva de uma professora, ao afirmar que:

Fazer dos jovens protagonistas... como eu vou fazer isso se nem eu sou protagonista? Não sei ensinar protagonismo, nem como. As aulas demoram a passar, os alunos não querem prestar atenção, não dão bola mesmo, muitos ficam no celular ou dormindo e você lá na frente falando sobre protagonismo ou projeto de vida (PROFESSORA CTD – QUÍMICA 2).

A fala da professora revela sua dificuldade em encontrar sentido nessas disciplinas, o que parece ser compartilhado pelos próprios estudantes, que demonstram desinteresse durante as aulas. Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o conceito de protagonismo emergiu no início do século XX, mas, à época, ainda não havia consenso sobre seu significado.

Os autores observam que na Reforma do Ensino Médio de 2017, o protagonismo passou a assumir traços de antecipação de comportamentos indesejáveis, funcionando como uma tentativa de prevenir que os jovens sigam caminhos considerados indesejados.

Ressalta-se que essa perspectiva de protagonismo enfraquece a democracia, pois estimula o sentimento individualista em detrimento do sentimento de coletividade. Nas falas dos professores, pode-se identificar que o sujeito individualista e mesquinho, ideal do capitalismo neoliberal, enfraquece as demandas por políticas sociais implementadas pelo Estado.

Vale lembrar que o currículo de Pernambuco, reitera a formação do jovem empreendedor como um dos pilares formativos do seu sistema educacional e o papel do professor mediador, como destaca:

No espaço escolar, o protagonismo juvenil mobiliza mudanças ancoradas na **pedagogia ativa**, a qual possibilita a criação

de espaços e condições que propiciam ao jovem empreender na construção do ser, do existir, do ponto de vista pessoal e social. **Nesse contexto, o professor é um mediador cuja metodologia está pautada no trabalho cooperativo**, que orienta os jovens a atuarem na solução de problemas reais do dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade na qual estão inseridos (PERNAMBUCO, 2021, p. 49, **grifos nossos**).

A apresentação do professor como um mediador formativo do jovem empreendedor, resulta no esvaziamento de seu papel na construção de conhecimentos críticos. Esse esvaziamento, por sua vez, manifesta-se pela ênfase no protagonismo do método em detrimento da atuação docente. Logo, não se trata de posicionar o professor como protagonista absoluto do processo de ensino e aprendizagem; contudo, também não é admissível subordiná-lo ao método. Pelo contrário, é o método que deve estar subordinado aos professores, às suas escolhas pedagógicas e às suas reflexões.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) observam que, na lógica do protagonismo proposto, o foco do professor é predominantemente voltado a orientar, renegando a segundo plano o ato de ensinar. Por conseguinte, Dias da Silva (2023) relaciona o protagonismo com a responsabilização e destaca que essa responsabilização recai não apenas sobre os estudantes, mas também sobre os docentes.

Essa visão reflete a desmoralização do magistério, na qual os professores são culpados pelas baixas notas em avaliações externas (FREITAS, 2014), exigidos a adotar uma pedagogia voltada para a emocionalização (DIAS DA SILVA, 2023) e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das juventudes no mercado de trabalho. Se a nova lei do mundo capitalista é a realização pessoal (DARDOT & LAVAL, 2016), os professores passam a ser vistos como responsáveis pela realização dos alunos, mesmo que isso implique sua própria desvalorização e desrealização profissional.

A percepção de um professor de Matemática é que:

Eu sinto a diferença [entre dar aula de Matemática – FGB e dar aula de Protagonismo Juvenil] na forma de direcionar os meninos. Em Matemática, eles até prestam atenção, mas quando a aula é de Pro-

tagonismo, eles parecem que desligam a cabeça. Fica todo mundo sem querer participar, mexendo no celular, dormindo. A disciplina não faz sentido para eles, nem para mim, por isso deixo eles mais livres. (PROFESSOR CTD – MATEMÁTICA 2).

Observa-se que as falas dos dois professores evidenciam uma desmoralização do magistério. Os docentes sentem-se obrigados a implorar para serem ouvidos e precisam desenvolver estratégias para atrair a atenção dos alunos. O prestígio do magistério é drasticamente reduzido nessas disciplinas, pois os estudantes não percebem sentido no que está sendo ensinado.

Essa percepção contribui para a formação de uma visão, nas futuras gerações, de que a docência está associada à inutilidade. Sob essa ótica o magistério se desmoraliza, ao se distanciar da ciência e ao perder o respaldo social de preparar os jovens para o futuro. Isso ocorre porque nem os alunos nem os professores conseguem enxergar utilidade nessa configuração curricular.

O mesmo padrão se aplica à disciplina de Educação Socioemocional, conforme descrito no currículo de Pernambuco:

Sendo assim, uma das propostas pode ser, justamente, inserir esses campos de tensões no centro das discussões e do processo formativo das juventudes que estão no Ensino Médio. Esses campos, em geral, traduzem uma marca temporal de maior duração; não são efêmeros, nem locais; estão, há décadas, como base das discussões nos diversos níveis da sociedade e precisam, cada vez mais, **de pessoas com domínio técnico, científico e socioemocional para participar, efetivamente, de processos de mudança em diferentes aspectos da vida social** (PERNAMBUCO, 2021, p. 66, **grifos nossos**).

O currículo de Pernambuco explicita a necessidade de moldar as emoções dos estudantes para atender às complexidades do mundo pós-fordista. Nesse contexto, o controle das emoções se torna uma forma de monetarização de si (DIAS DA SILVA, 2022). A formação socioemocional, portanto, é orientada para a subjetividade do capitalismo contemporâneo, que transforma emoções em capital.

Nesse modelo, as emoções são tratadas como mensuráveis e passíveis de valoração. Sentimentos como criatividade e autocontrole passam a ser vistos como formas de acumulação de valor do sujeito, inserindo as emoções em uma lógica de valorização própria do sistema capitalista. Essas emoções são tidas como aferíveis, com sentimentos como criatividade, autocontrole sendo considerados acúmulo de valorização do sujeito.

Por fim, os professores relataram suas experiências com as disciplinas da nova configuração curricular. Assim, destacam-se as falas de dois professores:

Fica complicado mesmo quando a gente pega disciplinas como Educação Socioemocional, que tem duas aulas na semana. A gente não sabe o que fazer nesse tempo. Uma vez, fiz uma dinâmica sobre confiança que deu certo, mas depois os estudantes foram ficando mais entediados com a aula e mais nada funcionou. (PROFESSORA CTD – INGLÊS 2)

Aqui eu pego uma salada de frutas: dou aulas de trilhas, de eletivas e de socioemocional. É exaustivo, porque você não consegue motivar os alunos em nenhuma dessas aulas. Eles olham para você como quem pede socorro, como quem não vê propósito naquela aula. É uma sensação de fracasso ao fim de cada aula. (PROFESSORA CTD – HISTÓRIA 2)

Percebe-se que essas falas revelam uma perspectiva de fracasso que recai sobre suas profissões. Apesar de seus esforços, os docentes sentem que não conseguem despertar o interesse dos estudantes. Essa auto-cobrança, fruto da necessidade de alcançar resultados positivos e da exigência por aulas “show”, contribui significativamente para o adoecimento docente.

Desse modo, concordamos com os estudos de Lima e Silva (2021), que apontam para o adoecimento dos professores em escolas de referência de Ensino Médio em Pernambuco. Observa-se que a nova configuração curricular, agravada pelas imposições da Reforma do Ensino Médio, intensifica ainda mais essa tendência ao adoecimento, especialmente entre os profissionais contratados por tempo determinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luiz Carlos de Freitas (2018), ao abordar as reformas empresariais na educação, sustenta que a convivência entre uma gestão empresarial e uma gestão democrática na escola é, de fato, inviável. Logo, o avanço dessas reformas e a naturalização das práticas mercadológicas na educação colocam o trabalho docente na linha de frente dessas transformações.

Historicamente, os empresários viam o professor como um agente incontrolável no processo educativo. É nesse contexto que as reformas empresariais buscaram exercer um controle rigoroso sobre o trabalho docente, seja por meio da implementação de testes em larga escala, seja pela manipulação das subjetividades e identidades dos educadores.

Diante do exposto, concordamos com Ravitch (2011), ao destacar diversas estratégias de empresariamento da educação e apontar que o ataque ao trabalho docente constitui o núcleo desse processo. A autora ilustra como essas reformas adoecem os professores, ao intensificarem a cobrança sobre suas práticas, enquanto precarizam seus vínculos contratuais, expondo-os ao risco de demissão caso as metas estabelecidas não sejam atingidas.

Sendo assim, as reformas empresariais visam submeter os professores à lógica neoliberal, transformando-os em agentes reprodutores dessas políticas. No caso específico deste estudo, observa-se que as reformas têm um impacto ainda mais profundo sobre o trabalho docente de professores contratados por tempo determinado (CTDs). A fragilidade de seus vínculos empregatícios os coloca na linha de frente das mudanças impostas pela reforma, tornando-os mais vulneráveis às transformações.

Além disso, com a Reforma do Ensino Médio, esse processo de precarização se intensificou. Os professores CTDs enfrentam, além da desmoralização do magistério, uma profunda perda de sentido em sua prática profissional. Esse fenômeno, no entanto, atende diretamente aos interesses dos empresários que, com sua influência sobre o Estado, têm

contribuído para o aumento da possibilidade de contratos temporários na educação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao expandir os contratos temporários, o Estado sinaliza que essa é a via preferencial para viabilizar as reformas empresariais na educação. As disciplinas flexíveis, inseridas nesse novo contexto, dificultam a formação continuada dos docentes, ao afastá-los de suas áreas de especialização e conhecimento. Como resultado, os professores CTDs são submetidos a um processo de desprofissionalização, caracterizado pelo afastamento científico, pela desmoralização do magistério, imposta pelas disciplinas flexíveis, e pela precarização das condições de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os professores flexíveis são chamados a formar alunos igualmente flexíveis, para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais volátil. O aumento do número de vínculos precários reduz as resistências que poderiam surgir nas escolas contra essas políticas, ao mesmo tempo que busca neoliberalizar a formação docente e enfraquecer os sindicatos. Portanto, a mobilização sindical se configura como um elemento crucial para frear esse processo e reivindicar a profissionalização do magistério. Somente por meio da resistência organizada será possível reverter as consequências prejudiciais dessas reformas e garantir uma educação comprometida com a formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 40-59.

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões da Nossa Época).

BARBOSA, E.S.; SILVA, K.N.P.; NASCIMENTO, T.F.C.L. Trabalho pedagógico em escolas estaduais de Pernambuco: Inovações tecnológicas e monitoramento do cotidiano escolar. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, p. 424-439, 2020.

BRASIL. **PL n. 2614/2024**, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em 06 de jan, 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 06 de jan. 2025

COSTA, P.L. de A.; BASTOS, M.N.; MARINHO, R.J. de A. O Ensino Médio do Brasil pelo olhar dos tribunais de conta. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neo-liberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS DA SILVA, R.R.; ESTORMOVSKI, R.C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetarizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023.

DIAS DA SILVA, R.R.; SCHERER, R.P. A emergência das escolhas individuais como princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 23, 2022.

DIAS DA SILVA, R.R. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 426-447, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>. Acesso em 06 de jan. 2025.

DIAS DA SILVA, R.R. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 17, n. 3, p. 699-717, dez. 2017.

FERRETI, C.J.; SILVA, M.R. DA. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017.

FERRETI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em 06 de jan, 2025.

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos pobres e escola pública. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

HAN, B. **Psicopolítica**: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder, 2014.

ILLOUZ, E. **Intimidades congeladas**: las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Herder Editorial, 2007.

JAKIMIU, V.C.L. Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da pedagogia do mercado. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-25, 2022.

LIMA, T.F.C. de; SILVA, K.N.P. Precarização do trabalho e adoecimento docente: notas introdutórias sobre as Escolas de Referência de Pernambuco. In: CASULO, A. C. (Org.). **Anais do XII Seminário do Trabalho: crise capitalista, precarização do trabalho e colapso ambiental**. 1. ed. Marília: Projeto Editorial Praxis, 2021. v. 1, p. 359-369.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Por uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. *Livro 1: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2017.

NASCIMENTO, T.F.C. do. **Precarização, intensificação e adoecimento docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) do Estado de Per-**

nambuco. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

NOSELLA, P. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, R. de. A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em:

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco.** Recife, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em 06 de jan. 2025.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos jovens de escola pública. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, D.B. da S.; DIAS DA SILVA, R.R. A constituição da flexibilidade como estratégia política no Ensino Médio brasileiro. **Revista Teias**, v. 23, n. 65, jan./mar. 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.033

A ESCUTA DAS ADOLESCÊNCIA- AÇÃO PARA REPENSAR A ESCOLA E O ENSINO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE REDENÇÃO - CE

Neisse Evangelista da Costa Souza¹Maria Edilene Ferreira Sena²

RESUMO

A educação contemporânea solicita que as escolas atendam seu público estudantil de forma a corresponder às necessidades de um mundo em constante transformação, mas vislumbrando as diferentes fases de desenvolvimento desses estudantes. Essa forma de pensar é essencial porque cada etapa da vida traz suas próprias necessidades, interesses e desafios. Considerando essa primícia faz-se necessário pensar em processos educativos dentro das escolas que contemplem os anos finais e que venha se conectar com as diversas formas de vivenciar a adolescência. Assim, esse trabalho tem como objetivo refletir o processo educativo a partir dos resultados da escuta das adolescências, com a contribuição de autores como Vygotsky (1996), Pimenta (2018), Mascellani (2019). A Escuta ocorreu em maio do ano de 2024, por meio da

- 1 Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -PPGE-F(UNILAB/IFCE), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8757770276450492>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2967-1532>;
- 2 Mestra em Educação e Ensino, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3462492547893509>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9329-8835>, E-mail: edilene.sena@aluno.uece.br.

disponibilização e preenchimento de questionário possibilitando aos discentes expressar suas visões e anseios sobre o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem, sistematizados por blocos de seriação 6º e 7º/ 8º e 9º. Os dados foram analisados observando os gráficos gerados dos questionários individuais dos estudantes dos 6º e 7º anos, bem como 8º e 9º, turmas que funcionam em tempo integral na Escola Maria Augusta Russo dos Santos por meio da plataforma do Ministério da Educação - MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/devolutiva-dasemana-da-escuta-das-adolescencias>. A escuta ativa dos jovens permite compreender suas necessidades, interesses e desafios, possibilitando uma abordagem pedagógica mais inclusiva, motivadora e relevante. Essas reflexões ajudam a criar um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz promovendo uma relação de respeito e confiança, incentivando-os a participarem mais ativamente do processo de aprendizagem com possibilidade de rever projetos, planejar estratégias de ensino, construir planos de ações. Desta forma, os anos finais merecem uma identidade própria e bem determinada, além de um apoio efetivo, para que estudantes e professores possam construir uma trajetória educacional de sucesso.

Palavras-chave: Escuta das adolescências, escola, ensino, estudantes anos finais.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase crucial do desenvolvimento humano, marcada por transformações físicas, emocionais e sociais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. A educação contemporânea demanda que as escolas se adaptem a essas mudanças, reconhecendo as particularidades e necessidades dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a proposta de repensar a escola e o ensino voltada para os adolescentes por meio da escuta ativa desses estudantes se torna essencial, uma vez que a formação de jovens cidadãos críticos e participativos depende de um ambiente educacional que valorize suas vozes e experiências.

Os objetivos deste trabalho são, portanto, refletir sobre o processo educativo a partir das vozes dos estudantes, sistematizar as informações obtidas e propor estratégias que promovam uma abordagem pedagógica mais inclusiva e motivadora. A análise dos dados coletados tem o intuito de identificar as necessidades e interesses dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz.

A justificativa para este trabalho reside na necessidade de uma escuta ativa e atenta das adolescências, que permita compreender suas expectativas e desafios. Autores como Vygotsky (1996) enfatizam a importância da interação social no aprendizado, enquanto Pimenta e Lima (2018) e Mascellani (2019) abordam a relevância de práticas pedagógicas que considerem a singularidade dos estudantes. A escuta realizada em maio de 2024, por meio de questionários, possibilitou a coleta de dados que refletem as percepções dos alunos da Escola Professora Maria Augusta Russo dos Santos, permitindo uma análise aprofundada das suas vivências no ambiente escolar.

Para esse estudo foi adotado uma abordagem metodológica qualitativa que priorizou a escuta ativa dos estudantes, com o objetivo de compreender suas necessidades, interesses e desafios no ambiente escolar. Para isso, teve como procedimento metodológico a análise dos

dados gerados das respostas dos questionários individuais respondidas pelos estudantes dos 6º e 7º anos, bem como aos do 8º e 9º anos, que frequentam turmas em tempo integral na Escola Maria Augusta Russo dos Santos.

A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma do Ministério da Educação (MEC), que facilitou a disponibilização e o preenchimento dos questionários. Os alunos foram incentivados a expressar suas opiniões e vivências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que suas vozes fossem ouvidas de maneira significativa. Essa etapa foi fundamental para garantir que as informações coletadas refletissem a realidade e as expectativas dos jovens.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram sistematicamente analisados. A análise envolveu a observação de gráficos que ilustraram as respostas individuais dos estudantes, permitindo uma visualização clara das tendências e padrões emergentes. Essa representação gráfica facilitou a identificação de áreas de interesse comum, bem como das principais preocupações e desafios enfrentados pelos alunos.

A escuta ativa, como método central deste estudo, possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas que permeiam a vida escolar dos adolescentes. Ao considerar suas perspectivas, foi possível desenvolver uma abordagem pedagógica mais inclusiva, motivadora e relevante, que se alinha às necessidades identificadas. Essa metodologia não apenas promoveu um ambiente de respeito e confiança, mas também incentivou os estudantes a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um espaço educacional mais acolhedor e eficaz.

Em suma, o procedimento metodológico adotado neste estudo enfatizou a importância da participação dos alunos na construção do conhecimento e na reflexão sobre suas experiências escolares, estabelecendo um diálogo contínuo entre educadores e estudantes e promovendo uma educação que valoriza a voz dos jovens.

A adolescência é vista pelos estudiosos como uma fase crucial do desenvolvimento humano, marcada por profundas transformações em diversas esferas. Geralmente, é entendida como um período de transição entre a infância e a vida adulta, que abrange uma série de mudanças biológicas, psicológicas e sociais.

Portanto, considerar um indivíduo como adolescente depende da perspectiva, pois diferentes legislações, órgãos de saúde e teóricos da psicologia adotam critérios distintos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n.º 8.069/90) define as faixas etárias juridicamente nesse formato: criança - pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente - pessoa que tem entre 12 e 18 anos de idade incompletos. Essa faixa etária é reconhecida como um período de transição entre a infância e a vida adulta, onde ocorrem diversas mudanças físicas, emocionais e sociais.

Organização Mundial da Saúde (OMS) adota uma faixa de idade mais ampla, considerando a adolescência do ponto de vista do desenvolvimento humano. Adolescentes: indivíduos na faixa etária entre 10 e 19 anos. Essa faixa pode ser subdividida para fins de acompanhamento de saúde: pré-adolescência (10-14 anos) e adolescência propriamente dita (15-19 anos).

Do ponto de vista biológico, os estudiosos destacam a puberdade, com o desenvolvimento sexual e as mudanças físicas aceleradas. Essa fase é regida por alterações hormonais significativas que impactam não só o corpo, mas também o comportamento e as emoções.

Na teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget, descreve o período da adolescência quando esse adquire a capacidade de raciocínio abstrato, pensamento lógico e formulação de hipóteses, o que influencia como ele se relaciona com o mundo...

por volta dos onze ou doze anos, inicia-se o quarto e último período de desenvolvimento mental que passa pela adolescência e vai até a fase adulta: é o período das operações formais. A principal característica desse período é a capacidade de

racionar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos. (MOREIRA, 2011, p.98).

Psicologicamente, a adolescência é um momento de intensa busca por identidade. Os jovens começam a se questionar sobre quem são, quais são seus valores, seus objetivos de vida e seu lugar no mundo. É um período de experimentação, de formação da personalidade e de desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio hipotético-dedutivo. A capacidade de pensar sobre o futuro e sobre conceitos mais complexos se intensifica.

Socialmente, essa fase é caracterizada pela crescente importância dos pares e pela busca por maior independência da família. As relações de amizade se tornam mais significativas, e os adolescentes tendem a se agrupar e a formar grupos com interesses em comum. Ao mesmo tempo, eles começam a explorar novas interações sociais e a se preparar para assumir responsabilidades adultas.

Estudiosos como Erik Erikson descrevem a adolescência como o estágio de “identidade versus confusão de papéis”, onde o principal conflito a ser resolvido é a formação de uma identidade sólida. Nessa etapa, o indivíduo explora papéis e ideologias para construir seu senso de individualidade.

Para a psicanálise, a adolescência é um período de intensas mudanças psíquicas, marcado pela reedição de conflitos da infância. Freud descreveu a puberdade como a segunda fase da sexualidade, quando o indivíduo lida com o amadurecimento sexual e a construção de um novo corpo.

A visão social e cultural tem a percepção do que é ser adolescente também é influenciada por fatores culturais e sociais, que determinam as expectativas e a forma como a sociedade lida com essa fase da vida. Em algumas culturas, as responsabilidades da vida adulta são assumidas mais cedo, enquanto em outras, como a contemporânea, a adolescência pode se estender devido a fatores como educação e mercado de trabalho.

Quando se trata de Desenvolvimento social, os adolescentes tendem a valorizar mais as relações com os pares e a buscar aceitação social. Essa busca por pertencimento pode influenciar seu comportamento e decisões.

Segundo Vygotski (2006), a principal atividade da adolescência é a comunicação íntima pessoal entre os pares. O adolescente se torna crítico em face das exigências que lhe são impostas pelo meio em que vive, e isso reverbera em sua maneira de agir, buscando na relação com o grupo um posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Uma escola pensada para jovens adolescentes deve ser um lugar vibrante e acolhedor, que vai muito além da sala de aula tradicional. Imagina um espaço onde eles se sintam à vontade para explorar, criar e se conectar. A escola que forma dá voz e vez aos estudantes, e se alarga para novas descobertas oferecendo oportunidades de aprender e saber, nos mais variados campos da atividade humana, nunca perdendo de vista a apreensão da totalidade em que se insere esta parcela de conhecimento que está sendo adquirida. Nesse sentido a autora complementa enfatizando que:

Uma escola que desenvolve experiências de trabalho no campo da cultura geral e específica é aquela que oferece um amplo horizonte de opções e de formação e realização. Só o trabalho assim entendido é capaz de se constituir em princípio de construção integral dos indivíduos e da vida social. (MASCCELLANI, 2010, p. 56).

Esse ambiente é o espaço por excelência para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. A escola é um espaço onde os professores devem atuar como mediadores na formação da cidadania, conectando o conhecimento à vivência dos alunos. Para Selma Garrido Pimenta (2006), o ensino deve ser uma prática reflexiva, onde o professor não é um mero repetidor de conteúdos, mas sim um intelectual crítico e pesquisador de sua própria ação docente.

A atuação do professor, portanto, vai além da transmissão de informações, envolvendo a produção de saberes a partir da prática e da reflexão constante e o ensino é uma prática social que deve ser analisada em seu contexto histórico e social. Isso significa que a escola não pode estar desconectada do mundo em que os alunos vivem, para tanto deve ter:

- **Foco no desenvolvimento do aluno:** A escola deve ajudar o aluno a desenvolver habilidades e competências, além de formar seu conhecimento, valores e comportamentos.
- **Conexão com o mundo real:** O ensino deve ser contextualizado e conectar-se com a realidade dos estudantes, para que a aprendizagem seja significativa e relevante para eles.

A superação das dificuldades que o adolescente vivencia, depende da forma que o adulto o acolhe, seja no ambiente familiar ou escolar. É preciso reconhecer e valorizar como um ser histórico, ativo, que está inscrito num universo social e histórico. Universo este marcado pelas condições sociais e culturais, a partir das quais ele pode se desenvolver.

METODOLOGIA

A Semana da Escuta das Adolescências nas Escolas aconteceu entre os dias 13 e 31 de maio de 2024, mais de 21 mil escolas fizeram parte de uma mobilização nacional para promover escutas qualificadas com estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. O município de Redenção, através da Escola Maria Augusta alunos 72 estudantes do 6º/7º ano participaram somando aos do 8º/9º ano.

A semana da Escuta na escola foi apoiada pelo MEC que disponibilizou orientações como: Documento orientador sobre a Semana da Escuta para gestores escolares, Documento orientador para docentes, Roteiro Orientador de atividades: Semana da Escuta das Adolescências nas Escolas para 6º e 7º anos e Roteiro Orientador de atividades: Semana da Escuta

das Adolescências nas Escolas 8º e 9º anos, culminando com a disponibilização do Formulário para resposta direta pelos estudantes.

A iniciativa mobilizou equipes gestoras de redes, profissionais técnicos das secretarias, lideranças escolares, coordenação pedagógica e docentes para desenvolver atividades de escuta com estudantes e com o objetivo de apoiar os atores envolvidos nesse processo,

Após a ocorrência de todo esse processo de apresentação, orientação e mobilização, ...foi realizado a escuta ativa dos estudantes através do preenchimento de uns questionários disponibilizados nos sistemas pelo MEC, onde foi coletado as respostas dos estudantes anos finais da Escola Professora Maria Augusta Russo dos Santos.

Os materiais seguiram o seu propósito de ser estudado e aplicado, bem como desencadeou uma mobilização na rede de ensino, estimulando gestores de redes, profissionais técnicos das secretarias, lideranças escolares, coordenação pedagógica e docentes para desenvolver atividades de escuta com estudantes do 6º ao 9º da Escola da rede municipal Professora Maria Augusta Russo dos Santos.

Cada grupo de seriação respondeu um questionário, que continha as mesmas perguntas, apenas algumas alternativas foram adaptadas de acordo com a faixa etária e repertório de vida de cada um desses grupos de idade. Adolescentes responderam um questionário com treze perguntas, dividido em blocos didáticos que exploraram diferentes dimensões de sua relação com a escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola analisada foi a Escola Maria Augusta Russo dos Santos, por ser uma escola de tempo integral e necessidade de conhecer o perfil desses estudantes e sua vivência nesse período de adolescência, compreendendo assim suas necessidades, interesses e desafios por meio dessa escuta ativa.

A análise envolveu a observação de gráficos e tabelas das sistematizações das respostas dos estudantes na escuta das adolescências. Os dados foram apresentados e assim analisados por blocos temáticos organizados em sete dimensões principais: Como os estudantes se definem, o que a escola representa para os estudantes, os conteúdos que fazem os estudantes se desenvolverem mais para a vida, atividades indispensáveis na escola do futuro, formas de aprender melhor na escola, como ter uma convivência melhor na escola, como participar mais da escola, aspectos da vida do estudante fora da escola.

ESTUDANTES DO 6º/7º ANO PARTICIPANTES DA ESCUTA ATIVA

Nas turmas de 6º e 7º ano 72 estudantes participaram da escuta ativa e na dimensão **1 como os estudantes se definem em relação a sua cor**, 74% se autodeclararam pardos e 13% disseram não saber a sua cor.

Na Dimensão 2 para descobrir **o que a escola representa para os estudantes** - 80% disseram acolhimento e pertencimento; 71% relacionamento e socialização; 71%aprendizado e autoconhecimento; 64%participação.

Os estudantes foram instigados a fazer a justificativa de sua escola. No caso quem respondeu Acolhimento e pertencimento disseram que é porque 90%(Tem pelo menos um adulto em quem confio), 82% me sinto bem, 81 % existe um ambiente seguro, 68 Sinto que os adultos me acolhem.

Aprendizado e autoconhecimento 85% justificou que marcou essa resposta porque o ambiente (espaço e convivência) é bom para todo mundo aprender.

92% dos estudantes na justificação da dimensão Relacionamento e socialização porque tenho amigos ou amigas com quem gosto de estar.

Participação a justificativa de 76 % foi porque todos (direção, funcionários, professores e estudantes) podem participar de decisões do dia a dia da escola.

Para descobrir **quais conteúdos e conhecimentos os estudantes consideram que os ajudariam a se desenvolver mais para a vida**, foram apresentadas algumas opções para os respondentes assinalarem. Veja a síntese dos resultados:

Disciplinas tradicionais – 14% considerando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Direitos e sustentabilidade – 14% consideraram as ações com a comunidade, reflexões sobre sonhos de vida, nas Habilidades e futuro – 18% destacaram sustentabilidade e meio ambiente, 38% Corpo e Socioemocional disseram ser Esportes e bem-estar.

Ao responderem sobre o ponto 4 que indagava **sobre as atividades indispensáveis na escola do futuro**, as mais escolhidas foram: Aprofundamento teórico com 21% selecionando: Reforço ou aprofundamento dos conteúdos ; Ciência e tecnologias com 34% selecionaram: Atividades com tecnologia e mídias digitais e Atividades práticas 42% responderam: Práticas esportivas e participação na comunidade 16% afirmaram ser :Atividades de participação estudantil (ex: grêmios, coletivos, clubes, projetos liderados pelos próprios estudantes); Desenvolvimento pessoal 18% escolheram as Conversas ou trocas sobre seus sentimentos, interesses, sonhos e objetivos.

Para descobrir quais formas de aprender os estudantes acreditam que os ajudariam a se desenvolver mais, foram apresentadas algumas opções para assinalar sendo assinalado a Interação além da escola com 34%.

Para descobrir como os estudantes imaginam que a convivência na escola poderia melhorar, foram apresentadas algumas iniciativas para os respondentes assinalarem – 32% que seria Segurança e melhoria dos espaços.

Na dimensão 7 tinha como objetivo descobrir que atividades os estudantes consideram que tem que ter na escola para melhorar o interesse e a participação nos assuntos da escola e da vida estudantil, foram apresentadas algumas iniciativas e atividades para assinalar e a mais votada recebeu 42% que foram Relação extramuros.

Para conhecer um pouco mais a vida dos estudantes, foram apresentadas atividades para ele assinalar o que faz fora da escola e obtivemos que 54% como sendo Esporte e lazer e Espiritualidade

ESTUDANTES DO 8º E 9º ANO PARTICIPANTES DA ESCUTA ATIVA

Nas turmas de 8º e 8º ano **197** estudantes participaram da escuta ativa.

Na dimensão **1 como os estudantes se definem em relação a sua cor**, 68% se autodeclararam pardos e 3% disseram não saber a sua cor. Desse quantitativo apresentado 6º desses estudantes se identificaram como pessoas com deficiências.

Na Dimensão **2 para descobrir o que a escola representa para os estudantes** - 67% disseram **acolhimento e pertencimento**; 64% **relacionamento e socialização**; 68% **aprendizado e autoconhecimento**; 56% **participação**.

Os estudantes foram instigados a fazer a justificativa de sua escola. No caso quem respondeu **Acolhimento e pertencimento** 69%(me sinto bem), 69 % existe um ambiente seguro, 68% Sinto que os adultos me acolhem.

Em relação ao **Aprendizado e autoconhecimento** 76% responderam dentro dessa categoria que aumentam os conhecimentos sobre as disciplinas, 73% diz ser o ambiente (espaço e convivência) 71% diz “Sinto que estou me preparando para as escolhas do meu futuro (ensino médio, faculdade, trabalho, carreira etc.)”. 51% diz “Conheço mais sobre mim e minhas habilidades”.

Na dimensão **Relacionamento e socialização** 86% dos estudantes reponderam em suas na justificativas “porque tenho amigos ou amigas com quem gosto de estar”. 81% responderam que tem “Profissionais respeitam e valorizam estudantes”. 26% desses estudantes marcaram a categoria “Estudantes respeitam e valorizam professores”.

Na **Participação** 71% disseram que “todos (direção, funcionários, professores e estudantes) podem participar de decisões do dia a dia da escola. Aprendo sobre a sociedade foi a resposta de 62% dos estudantes. Famílias participam e acompanham atividades escolares 53% e Posso me expressar com liberdade 37%.

Para descobrir **quais conteúdos e conhecimentos os estudantes consideram que os ajudariam a se desenvolver mais para a vida**, foram apresentadas algumas opções para os respondentes assinalarem. Veja a síntese dos resultados:

- **Disciplinas tradicionais** – 41% considerando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, **Direitos e sustentabilidade** – 13% consideraram as ações em ordem decrescente Direitos, combate a preconceitos e discriminação, Sustentabilidade e meio ambiente, Cidadania e política. Nas **Habilidades e futuro** – 24% destacaram em ordem de percentual do maior para o menor as Ações com a comunidade, reflexões sobre sonhos de vida, Educação financeira. Conhecimentos ligados à tecnologia e mídias digitais 31% na dimensão **Corpo e Socioemocional** disseram ser Esportes e bem-estar, arte e cultura e Autoconhecimento, autocuidado e saúde mental.

Ao responderem sobre **a dimensão 4** que indagava **sobre as atividades indispensáveis na escola do futuro**, as mais escolhidas foram: Aprofundamento teórico com 13% selecionando: Reforço ou aprofundamento dos conteúdos e aulas teóricas simultaneamente apresentam 17% e 9%; Ciência e tecnologias com 27% selecionaram: Atividades com tecnologia e mídias digitais e Atividades de pesquisa científica respectivamente 37% e 17%. Na Atividade Práticas ficaram um percentual assim apresentado: Aulas práticas, com projetos e mão na massa (46%), práticas esportivas (38%) e Atividades artísticas e culturais (27%). Relacionado a participação e comunidade afirmaram ser :Atividades de participação

estudantil (ex: grêmios, coletivos, clubes, projetos liderados pelos próprios estudantes (20%) e Ações comunitárias (ex: voluntariado ou projetos sociais e ambientais (12%); Desenvolvimento pessoal e profissional 27% escolheram as Conversas ou trocas sobre seus sentimentos, interesses, sonhos e objetivos e 17% Atividades de preparação profissional (ex: testes vocacionais, empreendedorismo).

Para descobrir **quais formas de aprender os estudantes** acreditam que os ajudariam a se desenvolver mais, foi indagado **na dimensão 5** sendo apresentadas algumas opções para assinalar sendo assinalado a Interação além da escola com 31% seguido das Trocas e debates (22%) dos Projetos e resolução de problemas (20%), Estudo individual (18%) e Exposição de conteúdo (17%) e Comunicação e conectividade (13%).

Para descobrir como os estudantes imaginam que a convivência na escola poderia melhorar, foram apresentadas algumas iniciativas para os respondentes assinalarem – 31 % que seria Qualidade de vida e emoções ficou em destaque a ação Atividades que ajudam a lidar com emoções, seguido de Segurança e melhoria dos espaços (28%) foi ressaltado a garantir da segurança dos estudantes nos espaços da escola e seu entorno, diálogo (27%) destacado a Atividades que falem sobre bullying, racismo e prevenção de violências e Integração (25%) onde citaram Jogos, competições, olimpíadas.

Na **dimensão 7** tinha como **objetivo descobrir que atividades os estudantes consideram que tem que ter na escola para melhorar o interesse e a participação nos assuntos da escola e da vida estudantil**, foram apresentadas algumas iniciativas e atividades para assinalar, recebendo 39% que foram Relação extramuros seguido de Grupos e representações por 34%.

Para conhecer um pouco mais a vida dos estudantes, foram apresentadas atividades para ele assinalar o que faz fora da escola e obtivemos 43% como sendo Esporte e lazer seguido de 4% a Espiritualidade.

A análise demonstra um mapa detalhado dos desejos e percepções dos estudantes 6º e 8º ano sobre diversos aspectos e visões dos estudantes sobre a escola e seu entorno.

1. O Coração da Escola: Acolhimento e Conexão Humana

- **Acolhimento e Pertencimento (80%)** como a principal representação da escola é um dado fortíssimo. As justificativas (adultos de confiança, sentir-se bem, ambiente seguro) mostram que a base para qualquer aprendizado é um ambiente onde eles se sintam seguros e valorizados. Isso não é um “extra”, é o alicerce!
- **Relacionamento e Socialização (71%)** com a ênfase em ter amigos, confirma que a escola é um palco social crucial para eles. A construção de amizades e o sentimento de fazer parte de um grupo são essenciais na adolescência.

2. Aprendizado com Propósito e Autonomia

- Embora o acolhimento seja o principal, **Aprendizado e Autoconhecimento (71%)** ainda é muito relevante. A justificativa de que o ambiente (espaço e convivência) é bom para todos aprenderem (85%) sugere que eles veem a escola como um lugar propício ao desenvolvimento, mas que esse desenvolvimento está intrinsecamente ligado à qualidade do ambiente e das relações.
- **Participação (64%)** e a justificativa de que todos podem participar das decisões (76%) mostram um desejo por autonomia e voz ativa. Eles querem ser parte da construção da escola, não apenas receptores passivos.

3. O Que Eles Querem Aprender e Fazer:

- **Corpo e Socioemocional (38%)** com foco em Esportes e bem-estar, é um indicativo claro de que a saúde física e mental é

uma prioridade. Eles buscam atividades que promovam o equilíbrio e o cuidado consigo mesmos.

- **Ciência e Tecnologias (34%) e Atividades Práticas (42%)** (incluindo esportes e participação na comunidade) mostram um desejo por um aprendizado mais “mão na massa”, experimental e conectado com o mundo real. A tecnologia é vista como uma ferramenta importante nesse processo.
- **Desenvolvimento Pessoal (18%)** com conversas sobre sentimentos e sonhos, reforça a necessidade de um espaço para reflexão e autoconhecimento, algo que vai além do conteúdo curricular tradicional.

4. Formas de Aprender e Conexões com o Mundo

- **Interação além da escola (34%)** como forma de aprender é um chamado para que a escola abra suas portas e se conecte com o que está fora dos seus muros. Isso pode ser feito através de projetos comunitários, visitas, parcerias, etc.
- **Relação extramuros (42%)** para aumentar o interesse e a participação reforça essa necessidade de conectar o aprendizado com a vida real e com o que acontece na sociedade.

5. A Escola do Futuro: Um Espaço Seguro e Vibrante

- **Segurança e melhoria dos espaços (32%)** como forma de melhorar a convivência é um ponto fundamental. Um ambiente físico seguro e bem cuidado é essencial para que eles se sintam à vontade e possam se concentrar no aprendizado e nas relações.
- **Atividades de participação estudantil (16%)** como grêmios e clubes, mostram um desejo por mais protagonismo e autonomia na organização de suas próprias atividades.

Os resultados apresentam pontos fortes existentes na escola na visão dos estudantes e aspectos que precisam ser melhorados assim esses resultados pintam o retrato de adolescentes que buscam na escola muito mais do que apenas conteúdo acadêmico. Eles anseiam por um espaço seguro, acolhedor, onde se sintam pertencentes e possam construir relações significativas. Querem aprender de forma ativa, prática e conectada com o mundo, desenvolvendo não só o intelecto, mas também o corpo, as emoções e a capacidade de participar e influenciar o ambiente ao seu redor. A escola do futuro, para eles, é um lugar de vida, de experiências e de construção de si mesmos.

A visão dos estudantes que estão a mais tempo na escola e destinados a seguir para outra etapa da educação básica que é o Ensino Médio podemos mencionar com base nas suas resposta que tem uma visão diferente em algumas dimensões, tais como:

1. A Escola como Espaço de Crescimento e Preparação

- **Aprendizado e Autoconhecimento (68%)** ganha um peso ainda maior aqui, e as justificativas mostram isso claramente: eles veem a escola como um trampolim para o futuro. Aumentar conhecimentos nas disciplinas (76%), sentir que estão se preparando para o ensino médio, faculdade, trabalho (71%) e conhecer mais sobre si e suas habilidades (51%) são os pontos altos. Isso mostra que, nessa fase, a visão de futuro começa a se solidificar.
- **Acolhimento e Pertencimento (67%) e Relacionamento e Socialização (64%)** continuam importantes, mas o foco parece se deslocar um pouco para a preparação individual. As justificativas de “sentir-se bem” e “ambiente seguro” ainda são fortes, mas a presença de profissionais que respeitam e valorizam os estudantes (81%) se destaca como um fator crucial para a boa convivência.

2. O Desejo por Conexão e Voz

- **Participação (56%)** é vista de forma mais madura. A ideia de que todos podem participar das decisões (71%) é valorizada, mas também surge o aprendizado sobre a sociedade (62%) e a possibilidade de se expressar com liberdade (37%). Eles querem entender o mundo e ter espaço para serem ouvidos.
- A importância dos amigos (86%) em **Relacionamento e Socialização** permanece como um pilar, o que é natural nessa idade.

3. Conteúdos e Atividades que Fazem Sentido

- **Disciplinas Tradicionais (41%)** ainda têm um peso considerável, o que indica que eles reconhecem a importância do conhecimento formal.
- No entanto, há um interesse crescente em temas mais amplos: **Direitos e sustentabilidade** (13%), **Habilidades e futuro** (24% - com destaque para educação financeira e ações comunitárias) e **Corpo e Socioemocional** (31% - com foco em bem-estar, arte, cultura e saúde mental). Isso mostra que eles estão pensando em como serem cidadãos mais completos e preparados para os desafios da vida.
- **Ciência e Tecnologias (27%)**, com foco em atividades com tecnologia e pesquisa científica, aponta para um interesse em inovação e descobertas.
- **Atividades Práticas (46%)** (aulas com projetos, mão na massa) e **Práticas Esportivas (38%)** são muito valorizadas, mostrando que o aprendizado ativo e o movimento são essenciais para eles.

4. Formas de Aprender e Melhorar a Convivência

- **Interação além da escola (31%), Trocas e debates (22%) e Projetos e resolução de problemas (20%)** são as formas de

aprender preferidas. Eles buscam um aprendizado mais dinâmico, colaborativo e com aplicação prática.

- Para melhorar a convivência, os temas **Qualidade de vida e emoções (31%)** (lidar com emoções) e **Diálogo (27%)** (falar sobre bullying, racismo, prevenção de violências) ganham destaque. Isso mostra uma preocupação com o bem-estar emocional e com a construção de um ambiente mais respeitoso e seguro.
- A **Segurança e melhoria dos espaços (28%)** continua sendo um ponto crucial.

5. Conectando a Escola com o Mundo Exterior

- **Relação extramuros (39%)** e **Grupos e representações (34%)** para melhorar o interesse e a participação indicam que eles querem que a escola se abra mais para o mundo e que eles tenham mais oportunidades de se organizar e serem representados.
- O que fazem fora da escola, **Esporte e lazer (43%)**, continua sendo a principal atividade, o que reforça a importância do bem-estar físico e do lazer.

Os estudantes do 8º e 9º ano ainda valorizam o acolhimento e as relações, mas a perspectiva de futuro se torna muito mais presente. Eles veem a escola como um lugar de preparação para os próximos passos da vida, buscando não só conhecimento acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, tecnológicas e práticas. Há um desejo claro por um aprendizado mais ativo, conectado com o mundo real e com oportunidades de participação e expressão. A preocupação com o bem-estar emocional e a construção de um ambiente escolar seguro e respeitoso também são pontos fortes nessa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho percebe-se que os estudiosos consideram a adolescência uma fase de **reorganização e redefinição**, onde o indivíduo está construindo as bases para a vida adulta, enfrentando desafios e desenvolvendo novas capacidades. É um período de grande plasticidade e potencial, mas também de vulnerabilidade, que exige atenção e suporte adequados.

Os resultados da “Escuta das Adolescências” revelam que, apesar de a maioria dos jovens valorizar a escola e ter amizades significativas, há desafios na relação professor-aluno, no sentimento de acolhimento e na liberdade de expressão. Adolescentes apontam que o ideal é uma escola que ofereça aprendizado mais prático, com atividades fora da sala de aula, e que o currículo seja mais alinhado às suas necessidades

Com essa escuta ocorrida na escola a gente espera está contribuindo com o MEC no sentido de atingir os objetivos que é dar visibilidade para a percepção e as expectativas de estudantes em relação à escola, promover reflexões coletivas sobre os resultados e oferecer subsídios para que redes e escolas colaborem com os diferentes órgãos na implementação do Programa Escola das Adolescências. Essa política, voltada para os anos finais do ensino fundamental, visa criar melhores condições para aumentar o pertencimento de adolescentes nas práticas escolares e fortalecer o engajamento com suas próprias aprendizagens, oferecendo apoio técnico e financeiro para tornar a escola mais atrativa e promover aprendizagens significativas para as adolescências.

O diálogo com os autores e documentos nos leva a entende-se que ouvir esses adolescentes e o sentido que eles atribuem à escola em uma perspectiva contextualizada com suas condições concretas de vida e pode ser um caminho para compreender a relação estabelecida com essa instituição e os vários desafios vivenciados.

É importante destacar que dentro dessa conjuntura o ensino para adolescentes deve ser um processo que vai além da mera transmissão de

conteúdo, focando no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, com o professor atuando como mediador

Ao realizar a leitura dos dados, é importante considerar que eles podem não representar todos os estudantes dos 6º/7º e do 8º e 9º anos da sua escola, seja por eles não terem sido mobilizados, não se sentirem à vontade para responder, não terem acesso à conectividade, entre outros motivos. Portanto, recomendamos considerar esse contexto na interpretação dos resultados, utilizando-os como ponto de partida para novas discussões e reflexões.

De acordo com o documento orientador do MEC para as escolas, afirma que a Semana da Escuta das Adolescências nas Escolas mostra que as instituições que melhor apoiam estudantes nas transições dos anos finais do ensino fundamental são aquelas que reconhecem a pluralidade dessa fase, acolhem as particularidades de cada adolescente e estão abertas a escutar suas necessidades e aspirações.

Em síntese, o trabalho desenvolvido visa não apenas compreender as especificidades da adolescência, mas também promover uma identidade própria para os anos finais do ensino fundamental. A partir da escuta ativa e da colaboração entre estudantes e educadores, é possível construir uma trajetória educacional de sucesso, que respeite e valorize a diversidade das experiências juvenis, incentivando a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a proposta se alinha à necessidade de uma educação que não apenas informe, mas que também forme cidadãos conscientes e engajados em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

CARPIGIANI, Berenice. Erik H. Erikson – **Teoria do Desenvolvimento Psicossocial**, 2010. Disponível em: <http://www.carpsi.com.br/Newsletter_7_ago-10.pdf> Acesso em: out. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio, 1942. **Teoria de Aprendizagem**. 2.ed.ampl.- São Paulo: EPU, 2011.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década**. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2014. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/saude-do-adolescente>> Acesso em: out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, Acesso em: 29 out. 2025. 1999

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

RELATÓRIOS DA SEMANA DA ESCUTA DAS ADOLESCÊNCIAS. MEC (Ministério da Educação) em parceria com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional da Educação) disponível em: <https://semanadaescuta.org.br/resultados/escolas> acesso: set. 2025

VYGOTSKI, L. S. (2006). Obras Escogidas Tomo IV Madrid: Visor.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.034

EDUCAÇÃO SOB MEDIDA: A MULTIPLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS LIMITES DA AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA NO BRASIL

Aysllan de Sousa Sobrinho¹

RESUMO

O estudo propõe o aprofundamento do debate sobre o papel da avaliação externa em larga escala como instrumento de regulação e disputa no campo educacional. Este artigo busca compreender a funcionalidade dessas políticas na regulação educacional da educação básica brasileira, tomando como problema de pesquisa: quais são as principais políticas de avaliação da educação básica no país e como elas são utilizadas no contexto da regulação? A partir de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-documental, fundamentada nas contribuições da sociologia crítica de Almerindo Janela Afonso (2007, 2013, 2021), Rothen (2018), entre outros, analisa-se as avaliações produzidas no âmbito nacional e internacional. Evidencia-se a transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado-avaliador, cuja ambiguidade entre descentralização administrativa e centralização do controle revela uma lógica de obsessão avaliativa. Os resultados indicam que essas avaliações, embora justificadas como mecanismos de melhoria da qualidade educacional, funcionam como instrumentos de hiper-regulação e controle técnico sobre sistemas, escolas e profissionais, promovendo processos de ranqueamento, padronização curricular e responsabilização. Conclui-se que a obsessão avaliativa

1 Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Membro da Rede de Estudos e Pesquisa em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability (REPAE), aysllansobrinho@gmail.com.

mascara desigualdades estruturais sob o discurso da eficiência, exigindo revisão crítica das finalidades e dos efeitos dessas políticas na educação básica.

Palavras-chave: Avaliação externa em larga escala, Política Educacional, Regulação.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, desde o final do século XX, tem ganhado centralidade na esfera social da educação ao ser utilizada como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino em seus diferentes níveis. O interesse pela avaliação, principalmente no formato da avaliação externa em larga escala, passou a permear as decisões sobre as políticas educacionais bem como a formulação, desenvolvimento e controle de outras políticas sociais (Afonso, 2007, 2021).

Esse modelo de avaliação vem sendo aperfeiçoado e ampliado no cenário educacional brasileiro em virtude das demandas governamentais de monitoramento e controle da educação em termos de resultados das ações do Estado na condução de políticas públicas. Se até o final na década de 1990, havia no máximo duas avaliações nacionais (Saeb e Enem) focadas para a educação básica, atualmente há um conjunto de dispositivos avaliativos usados para monitoramento dos programas de governo e acompanhamento do desenvolvimento educacional em âmbito nacional, fora as avaliações de âmbito internacional.

Assim, a avaliação externa em larga escala tornou-se um instrumento de regulação indispensável ao Estado. Quer em governos mais conservadores ou progressistas, o modelo de avaliação difundido pelas reformas educacionais norte-americana e inglesa atravessa as conjuntas histórico-sociais e ideológicas para induzir mudanças educacionais, objetivamente.

Nesse contexto, a educação básica brasileira dispõe de um conjunto de avaliações destinadas à educação básica que operam em função da regulação do Estado nas políticas educacionais, as quais tem implicações diretas para o contexto escolar. Mas até que ponto o excesso de avaliação ou sua obsessividade é benéfica para as escolas? Sobretudo, porque na educação atual pressupõe-se a ênfase como dispositivo de regulação dos profissionais, da gestão, das políticas e do financiamento da educação básica para o Estado.

É nesse quadro de um Estado caracterizado como avaliador, com um modelo social de educação dominante do ideário neoliberal, que se dissemina uma cultura da avaliação externa nas formas de condução e gestão da educação (Sordi; Costa, 2024). Essa cultura implica a obsessão por processos de avaliação externa em larga escala, as quais tomam a dianteira das políticas públicas de educação do Brasil, limitando o caráter multidimensional do fenômeno educativo.

Com essa obsessão, multiplica-se o número de avaliações externas no cenário educacional brasileiro em distintas formas e funções, que têm redirecionado a atenção da educação básica aos números e indicadores e limitado a função de apoio da avaliação como política pública para as escolas do país. Essas políticas têm sido utilizadas para responsabilizar sistemas e profissionais, na onda de hiper-regulação via avaliação, problematizando suas funções de controle por parte do Estado na condução da educação pública.

Dessa forma, essa pesquisa objetivou compreender a funcionalidade das políticas de avaliação da educação básica no Brasil na regulação educacional. Problematisa-se quais as principais políticas educacionais de avaliação externa em larga escala da educação básica no Brasil e como elas são utilizadas. As avaliações cumprem com suas finalidades instituidoras ou representam apenas um mecanismo hiper-regulador do Estado transformado pelas dinâmicas reformistas neoliberais?

Para responder o problema, parte-se do uso de uma metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa do tipo de revisão de literatura sobre as políticas de avaliação educacional e pesquisa documental sobre as diretrizes e finalidades das avaliações. O estudo, nesse sentido, propõe o debate com referenciais pautados em uma epistemologia crítica da sociologia da educação que discutem sobre o papel da avaliação como instrumento de regulação e disputa no campo educacional brasileiro.

Portanto, observam-se confluências entre as avaliações nacionais e internacionais nas estratégias de regulação, particularmente na valorização de indicadores de desempenho e metas de aprendizagem. Destaca-se

ainda a influência de organismos internacionais — como OCDE, Banco Mundial e UNESCO — na imposição de uma cultura da avaliação externa globalizada.

Conclui-se que a obsessão avaliativa mascara desigualdades estruturais da educação pública sob o discurso da eficiência, exigindo revisão crítica das políticas de avaliação externa de larga escala e seu uso para a tomada de decisões acerca da educação básica.

AValiação E REGULAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação externa de larga escala, surgiu nas últimas décadas (1980-1990) como uma necessidade política dos Estados que necessitavam de dados educacionais úteis à tomada de decisões sobre os rumos da Educação (Esquinsani, 2019). Avaliar as escolas e tornar a ideia da aprendizagem em um conceito menos abstrato parecia ser uma estratégia promissora para a avaliação das políticas públicas educacionais de um país. No entanto, esse tipo de avaliação no contexto atual tem reverberado de forma diferente e invertido o papel das escolas de avaliar, passando a serem avaliadas com fins de responsabilização.

No Brasil, essa necessidade emplacou uma onda de criação e desenvolvimento de avaliações externas que tomam conta da direção das políticas educacionais, problematizando suas funções no cenário atual da política e como política. Afinal, a avaliação em larga escala cresce com o decorrer dos anos como uma política pública de avaliação sólida da educação brasileira, que não se distancia da tendência globalizada de uma agenda estruturada para a educação (Dale, 2004), em um movimento dominante das reformas educacionais neoliberais.

Conforme Werle (2012), a avaliação em larga escala é sempre externa às escolas, sendo produzida e pensada por um grupo de profissionais que não pertencem ao núcleo interno dela, ou seja, possui uma concepção dominante de quem não acompanha o processo educacional na sua realidade prática. Além disso, possui a característica de ser realizada em larga

escala com caráter sistêmico, porque objetifica ter um conhecimento geral do sistema educacional e, portanto, não se detém nas especificidades e diversidades da educação.

Nesse sentido, tais avaliações, embora ainda sejam partes consideráveis da dimensão de uma política pública, são apercebidas e desenvolvidas como políticas próprias que repercutem em outras políticas (Silva; Souza, 2022). Assim, elas ocupam tanto o *status* de política pública educacional do Brasil, quanto uma dimensão importante doutras políticas sociais como gestão, currículo e financiamento.

Assim, as avaliações, enquanto debate contemporâneo da educação, vinculam-se às demandas e transformações econômicas e sociais do mundo globalizado em decorrência do desenvolvimento tecnológico e reestruturação do capital. Essas reestruturações e avanços se articulam ao ideário neoliberal que implicou mudanças nos Estados nacionais quanto às suas definições e formas, remodelando o Estado provedor ao Estado avaliador na regulação das políticas públicas (Rothen, 2018).

A noção de Estado avaliador, cunhada originalmente por Guy Neave (1988) e reinterpretada por Afonso (2001, 2013), constitui um marco analítico para compreender a transição de uma regulação burocrática, típica do Estado de Bem-Estar Social, para uma regulação híbrida e tecnocrática, em que coexistem o controle estatal e autorregulação das instituições educativas. Essa transformação, vinculada à lógica neoliberal, redimensiona a função do Estado: de provedor e executor direto das políticas educacionais, passa a ser gestor e avaliador de resultados, instituindo um modelo de regulação assentado na responsabilização e na mensuração de desempenhos.

No campo da educação básica, o Estado avaliador assume um caráter ainda mais intervencionista, sustentado por um *ethos* competitivo e produtivista. A avaliação externa em larga escala converte-se no principal instrumento de monitoramento e controle, legitimando uma cultura da avaliação externa e de resultados que redefine as práticas pedagógicas e as formas de gestão escolar. Essa lógica se ancora em uma racionalidade

economicista que compreende a educação como serviço e os estudantes como capital humano a ser gerido em função de indicadores e metas de desempenho (Afonso, 2007; Ball, 2014; Freitas, 2007, Rothen, 2018).

Rothen (2018) observa que o Estado avaliador opera uma ambiguidade fundamental: ao mesmo tempo em que proclama a descentralização e a autonomia das escolas, intensifica os mecanismos de regulação por meio da avaliação. Trata-se, portanto, de uma hiper-regulação, na qual o discurso da autonomia institucional mascara o aprofundamento do controle centralizado. Essa dinâmica consolida um sistema verticalizado de regulação, em que as decisões são tomadas nas instâncias superiores da gestão e as escolas são transformadas em objetos avaliáveis, responsabilizadas por resultados e submetidas a processos de ranqueamento e comparação.

A lógica meritocrática e competitiva que emerge desse modelo é potencializada pela multiplicação de avaliações e indicadores, nacionais e internacionais, que passam a orientar as políticas educacionais e as práticas de gestão. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser apenas uma ferramenta de acompanhamento e se converte em um princípio organizador das políticas públicas, instaurando aquilo que Afonso (2007) denomina obsessão avaliativa: o excesso de avaliações como forma de controle do fenômeno educativo, realizado de forma inadequada e obsessiva.

Ao longo das últimas décadas, esse modelo evoluiu em diferentes fases. Afonso (2013) identifica três momentos que coexistem nas reformas educacionais globais: (a) uma fase inicial (1980-1990), de institucionalização das avaliações em larga escala como política de Estado e de difusão da ideologia neoliberal e neoconservadora; (b) uma segunda fase (1990-2000), de forte influência dos organismos internacionais – como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Interno (FMI) –, que impulsionam a diversificação e padronização das avaliações; e (c) uma fase mais recente (2000 em diante), caracterizada pela transnacionalização e pela mercadorização da educação, com políticas de avaliação regionalizadas e

baseadas em padrões comuns. Essa terceira fase intensifica o fenômeno da multirregulação (Barroso, 2018), em que diferentes níveis e instâncias de poder — transnacionais, nacionais e locais — atuam de forma interdependente na condução e no controle da educação.

Segundo Barroso (2018), a multirregulação representa um sistema em rede de dispositivos regulatórios que atravessam fronteiras políticas e institucionais. No caso da educação, essa estrutura se materializa na proliferação de instrumentos de avaliação e *accountability* que sustentam uma governança por números, traduzindo o sucesso escolar em métricas comparáveis e internacionalmente legitimadas. A multiplicação das avaliações externas, portanto, não é um fenômeno isolado, mas a expressão de um novo regime de regulação educativa, no qual a avaliação se torna o principal meio de governo das condutas e das instituições.

Nesse cenário, o Estado avaliador contemporâneo atua como um Estado hiper-regulador, que mantém o controle sobre os sistemas educativos por meio de dispositivos avaliativos e informacionais. Essa configuração revela uma racionalidade política e técnica que busca legitimar as decisões governamentais com base em dados e evidências, ao mesmo tempo em que intensifica processos de responsabilização, competição e padronização curricular. A avaliação deixa, assim, de ser um instrumento de diagnóstico para se tornar o próprio eixo estruturante da política educacional, transformando-se em um mecanismo de poder e de legitimação das reformas neoliberais.

Daí, surge uma obsessão avaliativa concatenada às mudanças da atuação do Estado na condução das políticas sociais da educação, as quais não se dissociam dos valores e ideologias que concretizaram a hibridização e heterogeneidade dos diferentes governos que não romperam com as políticas de caráter neoliberal (Afonso, 2007). Essa é uma das principais características da força ideológica neoliberal, pois apesar das mudanças governamentais de ordem progressista ou conservadora, no Brasil, e dos avanços e retrocessos com políticas sociais descontinuadas em distintos

governos, algumas dessas políticas não retrocederam, mas se aperfeiçoaram.

Um exemplo claro disso são as políticas de avaliação educacional, as quais são reformuladas, reestruturadas, introjetadas e multiplicadas na história da educação do Brasil. Se na década de 1990, haviam poucas avaliações, desde os anos 2000, o Estado brasileiro tem aplicado diversas avaliações externas em larga escala para a avaliação da educação, tanto em nível nacional e subnacional, como internacional.

Nesse contexto, o papel do Estado como avaliador implica a onda da avaliação ou cultura da avaliação externa (Sordi; Costa, 2024), em que o Estado não perdeu o seu poder de controle, todavia transigiu com a premissa da diminuição de atuação para agir direcionando os sistemas educativos ao mercado de produtividades. Nesse mercado, o controle é exercido sob resposta aos dados fornecidos pelas avaliações, com o discurso de uma autonomia relativa às escolas na definição dos seus processos educacionais (Afonso, 2007).

Sendo assim, o Estado continua com a regulação educacional, agora pautada em um processo multirregulatório que envolve um processo em cadeia de ordem transnacional, nacional e municipal (Baroso, 2018). Para o autor, a regulação transnacional tem se efetuado por meio do Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA), com um governança de educação por comparação e números; já o nacional é operado por instrumentos ou dispositivos técnicos e sociais que buscam solucionar um problemas público, dos quais destaca-se a avaliação alimentando a plataformização da educação sob dados. O municipal, por sua vez, adota medidas próprias com a descentralização da política e certa flexibilidade no seu currículo.

No caso da avaliação externa em larga escala, presume-se uma hiper-regulação, em que essas avaliações compõe ou são a totalidade da dimensão política de um programa ou projeto educacional. Essa medida sugere que as decisões, rumos, financiamentos e ações da educação são

tomadas a partir dos dados fornecidos pelas avaliações em diferentes instância da regulação educacional.

Nesse sentido, um série de normas e regras são impostas sobre os sistemas escolares tendo em vista os dados das avaliações externas. É um processo vertical de regulação, em que as decisões são colocadas na alta cúpula da gestão educacional e que a parte inferior (as escolas) são os objetos da avaliação e regulação com base nos resultados educacionais.

A INTENSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Nas últimas três décadas, o Brasil vivenciou uma ampliação significativa do aparato avaliativo em testes padronizados na educação básica, acompanhando a transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado avaliador. Esse processo consolidou um Sistema Nacional de Avaliação que, sob o discurso da qualidade e da eficiência, reforçou práticas de controle e responsabilização, instaurando o que Afonso (2007, 2013, 2021) denomina obsessão avaliativa: excesso de avaliações para controle e regulação pelo Estado avaliador.

A multiplicação das avaliações em larga escala expressa, portanto, um novo regime de regulação educacional – simultaneamente multirregulado (Barroso, 2018) – no qual se entrelaçam dispositivos nacionais e transnacionais de mensuração e comparação. Essa arquitetura complexa de controle se articula, atualmente, em distintas formas na educação básica: avaliações nacionais de sistema, exames de desempenho e certificação e avaliações internacionais comparativas, além de iniciativas recentes como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) na recomposição das aprendizagens.

Esse epicentro de avaliações externas em larga escala importa um processo hiper-regulado da educação com excesso de avaliações externas transportadas para o núcleo interno das escolas. Condiz, nesse sentido, com um campo da avaliação educacional brasileira que tem passado

por profundas transformações, configurando um sistema cada vez mais abrangente e alternativo de avaliações externas em larga escala. Esse processo expressa o deslocamento da função estatal de garantia e provisão de direitos para uma função regulatória e de controle, sustentada pela racionalidade neoliberal e pela lógica de governança por números (Afonso, 2021; Barroso, 2018).

A partir dos dados do Ministério da Educação (MEC), observa-se uma série de avaliações externas em larga escala que compõem a prática avaliativa da educação básica brasileira. Tais avaliações possuem finalidades que se acoplam em um sistema hiper-regulado, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Principais avaliações externas da educação básica no Brasil.

Tipo de Avaliação	Sigla	Instituição Responsável	Finalidade	Escopo	Função Reguladora
Nacional – Sistema	Saeb	INEP / MEC	Avaliar redes e escolas, medir desempenho e subsidiar políticas	Nacional	Regulação por metas e resultados; indução curricular; responsabilização
Nacional – Exame de Desempenho	Enem	INEP / MEC	Examinar e selecionar estudantes; acesso ao ensino superior	Nacional	Regulação social pelo mérito e centralização curricular
Nacional – Certificação	Encceja	INEP / MEC	Certificar competências da EJA	Nacional	Regulação por certificação; preferência do exame para formação rápida.
Nacional – Recomposição de habilidades	CNCA	CAEd / MEC	Diagnóstico da recomposição da aprendizagem em habilidades esperadas	Nacional	Regulação informacional e vigilância algorítmica



Tipo de Avaliação	Sigla	Instituição Responsável	Finalidade	Escopo	Função Reguladora
Internacional - Comparativa	PISA	OCDE	Comparar desempenho de estudantes em leitura, matemática e ciências	Global	Regulação transnacional e pressão por reformas alinhadas à agenda global da Educação
Internacional - Regional	ERCE	LLECE/ OREALC/ UNESCO	Comparar desempenho entre países latino-americanos	Regional/ Internacional	Harmonização de políticas e metas regionais de países
Internacional - Leitura	PIRLS	IEA	Avaliar a compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental	Global	Padronização da alfabetização e regulação da competência leitora
Internacional - Matemática e Ciências	TIMSS	IEA	Avaliar os principais conteúdos e domínios cognitivos em matemática e ciências no 4º e 8º ano do Ensino Fundamental	Global	Comparação de desempenhos e avanço nas ciências e matemática entres os países
Internacional - Educação cívica e Cidadania	ICCS	IEA	Avaliar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental na Educação cívica e cidadania	Global	Homogeneização da educação cívica e comparação de dados para molde das políticas educacionais

Fonte: Autoria própria (2025).

Nesse sentido, a obsessão avaliativa contribui para um campo educacional repleto de avaliações com foco na regulação da aprendizagem em instâncias nacional e internacional. A seguir, analisam-se as principais avaliações que compõem esse sistema, destacando suas finalidades, os

agentes institucionais envolvidos e os efeitos regulatórios no campo educacional.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): O NÚCLEO DA REGULAÇÃO PELA AVALIAÇÃO

O Saeb, iniciado como protótipo em 1988 em alguns estados (Paraná e Rio Grande do Sul) e institucionalizado em 1994 pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, representa o marco fundante da cultura da avaliação externa brasileira. Instituído pelo MEC em parceria com o Banco Mundial no contexto do antigo Projeto Nordeste, o sistema nasceu com uma proposta de diagnóstico, mas evoluiu para um instrumento de regulação política e técnica da educação básica em termos da necessidade de dados educacionais (Bonamino; Sousa, 2012; Maués, 2016).

Na sua primeira fase, o Saeb operava sob duas dimensões — uma interna, voltada ao diagnóstico do sistema educacional, e outra externa, de prestação de contas à sociedade (Waiselfisz, 2016). Essa dupla função já antecipava o movimento de responsabilização e transparência, característico das políticas neoliberais de *accountability*.

A partir de 2005, o sistema passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral focada na gestão e a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), de caráter censitário para os finais de ciclo do Ensino Fundamental. Em 2013, houve a inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de caráter censitário para o 3º ano do ensino fundamental, focada nos níveis de leitura e alfabetização matemática. Essa ampliação foi acompanhada da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, que combina resultados do Saeb com taxas de fluxo escolar (aprovação/reprovação), funcionando como o principal indicador-síntese de eficiência da educação básica brasileira.

Assim, compreende-se que até o ano de 2007, o Saeb tinha um caráter acessório à educação básica, voltada para o diagnóstico que pudesse

fornecer dados para a visualização de um panorama geral do sistema educativo. Contudo, desde a criação do Ideb (2007), abriu-se margem para a ênfase nos resultados do indicador que passaram a ocupar um lugar primordial na definição das políticas e gestão das escolas do país, com foco na responsabilização.

O Saeb segue uma regulamentação que destaca o caráter definidor de apoio a outras políticas e comparabilidade dos dados fornecidos ao longo dos anos entre os entes federados e seus respectivos pares (Brasil, 2025, art. 2, inciso 2). Ademais, evidencia-se o instrumento indutor da qualidade educacional, considerando a eficiência dos dados.

Atualmente, o Saeb deixou de ser segmentado por nome de provas e se estrutura por etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A avaliação é censitária para as turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas públicas e amostral para as escolas privadas e turmas de 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, cobrindo as áreas de Português e Matemática. Isso reforça a ideia de um regime de hiper-regulação, em que o Estado controla sistemas, escolas e currículos por meio de indicadores e metas.

No campo das pesquisas, o Saeb é amplamente debatido como expressão de uma regulação verticalizada. Ele redefine as práticas pedagógicas ao induzir a pedagogia para uma ação com foco em resultados da avaliação externa (Afonso, 2021), em que o ensino se ajusta às matrizes de referência avaliativas. O Saeb, portanto, deixou de ser apenas um instrumento técnico e se converteu em um dispositivo de poder, capaz de reorganizar o campo educacional segundo a lógica competitiva do mercado (Ball, 2014).

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): DO DIAGNÓSTICO À REGULAÇÃO DO ACESSO MERITOCRÁTICO

Criado em 1998, o Enem surgiu como um exame amostral e diagnóstico, destinado a aferir as competências gerais desenvolvidas no ensino

médio. No entanto, a partir de 2009, o exame foi reformulado para se tornar o principal instrumento de acesso ao ensino superior, substituindo o vestibular tradicional e vinculando-se a programas de políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Essa transformação reposicionou o Enem como um mecanismo de regulação educacional, ampliando a influência do Estado sobre as trajetórias educacionais individuais. Ao condicionar o acesso universitário aos resultados do Enem, o Estado cria uma hierarquia de oportunidades, em que o mérito é medido por desempenho padronizado, reforçando a meritocracia e as desigualdades de origem social (Freitas, 2007; Silva; Souza, 2022).

Além disso, o Enem funciona como um instrumento de alinhamento curricular nacional. Sua matriz de competências e habilidades influencia diretamente o currículo das redes públicas e privadas, tornando-se uma referência de ensino-aprendizagem. A escola passa a se orientar por um currículo do exame, reduzindo o espaço para a formação crítica e redirecionando o ensino ao que é cobrado no Enem (Sousa Sobrinho; Cavalcanti, 2023).

Assim, na própria trajetória de institucionalização do Enem, observa-se um movimento orientado pela busca de consolidação de vínculos com a educação pós-ensino médio, especialmente com a educação superior, ao assumir gradativamente o papel de substituto dos tradicionais vestibulares (Brasil, 1998). Paralelamente, o exame também se aproximou dos cursos profissionalizantes, configurando-se como uma avaliação de caráter seletivo e padronizado, voltada à identificação dos estudantes com melhor desempenho para o prosseguimento acadêmico, o que o distingue significativamente do Saeb.

Sobre isso, Tiezzi e Castro (2005) apontam que ambas as avaliações ocupam posições centrais no processo de reforma educacional brasileira: o Saeb, com uma função diagnóstica do sistema, voltada à formulação de políticas de melhoria; e o Enem, voltado mensuração do desempenho discente e à consolidação das diretrizes da reforma do ensino médio.

Nesse contexto, observa-se um processo de multirregulação (Barroso, 2018), no qual o Estado não atua isoladamente, mas em rede, por meio de múltiplos atores e instâncias que compartilham funções de regulação, execução e controle. O Enem torna-se, assim, um dispositivo regulatório que combina a centralidade estatal no monitoramento dos resultados com a descentralização operativa, mediada por parcerias público-privadas. Essa dinâmica evidencia a lógica da obsessão avaliativa, marcada pela expansão das práticas de mensuração e pela legitimação da avaliação como instrumento de gestão e responsabilização, conforme discutido por autores como Ball (2014) e Sousa Sobrinho e Cavalcanti (2023).

O que se manifesta, portanto, na formulação e institucionalização do Enem, é a materialização de uma política educacional ancorada nos valores do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, que transfere a execução e o planejamento a agentes externos especializados, reservando ao Estado o papel de controle e direcionamento estratégico. Essa reconfiguração redefine o papel estatal na promoção da educação pública, diluindo suas responsabilidades diretas e ampliando o poder regulatório sobre os sujeitos e instituições educacionais.

Nessa racionalidade, a educação é tratada como mercadoria e os resultados avaliativos como instrumentos de legitimação de políticas e de regulação dos sistemas de ensino. Essa relação de interdependência entre o Estado e as corporações reforça os princípios neoliberais e consolida um mercado educacional em torno da avaliação.

Com isso, o Enem assumiu a função de fonte de dados e indicadores sobre o ensino médio brasileiro, refletindo o alcance e as limitações das reformas educacionais baseadas em competências e habilidades, e expondo os efeitos de uma política regulatória centrada na padronização dos resultados.

No campo da política educacional, o Enem consolida o papel do Estado avaliador: não mais executor direto de políticas, mas gestor de evidências e resultados. Assim, a avaliação assume centralidade na gover-

nança educacional, reforçando a hiper-regulação via meritocracia e dados estatísticos.

O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA): REGULAÇÃO PELA CERTIFICAÇÃO

O Encceja, instituído em 2002, é um exame de larga escala com função certificatória para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio.

Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame surgiu com o propósito de ampliar o acesso à certificação escolar e corrigir o fluxo de escolarização, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, conforme analisam Catelli Júnior, Gisi e Serrano (2013), o Encceja opera sob uma lógica de substituição das políticas de formação por políticas de certificação, deslocando o foco do direito à educação para a aferição individual de competências. Isso o transforma em um instrumento de regulação educacional, legitimando a responsabilização do sujeito pela própria trajetória educativa, por meio de um certificado de aferição de competências.

Embora o Encceja tenha, entre seus objetivos, a função de correção do fluxo escolar (item III do o artigo 2º da Portaria nº 2, de 2002), evidencia-se sua ênfase enquanto instrumento de avaliação da EJA, destinado a produzir indicadores e subsídios para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2002, art. 2). Contudo, o exame é aplicado também a pessoas que não estão vinculadas a programas de EJA, abrangendo participantes fora do ambiente escolar. Essa característica impede que o Encceja se configure efetivamente como uma avaliação da modalidade, transformando-o, antes, em um mecanismo de regulação pela certificação.

Essa lógica evidencia uma forma de regulação aligeirada, que tende a desvalorizar a própria modalidade de Educação de Jovens e Adultos,

ao permitir que sujeitos obtenham o certificado de escolaridade sem a vivência formativa correspondente. Em outras palavras, o Encceja oferece o direito formal à certificação, mas fragiliza o direito material à educação.

Não se pretende, com isso, desconsiderar o potencial do exame em ampliar o acesso ao certificado e, conseqüentemente, às oportunidades de trabalho e cidadania para grupos historicamente excluídos do sistema escolar. Entretanto, é necessário problematizar sua função regulatória, uma vez que, ao substituir processos formativos por avaliações pontuais, o Encceja reforça uma racionalidade instrumental avaliativa que desloca a centralidade da formação para o resultado (Afonso, 2007).

O exame expressa, portanto, a lógica do Estado avaliador, que regula mais pela aferição do que pela formação. Em vez de investir diretamente em políticas estruturantes de EJA, o Estado enfatiza o controle e legitimação por meio de um exame nacional que define quem está “apto” ou “não apto” à certificação. Tal movimento é coerente com o ideário neoliberal (Ball, 2014) e com a obsessão avaliativa (Afonso, 2007), reforçando a lógica da regulação pela avaliação em excesso.

O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA): A EXPANSÃO DA REGULAÇÃO SOB O VIÉS DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Mais recentemente, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) foi criado como parte das políticas de recomposição da aprendizagem pós-pandemia. Embora se apresente como medida diagnóstica e pedagógica, o CNCA amplia o alcance da governança informacional da educação, consolidando um banco de dados sobre competências e habilidades cognitivas dos estudantes brasileiros.

Essa iniciativa sinaliza uma nova etapa da hiper-regulação: a ampliação do controle sobre dimensões formativas e comportamentais, sustentada pelo viés do direito da aprendizagem em recomposição, a qual é mensurada por avaliações externas de larga escala que ocorrem em três ciclos.

Ao incorporar indicadores de recomposição, o Estado avaliador reforça a vigilância sobre o processo educativo, traduzindo aspectos sociais e cognitivos dos estudantes em dados comparáveis.

Assim, as avaliações do CNCA não apenas monitoram, mas também modelam o comportamento escolar desejável e requisitado para a garantia da aprendizagem perdida ou defasada durante a pandemia, integrando-se à lógica da governança algorítmica da educação (Afonso, 2021).

Nesse aspecto, a coordenação das estratégias fica a cargo do MEC, no âmbito do governo federal, que possui a prerrogativa de monitorar e avaliar a implementação dos compromissos firmados entre estados e municípios. A elaboração das avaliações é de responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que desempenha um papel relevante na ampliação das avaliações externas no país, estruturando um mercado especializado nesse campo (Brasil, 2023).

Esse dispositivo evidencia a ênfase na ideia de aprendizagem — ou de sua recomposição — com base nos resultados fornecidos por essas avaliações externas, que passam a representar um aspecto central e complexo da política educacional contemporânea (Brasil, 2023, art. 30). Além disso, ele estimula uma necessidade constante de comparação, a partir da divulgação de práticas voltadas à melhoria dos resultados e à redução das desigualdades de aprendizagem.

Dessa forma, o foco tende a concentrar-se nos dados divulgados, e menos nos processos que os produzem — isto é, nos fatores que explicam por que e como determinado estudante foi ou não alfabetizado.

Nesse cenário, observa-se o que Barroso (2018) denomina de multirregulação, isto é, a coexistência e interdependência de diferentes instâncias, atores e dispositivos que compartilham, em rede, o poder de regular a educação. As avaliações do CNCA exemplificam essa dinâmica, ao articularem o governo federal, os estados, os municípios, instituições avaliadoras especializadas e as tecnologias de gestão e monitoramento. Essa rede regulatória redefine o papel do Estado, que passa a exercer

sua autoridade não apenas pela normatização direta, mas também pela circulação de dados, metas e resultados, configurando um modo de governança educacional que combina controle centralizado e execução descentralizada.

AS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS: PISA, ERCE, PIRLS, TIMSS E ICCS – A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DA AGENDA EDUCACIONAL

A inserção do Brasil em avaliações internacionais, como o PISA (OCDE), o ERCE (LLECE/UNESCO/OREALC), o PIRLS (IEA), o TIMSS (IEA) e o ICCS (IEA) evidencia a incorporação do país a uma agenda global de regulação educacional (Dale, 2004).

O PISA, aplicado desde o ano 2000 em ciclos trienais, tem como finalidade aferir a capacidade dos estudantes de 15 anos em aplicar conhecimentos de leitura, matemática e ciências em contextos práticos. Embora se apresente como uma proposta técnica e neutra, o exame sustenta uma forma de governança transnacional baseada na comparação entre sistemas educacionais, na qual o desempenho se converte em critério de legitimação política das reformas educacionais (Pereira, 2019). Assim, o PISA atua como um dispositivo de indução e pressão, estimulando os países a ajustarem suas políticas e sistemas às expectativas da OCDE.

Essa avaliação é organizada pela OCDE, a qual busca oferecer subsídios sobre o desempenho discente, considerando também fatores intra e extraescolares que influenciam a aprendizagem. A proposta é que cada país analise seus resultados comparativamente aos demais, a fim de adotar políticas inspiradas nas práticas dos Estados que alcançam melhores resultados nas avaliações internacionais (Brasil, 2025).

Segundo Pereira (2019, p. 1717), o propósito do programa é “[...] identificar em que medida os sistemas educativos estão em sintonia com as demandas do mercado de trabalho em um contexto de economias

globalizadas”. Para o autor, a OCDE, por meio do PISA, busca orientar as políticas educacionais nacionais conforme as exigências do mercado, promovendo a formação de um cidadão funcional, voltado à resolução prática de problemas. Dessa forma, o exame constitui um instrumento de regulação e padronização dos sistemas educativos, ajustando-os às demandas do capitalismo global.

De modo semelhante, o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), realizado desde 1997, também se estrutura sobre o princípio da comparabilidade entre países, voltando-se à análise dos níveis de proficiência em leitura, escrita, matemática e ciências dos alunos do 4º ano (leitura, escrita e matemática) e do 7º ano do ensino fundamental, com o propósito de promover a qualidade e a equidade da aprendizagem (Brasil, 2025).

O exame é conduzido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), vinculado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), sendo operacionalizado, no Brasil, pelo INEP. Trata-se de uma avaliação amostral, cujos resultados são organizados em uma escala de proficiência composta por quatro níveis de desempenho, definidos a partir de intervalos de pontuação correspondentes às competências desenvolvidas pelos estudantes (Brasil, 2025).

Assim, o ERCE, voltado para a América Latina e o Caribe, busca comparar o desempenho em português, matemática e ciências, promovendo a “cooperação regional” entre os países. Entretanto, sua função regulatória é evidente: ao estabelecer padrões comuns de desempenho, homogeneiza currículos e metas regionais, reforçando a influência de organismos multilaterais.

Igualmente, o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), iniciado em 2001 e aplicado no Brasil em 2021, é uma avaliação realizada a cada cinco anos e permite a comparação regional dos países da América latina e Caribe na área de leitura para alunos do 4º ano do ensino fundamental, na perspectiva de promover trocas de experiências entre

eles e, assim, abrir margem para a homogeneização de políticas e práticas educativas (Brasil, 2025).

Nisso, o PIRLS é o instrumento que busca medir a dimensão da aprendizagem da alfabetização global. O foco na leitura funcional e nas competências instrumentais traduz a aprendizagem em produtividade, vinculando-se diretamente à agenda global da educação (Dale, 2004), com foco na eficiência da oferta da qualidade educacional, regulado por processos externos de avaliação das escolas e Estados (Barroso, 2018).

Outra avaliação que o Brasil adotou em 2022, é o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study* - TIMSS), o qual fornece dados sobre o desempenho nessas áreas do conhecimento do 4º e 8º ano do ensino fundamental em diferentes países. A avaliação do TIMSS é aplicada a cada quatro anos, desde 1995, e é organizada pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Atualmente, possui o uso de tecnologias sofisticadas com aplicação da avaliação em formato digital, possuindo um *design* adaptativo das respostas para melhor correspondência entre a dificuldade da avaliação e o desempenho do aluno (Brasil, 2025). Nesse aspecto, a premissa é melhorar a relação entre os desempenhos e os níveis de habilidades dos estudantes nas dimensões cognitivas e domínio dos conteúdos.

Além disso, o Brasil participou em 2022 do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadania (ICCS), criado em 2009 e dedicado à educação cívica e a cidadania, avaliando os alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas do país, de forma amostral. O ICCS é realizado a cada seis anos e visa melhorar a compreensão dos países sobre questões como o papel dos alunos em relação à cidadania global, sustentabilidade ambiental, interações sociais na escola, uso de novas mídias sociais para engajamento cívico, cidadania digital, migração e diversidade. É organizada pela IEA e operacionalizado, no Brasil, pelo INEP.

Verifica-se que a aplicação das avaliações internacionais em larga escala ao campo educacional brasileiro baseia-se na lógica da comparabilidade e da competitividade entre os sistemas de ensino dos diferentes países. Essas avaliações visam promover uma suposta equalização da educação em âmbito global, sustentando-se nos resultados produzidos e divulgados por organismos internacionais.

Portanto, esses exames exemplificam a multirregulação (Barroso, 2018): diferentes esferas – internacional, nacional e local – articulam-se em um sistema de regulação em rede, em que as políticas nacionais respondem a parâmetros globais. No caso brasileiro, as comparações do PISA, principalmente, têm orientado reformas curriculares, programas de recomposição da aprendizagem e políticas de formação docente, reafirmando o lugar do país no circuito global da obsessão avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das avaliações externas no Brasil revela a consolidação de um complexo regime de regulação educacional, em que múltiplas instâncias – nacionais e internacionais – interagem na produção de políticas e na condução das escolas, conforme Barroso (2018). Essa estrutura opera sob uma racionalidade instrumental (Afonso, 2007, 2013) de hiper-regulação ou multirregulações (Barroso, 2018), em que o Estado, organismos multilaterais e dispositivos técnicos atuam de forma articulada na produção de uma cultura da avaliação externa (Sordi; Costa 2024).

Cada avaliação cumpre uma função específica nesse sistema: o Saeb consolida a regulação técnica; o Enem, a regulação social do acesso pelo mérito; o Encceja, a regulação certificatória; o CNCA, a regulação informacional da recomposição da aprendizagem; e os exames internacionais, a regulação transnacional da qualidade. Juntas, essas políticas estruturam a obsessão avaliativa (Afonso, 2007), que mascara desigualdades estruturais sob o discurso da eficiência, legitimando o controle e a homogeneização do campo educacional.

Nesse contexto, é possível compreender as avaliações externas em larga escala como parte constitutiva da agenda global da educação (Dale, 2004), na qual os sistemas educacionais passam a ser orientados por referenciais e métricas nacionais e internacionais que buscam alinhar os processos educacionais às exigências da economia global e da governança transnacional. As avaliações deixam, assim, de ser apenas instrumentos técnicos de diagnóstico para se tornarem mecanismos políticos de regulação, responsáveis por definir prioridades, estabelecer padrões e orientar reformas educativas em nome da eficiência.

Contudo, seus limites como política pública se evidenciam quando a educação é reduzida a um conjunto de indicadores e dados estatísticos comparativos, desconsiderando sua dimensão formativa, social e emancipatória. Desse modo, a agenda global da educação reforça uma lógica de mensuração e competição que, ao pretender garantir a qualidade, termina por produzir desigualdades de resultados de diferentes contextos, reafirmando o papel das avaliações como instrumentos de regulação e legitimação do campo educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n.1, 2007.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. 18 (53), Jun, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 7 out. 2025.

AFONSO, A. J. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250099>. Acesso em: 7 out. 2025.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018214219>. Acesso em: 8 out. 2025.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Avaliações e Exames Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Brasília-DF, 1998a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1. 795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2. 270, de 14 de agosto de 2002**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/>

educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CATELLI J. R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 10, p. 623-637, set. 2019.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

MAUÉS, O. C. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, mai./ago. 2016.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, vol. 23, n.ºs 1/2, p. 7-23, 1988.

PEREIRA, R. S. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019.

ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. 2018. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018, p. 17-36.

SILVA, R. A.; SOUZA, M. F. M. Avaliações externa em larga escala e sua funcionalidade na Escola Básica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e23011729867, 2022.

SORDI, M. R. L.; COSTA, E. M. I. E. F. Avaliação da qualidade das escolas socialmente referenciadas: Tensões e possibilidades. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 13, n. 1, e132124. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412021>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUSA SOBRINHO, A.; CAVALCANTI, C. R. Políticas Educacionais de Avaliação em larga escala no Brasil: o Enem em foco. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 41, p. 226-246, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54703/pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

WISEILFISZ, J. J. Entrevista concedida a João Luiz Horta Neto. As origens do Saeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.035

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes¹Gustavo Henrique de Freitas Fernandes²

RESUMO

O presente trabalho realiza uma análise crítica da política de educação integral no Ensino Médio em Pernambuco, com foco na democratização do acesso ao ensino superior por estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial. A fundamentação teórica articula a abordagem das capacidades, de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), os estudos de Gomes (2017) sobre desigualdades raciais na educação, a análise de Bourdieu (1974) sobre reprodução social e a política educacional pernambucana discutida por Dutra (2014). A obra de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006, 2008) contribui para a compreensão da educação integral como um processo de formação humana plena, que integra dimensões cognitivas, éticas, afetivas e sociais, promovendo o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas de forma orientada pelos valores de solidariedade, participação e justiça social. Essa perspectiva amplia a análise da política pernambucana,

1 Mestre em Comportamento Humano, Gestão de Pessoas e Vantagem Competitiva do Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danielle.educacao@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, gustavohenrique.ed@gmail.com;

mostrando que a integralidade não se limita à ampliação da jornada escolar, mas envolve a criação de condições para a emancipação e o florescimento humano. A pesquisa considera a Lei Complementar nº 125/2008, que instituiu o Programa de Educação Integral e as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Dados do Censo Escolar 2024 indicam que Pernambuco lidera o país em matrículas no ensino médio integral, com 69,6% dos estudantes atendidos. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, com análise documental e teórico-analítica, permitindo examinar os avanços e limitações da política. Os resultados indicam que, apesar do aumento quantitativo de matrículas, persistem desigualdades estruturais que dificultam o acesso ao ensino superior, especialmente entre estudantes negros e de baixa renda. Conclui-se que a política de educação integral, embora promissora, precisa ser articulada a ações intersetoriais e estratégias afirmativas que incorporem a formação humana integral defendida por Gomes da Costa, promovendo uma educação mais equitativa, emancipatória e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Educação integral, Políticas educacionais, Desigualdade racial, Acesso à Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem empreendido uma série de reformas educacionais com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, especialmente na educação básica. Entre essas iniciativas, a proposta de educação integral no Ensino Médio destaca-se como estratégia inovadora, entendida não apenas como aumento da carga horária escolar, mas como uma reconfiguração do projeto pedagógico, com foco na formação humana integral e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais que historicamente estruturam o sistema educacional brasileiro (COSTA, 2006; 2008). A implementação dessa política assume contornos ainda mais relevantes em contextos de exclusão social, como no estado de Pernambuco, onde, desde 2008, se consolidou uma das maiores redes de escolas públicas de tempo integral do país, demonstrando avanços quantitativos expressivos, mas suscitando desafios significativos quanto à equidade e à qualidade da formação oferecida.

A educação integral, neste trabalho, é compreendida como uma proposta que ultrapassa a dimensão temporal da jornada escolar estendida, envolvendo a reorganização curricular, a valorização da diversidade, a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos, conforme destacado por Gomes da Costa (2006; 2008). Para o autor, a integralidade da educação deve articular as dimensões cognitiva, ética, afetiva e social do indivíduo, promovendo o pleno desenvolvimento humano e orientando a formação para valores como solidariedade, justiça social e participação cidadã. Tal perspectiva amplia a compreensão das políticas públicas de educação integral, deslocando o foco do mero aumento de carga horária para a criação de condições estruturais e pedagógicas capazes de favorecer o florescimento das potencialidades individuais e coletivas.

A fundamentação teórica deste estudo dialoga, ainda, com a abordagem das capacidades de Amartya Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), que compreende o desenvolvimento humano como a ampliação das liber-

dades reais dos indivíduos para que possam viver a vida que valorizam. Nesse sentido, a educação integral assume papel central na construção de trajetórias autônomas, permitindo o acesso a bens culturais, simbólicos e sociais que historicamente têm sido negados a populações vulneráveis. A análise se ancora também na perspectiva de Bourdieu (1974), que evidencia como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais ao legitimar os capitais culturais das classes dominantes como critérios universais de avaliação, e nos estudos de Gomes (2017), que documentam os efeitos do racismo estrutural sobre a trajetória escolar da população negra.

O Ensino Médio, etapa caracterizada por altos índices de evasão e desigualdades de acesso, configura-se como espaço privilegiado para a implementação de políticas de educação integral que busquem reduzir tais assimetrias. A política pernambucana, instituída pela Lei Complementar nº 125/2008, consolidou o Programa de Educação Integral e a criação das Escolas de Referência no Ensino Médio (EREMs), articulando ampliação da jornada escolar, reestruturação curricular, desenvolvimento de competências socioemocionais e valorização de projetos de vida dos estudantes. De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, Pernambuco alcançou 69,6% das matrículas do Ensino Médio em tempo integral, posicionando-se como referência nacional, embora os impactos qualitativos sobre equidade e justiça social ainda demandem análise crítica e aprofundada.

Do ponto de vista metodológico, este estudo adota abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na articulação teórico-analítica das categorias centrais, examinando legislações, planos governamentais e relatórios institucionais, além de dados do Censo Escolar. A análise é orientada pelo diálogo entre autores que problematizam a relação entre educação, desigualdade e políticas públicas, como Bourdieu (1974), Gomes (2017), Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), Dutra (2014) e Gomes da Costa (2006; 2008), permitindo problematizar limites e potencialidades da política de educação integral no enfrentamento das desigualdades estruturais.

A estrutura do artigo organiza-se em três seções principais, além desta introdução: metodologia, resultados e discussões, e considerações finais. A seção de metodologia detalha o percurso investigativo, os procedimentos de coleta e análise de dados e as categorias teóricas utilizadas. A seção de resultados e discussões apresenta os achados da análise, problematizando os impactos da política de educação integral em Pernambuco sobre equidade social e racial e o acesso de estudantes historicamente marginalizados ao ensino superior. Por fim, as considerações finais retomam os principais pontos debatidos, situando as contribuições da pesquisa para a compreensão de políticas educacionais integradas e indicando perspectivas de aprimoramento para a consolidação de uma educação pública democrática e transformadora.

Assim, este trabalho contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a educação integral como instrumento de enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, considerando o caso pernambucano como referência empírica e analítica. Ao discutir tensões entre quantidade e qualidade, acesso e equidade, política e prática, busca-se oferecer subsídios para compreender os desafios e caminhos necessários à implementação de políticas educacionais capazes de promover desenvolvimento humano, justiça social e ampliação das liberdades que sustentam o ideal democrático.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítico-interpretativa, orientada pela compreensão crítica das políticas públicas educacionais a partir de seus contextos históricos, sociais e culturais. Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de apreender a complexidade da política de educação integral no estado de Pernambuco, compreendida como uma construção social permeada por disputas de sentido, interesses políticos e valores pedagógicos, refletindo não apenas decisões administrativas, mas também concepções de

sociedade e de formação humana. A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2012), privilegia a interpretação e o significado dos fenômenos em detrimento da quantificação, possibilitando ao pesquisador compreender as múltiplas dimensões simbólicas, institucionais e estruturais que constituem a realidade estudada, particularmente no que se refere às políticas educacionais que articulam educação formal, socialização e formação cidadã. Esse enfoque revela-se adequado ao possibilitar a análise das interações entre formulação e implementação da política pública e seus efeitos na democratização do acesso ao ensino superior, permitindo também refletir sobre os desafios estruturais e socioculturais que interferem na efetividade da política.

A natureza descritiva e analítico-interpretativa da pesquisa busca, portanto, não apenas descrever a trajetória da política de educação integral em Pernambuco, suas bases conceituais e seus resultados institucionais, mas também interpretar criticamente os significados políticos, sociais e pedagógicos subjacentes. Nesse sentido, a descrição dos marcos legais e das estratégias administrativas é acompanhada de uma análise crítica que considera as políticas públicas não como instrumentos neutros de gestão, mas como arenas de disputa simbólica e prática em que diferentes atores, gestores, professores, estudantes e comunidades, definem o sentido da integralidade e da democratização educacional. Conforme evidenciado por Ball (2001) e Apple (2003), as políticas educacionais refletem projetos de sociedade e disputas de poder, mostrando que compreender a política de educação integral exige situá-la em um campo de forças em que se articulam interesses políticos, valores pedagógicos e demandas sociais. Nesse contexto, a educação integral, segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008), deve ser compreendida como um projeto ético e pedagógico capaz de articular saberes acadêmicos, desenvolvimento socioemocional e participação cidadã, constituindo-se como um instrumento de emancipação e justiça social, que vai além da mera ampliação da jornada escolar.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa se ancora na perspectiva crítica das políticas educacionais, dialogando com autores que interpretam a educação como espaço de reprodução e produção de desigualdades, como Bourdieu (1974). Para Bourdieu, o sistema educacional, ainda que amplie formalmente o acesso à educação, pode reproduzir hierarquias culturais e sociais, legitimando a distribuição desigual de capital simbólico e cultural. Essa leitura é complementada pela teoria das capacidades de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), que introduz a noção de liberdade como expansão de oportunidades reais de desenvolvimento humano, permitindo avaliar políticas educacionais não apenas pelo acesso formal, mas pela capacidade de promover efetivamente o florescimento das capacidades individuais e coletivas. A análise é ainda enriquecida pelos estudos de Gomes (2017), que abordam o racismo estrutural como elemento central na produção e manutenção das desigualdades escolares, destacando que políticas de equidade educacional devem considerar as dimensões históricas, raciais e culturais das desigualdades, e não apenas a igualdade formal de oportunidades. A contribuição de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) reforça essa perspectiva, ao enfatizar a integralidade da educação como um projeto de formação humana ética e inclusiva, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e de consolidar a educação como instrumento de emancipação e justiça social.

O percurso metodológico desta pesquisa foi estruturado em três etapas interdependentes: levantamento documental, análise bibliográfica e interpretação dos dados. O levantamento documental compreendeu a análise de documentos oficiais, normativos e institucionais que fundamentam a política de educação integral em Pernambuco, como a Lei Complementar nº 125/2008, os Planos Plurianuais (PPAs), relatórios de gestão e planos de ação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), bem como dados do Censo Escolar 2024 (INEP). A análise abrangeu o período de 2008 a 2024, correspondente à criação, consolidação e expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio

(EREMs), permitindo compreender os princípios legais, pedagógicos e administrativos da política, além de identificar lacunas, tensões e contradições entre o discurso institucional e a implementação prática. A etapa de análise bibliográfica articulou os dados documentais a referências teóricas sobre educação, desigualdade e justiça social, envolvendo Bourdieu (1974), Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019), Gomes (2017), Dutra (2014), Arroyo (2012), Cavaliere (2009) e Moll (2012), permitindo uma leitura integrada que considera tanto a dimensão estrutural quanto pedagógica e ética da política. A incorporação das contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) possibilitou compreender a integralidade como um processo formativo humanista, capaz de articular saberes, valores e práticas voltadas à equidade, à inclusão social e à participação cidadã.

A terceira etapa consistiu na interpretação e análise dos dados utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise envolveu a leitura flutuante e a organização do corpus documental, enquanto a exploração do material compreendeu a codificação e categorização das informações. O tratamento dos resultados consistiu na interpretação crítica dos dados à luz do referencial teórico. As categorias de análise emergiram tanto das bases teóricas quanto dos documentos examinados, organizando-se em quatro eixos centrais: educação integral e formação humana, equidade social e racial, acesso ao ensino superior público e justiça educacional. Essa estrutura categorial permitiu articular a dimensão pedagógica da integralidade, destacada por Gomes da Costa (2006; 2008), com os aspectos sociais e políticos da política, possibilitando identificar convergências e contradições entre discurso institucional e resultados efetivos.

A validade e confiabilidade da pesquisa foram asseguradas pela coerência interna entre objetivos, referencial teórico e procedimentos metodológicos, e pela triangulação entre diferentes fontes, documentos legais, relatórios institucionais e literatura especializada, reforçando a con-

sistência analítica e minimizando possíveis vieses interpretativos. Entre as limitações, destaca-se a escassez de dados públicos atualizados sobre desempenho e impacto social das EREMs, bem como a predominância de fontes documentais, que restringe o acesso às percepções dos sujeitos diretamente envolvidos, como professores e estudantes. A interpretação de documentos oficiais também apresenta desafios metodológicos, dada a tendência a enfatizar narrativas de êxito institucional; para mitigar esse viés, a análise buscou identificar lacunas, contradições e silenciamentos, confrontando discurso normativo com discussões teóricas sobre desigualdade, meritocracia e democratização, em consonância com a reflexão crítica de Gomes da Costa (2006; 2008).

Do ponto de vista ético, a pesquisa não envolveu coleta de dados com seres humanos, restringindo-se à análise de documentos públicos e bases oficiais, dispensando submissão a Comitê de Ética, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os materiais utilizados foram devidamente citados e referenciados segundo as normas da ABNT, garantindo integridade acadêmica e respeito aos direitos autorais.

Em síntese, a metodologia adotada articula uma perspectiva qualitativa crítica, fundamentada na análise documental e em referenciais teóricos que problematizam as relações entre educação, desigualdade, integralidade e justiça social. Ao integrar rigor teórico, coerência analítica e transparência processual, o percurso metodológico possibilita compreender a política de educação integral de Pernambuco em toda a sua complexidade, evidenciando avanços, desafios e contradições. A articulação entre análise crítica, teoria das capacidades de Sen, compreensão das desigualdades estruturais e raciais de Gomes (2017) e a concepção ética e humanista da integralidade defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2006; 2008) permite interpretar a política como um instrumento potencial de emancipação, democratização do acesso ao ensino superior e promoção de uma educação pública socialmente referenciada, capaz de articular formação acadêmica, desenvolvimento humano e justiça social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da política de educação integral no Ensino Médio de Pernambuco evidencia avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à ampliação da oferta e à consolidação de um modelo pedagógico voltado à formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a experiência pernambucana representa uma referência nacional em termos de expansão e inovação curricular, ela também revela limites e tensões que desafiam a concretização de seus objetivos mais amplos, notadamente em relação à equidade social, racial e à democratização do acesso ao ensino superior. A discussão dos resultados pode ser estruturada em quatro eixos analíticos interligados: educação integral e formação humana, equidade social e racial, acesso ao ensino superior e desafios estruturais e pedagógicos.

A primeira dimensão analítica refere-se à concepção de educação integral adotada nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). A política pernambucana parte do entendimento de que a formação integral não se restringe ao aumento da jornada escolar, mas envolve uma reorganização curricular que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Os documentos oficiais e relatórios da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE) apresentam a integralidade como princípio orientador do projeto pedagógico, articulando aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais. Essa concepção converge com o entendimento de Arroyo (2012) e Moll (2012), que concebem a educação integral como processo formativo amplo, voltado à construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade social. Nesse sentido, o estudo de Antônio Carlos Gomes da Costa (2019) contribui ao demonstrar que políticas de tempo integral, quando articuladas a projetos pedagógicos de caráter comunitário, fortalecem vínculos entre escola e território, promovendo aprendizagens que ultrapassam o espaço formal da sala de aula e incorporam dimensões culturais,

esportivas e artísticas, reforçando a ideia de integralidade como construção social e contextualizada.

Apesar desse ideal, a análise documental evidencia que, na prática, o discurso da formação integral frequentemente se associa ao protagonismo juvenil e ao desenvolvimento de projetos de vida, categorias que, embora importantes, podem adotar um viés individualizante. Essa centralidade do mérito e da responsabilidade pessoal, como alerta Bourdieu (1974), tende a ocultar os condicionantes sociais e estruturais que influenciam o desempenho escolar, reforçando uma lógica meritocrática que legitima desigualdades preexistentes. Gomes da Costa (2019) reforça que, sem o reconhecimento das condições materiais, sociais e culturais dos estudantes, políticas de educação integral correm o risco de reproduzir desigualdades históricas, mesmo quando ampliam quantitativamente o acesso ao ensino. Portanto, o desafio central consiste em articular a formação integral a uma pedagogia crítica, capaz de reconhecer essas condições e promover processos educativos emancipadores.

Outro aspecto relevante identificado foi a dependência da formação integral das condições materiais e institucionais das escolas. A ampliação da jornada, isoladamente, não garante a integralidade formativa se não estiver acompanhada de infraestrutura adequada, valorização docente e currículo integrado. Dutra (2014) e Cavaliere (2009) já destacavam que a educação integral demanda um projeto pedagógico coerente, pautado em práticas interdisciplinares, gestão democrática e diálogo com a comunidade. Gomes da Costa (2019) complementa essa análise ao evidenciar que a sustentabilidade de programas de tempo integral depende não apenas da estrutura física, mas também da implementação de políticas continuadas de formação docente, integração comunitária e articulação com políticas sociais locais, reforçando a importância de uma abordagem sistêmica e contextualizada da educação integral. A análise dos relatórios de gestão da SEE-PE revela avanços pontuais nesse sentido, especialmente na incorporação de componentes voltados às competências socioemocionais e à cidadania, mas também evidencia a necessidade de

maior coerência entre intenções formativas e condições concretas de trabalho escolar.

A segunda dimensão de análise diz respeito à equidade social e racial, elemento essencial para compreender a efetividade democratizadora da política de educação integral. A expansão da rede de EREMs, embora expressiva, apresenta distribuição territorial desigual. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam que 69,6% das matrículas do Ensino Médio em Pernambuco estão concentradas em escolas de tempo integral, porém essas instituições se distribuem de forma assimétrica, predominando nas regiões urbanizadas, enquanto áreas rurais e do Sertão permanecem subatendidas. Essa desigualdade territorial reproduz disparidades estruturais, evidenciando que o acesso ampliado não equivale, necessariamente, a equidade. Gomes (2017) destaca que políticas públicas que desconsideram dimensões raciais e territoriais tendem a reforçar a exclusão, mesmo sob discurso de universalização, e Gomes da Costa (2019) reforça que a territorialização da educação integral é determinante para sua efetividade, pois a educação deve dialogar com a realidade cultural, econômica e social do território em que se insere.

Os relatórios da SEE-PE apontam que a maioria dos estudantes matriculados nas EREMs é composta por jovens de baixa renda, predominantemente negros e pardos, demonstrando que a política tem alcançado um público historicamente marginalizado. No entanto, essa inclusão quantitativa precisa ser acompanhada de práticas pedagógicas que valorizem identidades e enfrentem o racismo estrutural nas instituições escolares. Gomes (2017) argumenta que o combate às desigualdades educacionais exige o reconhecimento do racismo como eixo estruturante das relações sociais. Gomes da Costa (2019) complementa essa perspectiva ao mostrar que escolas de tempo integral que implementam programas de formação antirracista e valorização da cultura local contribuem significativamente para o empoderamento estudantil e para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

A terceira dimensão refere-se ao impacto da política de educação integral sobre o acesso ao ensino superior. Desde a implementação do programa, um dos objetivos centrais tem sido elevar o desempenho acadêmico e aumentar as taxas de ingresso de egressos das EREMs nas universidades públicas. Dados oficiais da SEE-PE e do ENEM indicam que estudantes oriundos dessas escolas apresentam desempenho médio superior ao da rede estadual regular. Em 2023, cerca de 47% dos egressos ingressaram no ensino superior, sendo 32% em instituições públicas, superando a média nacional de aproximadamente 20% (INEP, 2024). Contudo, a análise qualitativa evidencia que parte dessas conquistas associa-se à intensificação de práticas de preparação para exames seletivos, suscitando tensão entre o ideal de formação integral e a lógica instrumental do desempenho. A perspectiva das capacidades de Sen (apud Zambam; Kujawa, 2019) permite compreender que a educação deve ampliar oportunidades reais de desenvolvimento humano, e não apenas preparar para exames. Gomes da Costa (2019) reforça que políticas de tempo integral bem-sucedidas equilibram a preparação acadêmica com atividades culturais, esportivas e comunitárias, ampliando efetivamente as liberdades e capacidades dos estudantes, sobretudo aqueles oriundos de contextos vulneráveis.

A quarta dimensão envolve desafios estruturais e pedagógicos. A ampliação da rede de EREMs trouxe necessidade de novos arranjos administrativos e orçamentários. Entre 2016 e 2023, os investimentos estaduais no programa cresceram 58%, refletindo a complexidade financeira da manutenção de escolas de tempo integral. Apesar dos esforços, a sustentabilidade depende da continuidade dos aportes públicos e da consolidação de um modelo de gestão eficiente e participativo. Ball (2001) e Apple (2003) alertam que políticas excessivamente orientadas por metas podem reduzir autonomia pedagógica e subordinar o trabalho docente à lógica da performatividade. Gomes da Costa (2019) contribui destacando que a formação docente, quando negligenciada ou limitada a treinamentos pontuais, compromete a qualidade da educação integral, tornando

essencial políticas permanentes de desenvolvimento profissional e valorização do professor como agente de transformação social. O modelo requer profissionais com perfil interdisciplinar, capacidade de orientação de projetos e compromisso com a formação integral, alinhando teoria e prática pedagógica.

A articulação da política de educação integral com outras políticas públicas, voltadas à juventude, cultura, trabalho e assistência social, permanece limitada. Para que a educação integral cumpra seu potencial emancipador, é necessário que dialogue com políticas culturais e comunitárias, valorizando os territórios educativos e ampliando experiências formativas. Gomes da Costa (2019) enfatiza que a integralidade se concretiza quando a escola se insere em redes intersetoriais, fortalecendo vínculos comunitários e promovendo aprendizagens significativas que transcendem o currículo formal.

Em síntese, os resultados indicam que a política de educação integral em Pernambuco representa avanço notável em expansão do acesso e reestruturação pedagógica, consolidando-se como experiência nacionalmente relevante. Entretanto, persistem contradições estruturais que limitam a promoção plena da justiça educacional. À luz da teoria das capacidades de Sen, a política amplia recursos e oportunidades, mas ainda não garante equitativamente liberdades reais para que todos os estudantes transformem tais recursos em escolhas significativas. De forma convergente, a perspectiva bourdieusiana permite compreender que, mesmo diante de políticas inclusivas, mecanismos simbólicos de reprodução social operam nas formas sutis de distinção e exclusão escolar. Assim, a experiência pernambucana configura-se como campo de disputa entre diferentes projetos de educação: o emancipador, voltado à formação integral e à equidade social, e o técnico, orientado por metas e desempenho quantitativo. Gomes da Costa (2019) evidencia que a consolidação da educação integral como política pública transformadora depende da articulação entre objetivos pedagógicos, inclusão social, territorialização e fortalecimento de vínculos comunitários, garantindo que a escola de

tempo integral se constitua como espaço de aprendizagem crítica, diversidade cultural e ampliação efetiva de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política de educação integral no Ensino Médio de Pernambuco evidencia que essa experiência constitui um marco relevante no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, ao propor um modelo pedagógico que busca articular dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais na formação dos estudantes (ARROYO, 2012; MOLL, 2012). O estudo demonstra que a proposta pernambucana avança na consolidação de um paradigma formativo orientado pela integralidade, mas ainda convive com tensões estruturais relacionadas à equidade social e racial, à valorização docente e à sustentabilidade institucional do programa.

Sob a perspectiva da formação humana integral, a política ressignifica o papel da escola pública, promovendo um espaço ampliado de aprendizagem e de valorização das juventudes. Contudo, conforme argumenta Bourdieu (1974), a ênfase no protagonismo e na autonomia individual pode ocultar determinantes estruturais da desigualdade, perpetuando uma lógica meritocrática. Essa contradição reforça a necessidade de vincular a educação integral a uma pedagogia crítica e emancipadora, evitando que o modelo se reduza a uma estratégia de performatividade e de controle por resultados (APPLE, 2003; BALL, 2001).

Os achados também evidenciam que a efetividade da política depende de condições estruturais e pedagógicas que assegurem coerência entre o discurso da integralidade e as práticas escolares cotidianas. A ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de investimentos em infraestrutura, valorização docente e integração comunitária, tende a esvaziar o sentido formativo do projeto (CAVALIERE, 2009; DUTRA, 2014). Nesse aspecto, a abordagem sistêmica proposta por Gomes da Costa (2019) mostra-se pertinente, pois compreende a escola como parte

de um ecossistema intersetorial que deve dialogar com políticas de cultura, juventude e assistência social.

No campo da equidade, o estudo revela avanços na inclusão de jovens de baixa renda, negros e pardos, mas também aponta a permanência de desigualdades territoriais e raciais. Assim, como defende Gomes (2017), a democratização efetiva da educação exige o reconhecimento do racismo estrutural e a valorização das identidades culturais dos sujeitos. A territorialização da educação integral, quando incorporada à prática pedagógica, emerge como estratégia potente para fortalecer o pertencimento e a coesão comunitária (GOMES DA COSTA, 2019).

Em relação ao acesso ao ensino superior, os resultados indicam aumento nas taxas de ingresso dos egressos das Escolas de Referência, porém a formação integral deve ser compreendida para além do desempenho em exames. A partir da teoria das capacidades de Sen (apud ZAMBAM; KUJAWA, 2019), a educação integral deve ser vista como promotora de liberdades reais e oportunidades substantivas de desenvolvimento humano, e não apenas como instrumento de qualificação para o mercado ou de ascensão individual.

Em síntese, a política de educação integral de Pernambuco constitui uma experiência paradigmática que combina inovação pedagógica e contradições estruturais. Seus avanços reafirmam a relevância da escola pública como espaço de formação integral e emancipadora, mas seus limites evidenciam a necessidade de fortalecer a coerência entre princípios formativos, práticas pedagógicas e condições concretas de implementação.

Do ponto de vista empírico e teórico, o estudo contribui para o campo científico ao evidenciar a importância de articular a educação integral à perspectiva da justiça social e à teoria das capacidades, ampliando o debate sobre as finalidades públicas da educação no Brasil. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o aprofundamento de estudos comparativos entre diferentes modelos de escolas de tempo integral, a análise longitudinal dos impactos na trajetória dos egressos e a investigação sobre a

formação docente e a gestão escolar em contextos de vulnerabilidade. Tais investigações podem oferecer subsídios consistentes para o aperfeiçoamento das políticas de educação integral e para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, às nossas famílias, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas ausências e pelo incentivo constante ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita. O suporte emocional e a confiança depositada em nosso percurso acadêmico foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Estendemos nossos sinceros agradecimentos à Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), pela disponibilização de dados, relatórios e informações que subsidiaram esta investigação, bem como pelo compromisso institucional com o fortalecimento da educação pública e integral no estado.

Agradecemos, igualmente, ao Congresso Nacional de Educação (CONEDU), por constituir-se como um espaço de diálogo, troca de saberes e valorização da pesquisa educacional. A oportunidade de socializar e debater os resultados deste estudo nesse evento contribuiu de maneira significativa para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa.

Por fim, registramos nosso reconhecimento aos pesquisadores, docentes e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram com reflexões, críticas e sugestões, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: teoria e pesquisa**. Tradução de Ana Maria de Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 979-1000, out./dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma análise histórica e conceitual**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1001-1023, 2009.

COSTA, A. C. G. da. **Educação Integral: Perspectiva Humanista e Formação Integral do Ser Humano**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, A. C. G. da. Educação Integral: **Formação Humana, Ética e Justiça Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio.** Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, - Recife: UFPE, 2014.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **partir da experiência de Pernambuco Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a 2004-2021.**

Tese. UFPE. Recife. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/43622/1/TESE%20Paulo%20Fernando%20de%20Vasconcelos%20Dutra.pdf> . Acesso em 02.10.2025.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Educação integral: uma proposta de formação humana.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **A formação do educador para a educação integral.** Brasília: CENPEC; MEC, 2008.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Por uma escola do ser: fundamentos éticos da educação integral.** São Paulo: CENPEC, 2010

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024: resumo técnico e dados estatísticos.** Brasília, DF: INEP, 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e tempo integral: concepções e práticas em construção.** Brasília: MEC, 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Nuno Castelo-Branco Bastos. Coimbra: Almedina, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2024. acesso 03.08.2025.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Institui o Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 21.10. 2025.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE). Relatórios de gestão e planos de ação 2008-2024**. Recife: SEE-PE, 2024.

ZAMBAM, Neuro José; Kujawa, Henrique Aniceto (Orgs.). **Estudos sobre Amartya Sen, Volume 6: liberdade de expressão, participação e justiça social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ZAMBAM, José Silvano; KUJAWA, Henrique (orgs.). **Justiça social e desenvolvimento humano em Amartya Sen**. Caxias do Sul: Educs, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.036

A AUTONOMIA E A SUSTENTABILIDADE NAS/ DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO ETNOTERRITÓRIO CONE SUL/MS

Elaine da Silva Ladeia¹

RESUMO

A Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, consiste em um conjunto articulado de ações do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, com a intenção de fortalecer as iniciativas de proteção e promoção do direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue vinculadas aos Territórios Etnoeducacionais, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009. Essa política, pretende efetivar os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade, respeitando às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social. Os povos *Guarani* e *Kaiowa* do TEE Cone Sul de Mato Grosso do Sul, vêm trabalhando nessa articulação para alcançar esses objetivos, almejando a autonomia. Nesse sentido, é dever do Estado, nas diferentes esferas administrativas, promover as condições para essa construção, respeitando a diversidade e alteridade dos povos indígenas. Esse trabalho teve como objetivo verificar como essa política vem sendo aplicada nas escolas indígenas no Etnoterritório Cone Sul, onde vivem os povos Guarani e Kaiowá, e foi realizado através da observação participante nas escolas das aldeias dos municípios do

1 Docente no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena “TEKO ARANDU” e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade/PPGET, da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (elaine-ladeia@ufgd.edu.br)

Etnoterritório Conesul. Observou-se que a luta pela implantação de escolas em terras indígenas é um direito, e ainda é uma estratégia de resistência. Trata-se de um cabo de força, de um lado, o direito a educação diferenciada e originário às terras indígenas, e de outro, o direito à propriedade privada. A escola diferenciada deve estar pari passo a luta pelos territórios, e o Etnoterritório se consolida como movimento e, se consolidará nas bases das reivindicações dos povos indígenas por referenciais curriculares específicos, valorizando a cosmologia indígena, bem como a língua materna, conhecimentos tradicionais; e com a oferta de concursos públicos específicos, investimentos em formação de professores indígenas; materiais adequados aos processos educacionais; garantia da educação indígena, em todos os níveis, e valorização da diferença como princípio fundamental.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. PNTEE. Territórios etnoeducacionais. Autonomia. Guarani e Kaiowá.

INTRODUÇÃO

Os indígenas foram reconhecidos como povos culturalmente diferenciados da sociedade nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, quando firmou no ato de sua promulgação o reconhecimento da especificidade de “[...] suas crenças, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231). Ou seja, essa legislação inaugurou um novo modelo de relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas, superando o paradigma da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, enfatizando, assim, o respeito e a valorização das culturas desses povos.

A política do respeito às diferenças pressupõe o acesso, a permanência e o apoio aos sujeitos de se inserirem no processo de escolarização, garantindo a prerrogativa constitucional do “direito à cidadania plural”, como nos lembra SILVA (2007, p. 98).

A mudança paradigmática advinda da Carta Magna de 1988 trouxe várias consequências, inclusive para as políticas educacionais, exigindo um novo conjunto de princípios e diretrizes para as ações governamentais destinadas a esses grupos étnicos.

Assim, nas últimas décadas (1990 e 2025), os governos brasileiros propõem a abertura ao diálogo entre a política governamental e os povos indígenas, através da publicação de uma série documentos oficiais e legais, orientando que a política educacional para os povos indígenas atenda aos princípios da diferenciação, autonomia e interculturalidade, respeitando seu plurilinguismo.

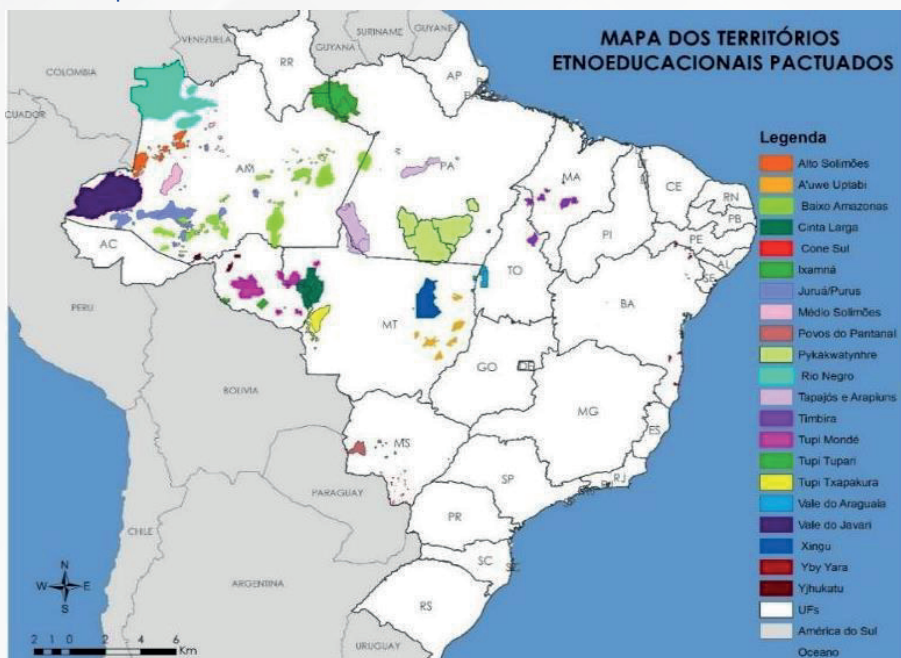
Para o avanço dessas políticas, o Decreto de criação dos TEE foi um marco legal importantíssimo para a autonomia indígena, na educação escolar indígena e de seus territórios. De acordo com Fernanda Brabo de Sousa (2012, p.06), ao analisar o Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 2009), aponta que ele traz ainda outro importante aspecto político que abre possibilidades de outro paradigma, outra perspectiva para a relação entre povos indígenas e Estado, que é “o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos políticos ativos, conscien-

tes e responsáveis pela construção dos projetos que lhes digam respeito”, e assim, a escola indígena passa a trazer em seu bojo “uma evidente e respaldada autoria indígena, mostrando-se um caminho viável para a legitimação de identidades e afirmações étnicas, expressas por projetos autônomos de educação escolar indígena”.

O caminho vivido até o Programa Territórios Etnoeducacionais (TEE), criado já no final do segundo mandato presidencial de Lula da Silva, foi longo e certamente compareceu como trunfo no final de uma jornada. Das definições pactuadas pelo Decreto, foi a criação de espaços governamentais específicos e comprometidos com o conjunto de políticas voltadas para as diferentes comunidades indígenas que proporcionou o desfecho dos TEE, também pactuados e registrados desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI; a criação da SECAD em 2004, hoje SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; o PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas em 2001; e uma outra importante definição de pactuação para a Educação Escolar Indígena diferenciada foi a participação e aprovação da implementação dos Territórios Etnoeducacionais _ TEE, pela base. Isso significou construir espaços de debates locais, regionais e nacionais, para dar conhecimento a proposta e obter (ou não) aprovação da participação de cada etnia, aldeias, reservas nos diferentes TEE, garantindo que aquelas comunidades indígenas que não desejassem participar da pactuação pelo TEE pudessem não fazê-lo, sem prejuízos de recursos e investimentos, ao mesmo tempo em que uma vez que a comunidade indígena decidisse pela pactuação, todos os entes públicos envolvidos ficariam obrigados a assinar o Pacto e cumpri-lo.

Os TEEs são o conjunto de terras indígenas, ainda que descontínuas, independentes da divisão político-administrativa do país, ocupadas por povos indígenas que compartilham raízes sociais e históricas, relações intersocietárias, filiações linguísticas, valores e práticas culturais (Figura01).

Figura 1 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados no Território Brasileiros



Fonte: MPF, 2007.

Para o efetivo funcionamento dos TEE, instituiu-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. A constituição dessa política foi resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil; com a intenção de fortalecer o desenvolvimento das ações contidas nos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais já pactuados e de fomentar a pactuação dos novos TEE.

Os princípios do PNTEE são os pressupostos para a Educação Escolar Indígena estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 05/2012). São, portanto, objetivos da Educação Escolar Indígena MEC (2012, p.04):

proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas



identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimento técnico, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Art. 3º, incisos I e II).

O PNTEE consiste em um conjunto articulado de ações do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, com a intenção de fortalecer as iniciativas de proteção e promoção do direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue vinculadas aos Territórios Etnoeducacionais, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009.

De acordo com o Decreto mencionado, as ações do programa estão organizadas em cinco eixos: gestão educacional e participação social; pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas; memórias, materialidade e sustentabilidade; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; ensino superior e pós-graduação.

O Ministério da Educação (MEC) formalizou, em 7 de outubro de 2025, a pactuação de 52 territórios etnoeducacionais (TEE) em todo o país. A cerimônia de assinatura do termo ocorreu em Brasília com lideranças indígenas de todo o país, gestores públicos e representantes de órgãos de controle. O secretário executivo do MEC, Leonardo Barchini, e a secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), Zara Figueiredo, além da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, estiveram presentes no evento (BRASIL, 2025).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2025), a pactuação representa um compromisso conjunto entre o MEC, as secretarias de educação, entidades representativas e órgãos de controle pela consolidação de uma política educacional indígena que respeita a diversidade e a territorialidade dos povos indígenas. O termo reconhece oficialmente a existência dos 52 territórios etnoeducacionais (TEEs) e estabelece as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (Pneei-TEE) em todo o país a partir dessa organização, que tem como finalidade promover a organização e a oferta de qualidade da educação escolar indígena multilíngue, específica, dife-

renciada e intercultural, com respeito às especificidades e organizações etnoterritoriais dos povos indígenas.

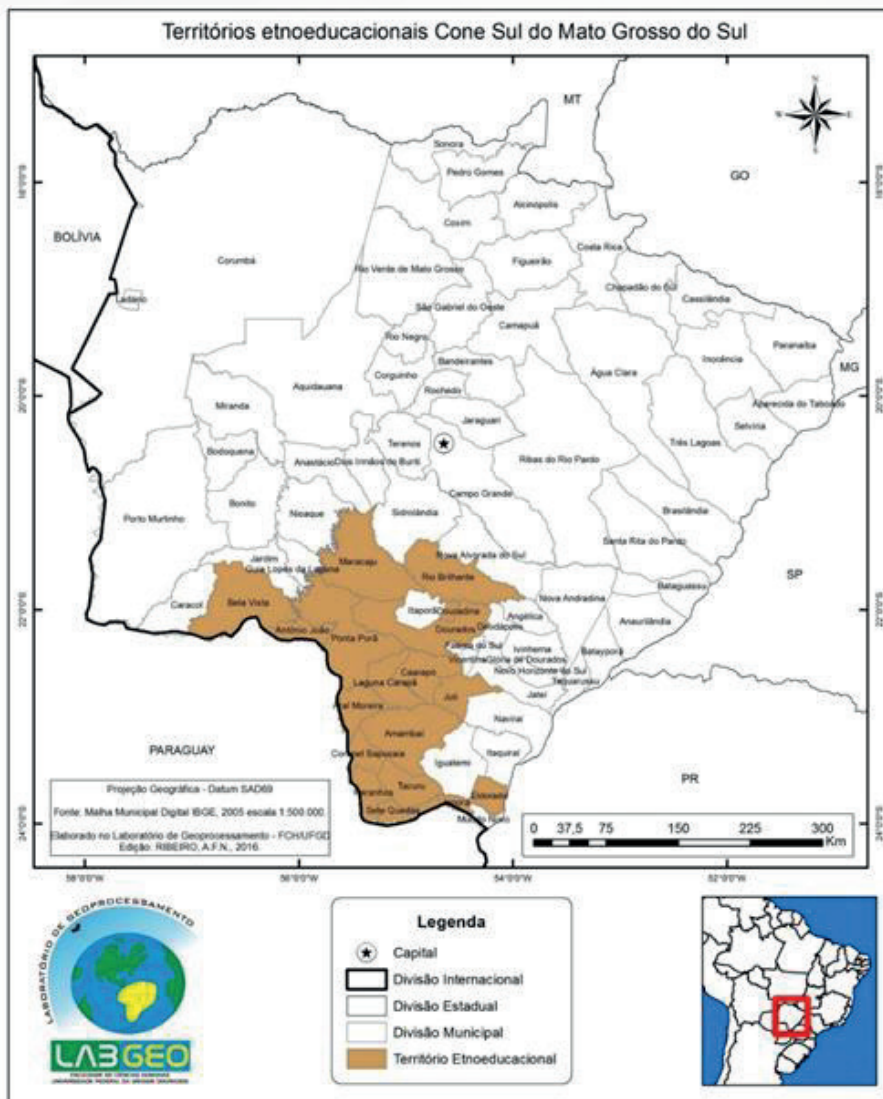
No estado de Mato Grosso do Sul, contudo, nota-se que a partir da criação dos TEE, de acordo com SOUZA, (2017, p. 74), “mudou o olhar e passou-se a ver o território como sendo *Guarani e Kaiowá*”, de modo que o território é a cultura e a língua que o formam. Nesse novo desenho (Figura 2) não se consideraria a situação ou delimitação jurídica do território, de modo que não é o município quem determina ou dita a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que promova o diálogo nos municípios para a definição de atuação das escolas.

Quanto aos territórios, observamos aqui algumas questões pertinentes aos povos indígenas de MS, especialmente os Guarani e Kaiowá. Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal, por intermédio do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos *Guarani e Kaiowá*, perfazendo um total de 18.124 hectares, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao Sul do atual estado de Mato Grosso do Sul (Figura 02). Essas reservas, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Nesse processo, ignorou-se, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização socioespacial, familiar e processos de ensino tradicionais.

Assim, compreender a complexidade da implantação das reservas é importante para compreendermos a configuração socioespacial dessas populações no começo da segunda década do século XXI, organizados em reservas aldeias, retomadas, desaldeados, fazendas, áreas reservadas; ou como denominou Pereira² (2007, p.05): **áreas de acomodação**. Para o autor, essa denominação permite evidenciar aspectos importantes da

2 PEREIRA. Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

Figura 02 – Municípios do Território Etnoeducacional Conesul

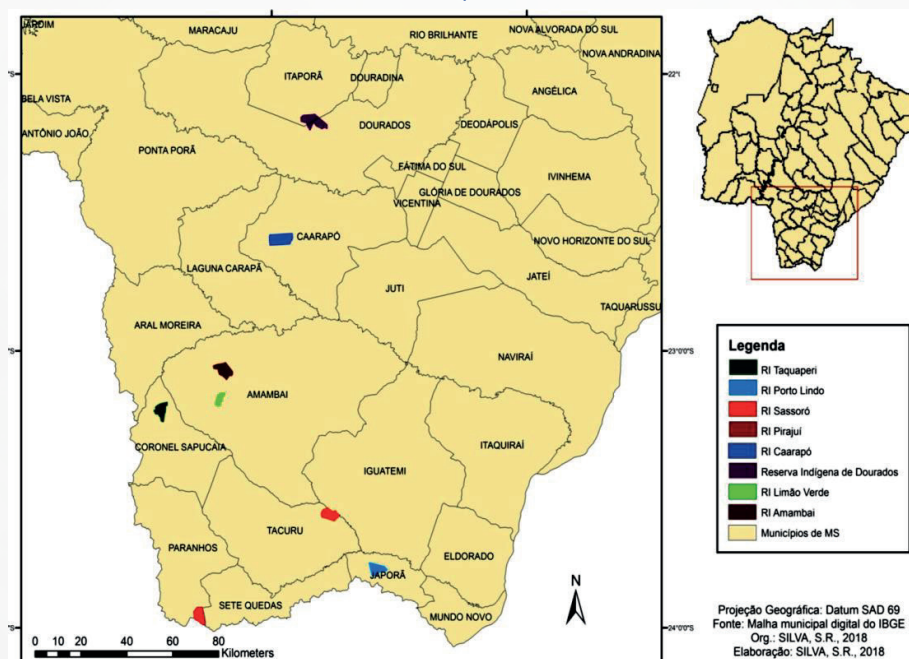


Em Mato Grosso do Sul, há dois TEE pactuados: Cone Sul e Povos do Pantanal. No Cone Sul estão os povos Guarani e Kaiowá. São 18 municípios envolvidos (Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna

Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas, Tacuru), como expresso na Figura 02. No entanto, “nem todos realizaram ações para implementação do pacto estabelecido para e pelos Guarani e Kaiowá” (VINHA et al (2015, p. 28).

Segundo VINHA (2015, p. 05), nos municípios, as escolas atendem a Educação Infantil e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e estão, prioritariamente, sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação; a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio estão, prioritariamente, com a Secretaria Estadual de Educação. Há também escolas municipais, vinculadas a entidades religiosas, que atendem os Anos Iniciais e Finais do ensino Fundamental de comunidades indígenas.

Figura 03 - Reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio em MS de 1915 a 1928 e municípios do TEE CONESUL



Fonte: SILVA (2018, p.44)

Essa pesquisa envolveu as escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul de Mato Grosso do Sul, distribuídas em 28 aldeias, localizadas em 18 municípios de Mato Grosso do Sul, nas quais



foram visitadas 30 escolas, sendo 11 delas já no período da Pandemia de COVID-19, em 2020-2021 e teve como objetivo verificar como essa política vem sendo aplicada nas escolas indígenas nesse Etnoterritório.

METODOLOGIA

Esse texto é baseado na Tese de doutorado intitulada “*MO’EROY HA TEKOHHA RAPÉRE!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul”(LADEIA, 2021), na qual dentre os objetivos propostos, o principal deles era analisar os efeitos, influência e/ou resultados da implantação do Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul em Mato Grosso do Sul, além de, analisar como as escolas indígenas, por meio da educação diferenciada e seus sujeitos, têm promovido a luta para a conquista da autonomia nas escolas e aldeias, nestes territórios, e seus desdobramentos na promoção do TEE; pautada por meio de estudos etnográficos, baseados em ANDRÉ (2009)), empírico e documental, envolvendo diversas áreas de conhecimento como a História e História indígena, a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e a Educação, utilizando como estratégia a observação participante, pautada nos estudos de ALBERT (2014) e FALS BORDA (1987), respeitando o compromisso político com o sujeito/objeto e sua inserção nas lutas e, assim, construir o pensar. No trabalho de campo os dados dessa pesquisa foram obtidos com os gestores e lideranças nas escolas das aldeias do TEE Cone Sul envolvidas. Da mesma forma, dialogamos por meio de entrevista semiestruturada com os acadêmicos em formação no curso de formação de professores *Teko Arandu* (UFGD), oriundos do citado etnoterritório.

A pesquisa de políticas educacionais, de acordo com SILVA (2019, p. 325), é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticas consistentes. As discussões na área das políticas, são um campo em permanente construção e expansão. Para MAINARDES (2009), pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda

essa trajetória é permeada por relações de poder, condições essenciais a serem consideradas por quem planeja, executa e pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da realização dessa pesquisa observamos que os espaços escolares são campos de tensões, marcados por objetivos distintos, onde parte da comunidade anseia por uma educação escolar indígena diferenciada, que priorize a língua materna e os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos não indígenas. Entretanto, uma outra parte anseia por uma escola “formal”, onde se ensine as diversas ciências não indígenas, não priorizando a língua materna, mas o português, sob o discurso da formação para o mercado de trabalho. Essas tensões geram inquietação nos gestores, professores e estudantes indígenas.

No sentido de respeitar as especificidades culturais e demonstrar o papel que a escola alcança, uma docente indígena relatou:

“a escola indígena é a referência da comunidade, é um espaço para compartilhar e fortalecer o nosso modo de ser *Guarani Kaiowá*, principalmente na valorização do nosso *ñe’ẽ*, *teko* e *tekoha*” – língua, modo de ser e território.”

Essa Professora defende a escola como uma possibilidade de consolidação do modo de ser dos *Guarani* e *Kaiowá*. Nas entrelinhas, a educação escolar indígena diferenciada, comparece como território a ser conquistado e dominado para o fortalecimento dos laços sociais dos povos indígenas G e K, demonstrando em sua fala a o peso da luta de seus antepassados (e sua) por uma existência *Guarani* e *Kaiowá*, ainda que não tradicional.

Destacamos que na compreensão dela, de que é possível uma escola diferenciada fora do Estado, sobretudo porque as resistências, de séculos, desses povos, decorrem da ampla dedicação ao diálogo e a negociação.

Ainda assim, não se trata de uma outra escola, mas da construção possível de uma escola que lhes seja própria. Motivos pelos quais, enten-

demos ser importante que as leis e políticas públicas pensadas, e outras a se constituírem, serem devidamente efetivadas dentro das esferas de competência, que envolve as comunidades e o diálogo entre o MEC e os governos de estados, municípios e suas respectivas secretarias de educação.

Nesse sentido, BRAND (2004, p.7), refletindo sobre autonomia e escola indígena e suas contradições, aponta:

Nesse contexto de transição, em que ao mesmo tempo ainda buscam se “livrar” de uma escola repressora, enquadradora, mas já sendo crescentemente assumida pelas populações indígenas, através de seus professores, percebe-se a relevância dessa transformação da escola em espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórias. A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas populações indígenas, apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada como consequência do processo de confinamento a eles imposto e confrontando-se com inúmeros desafios novos.

O autor está vislumbrando, a partir da experiência dos povos GK, em Mato Grosso do Sul, especialmente em Caarapó/MS, a educação indígena como uma educação para a autonomia. A experiência vivida em Caarapó-MS tem sido palco de avaliações positivas, no que diz respeito a empenho e conquistas de uma comunidade escolar indígena, especificamente a Aldeia Tey'ikuê, tendo em vista que esse foi um dos municípios³ em que a educação escolar indígena fortaleceu-se, e é um exemplo de que é possível ter uma escola diferenciada. Segundo uma ex-Gestora dessa aldeia, a qual também atuou como professora nessa aldeia, ao compartilhar a experiência vivida naquele município, relatou:

A Escola Indígena é aquela pensada e construída coletivamente pela comunidade a qual faz parte, necessariamente precisa estar conectada ao “Projeto de Futuro da Comuni-

3 Sobre as experiências e trabalhos desenvolvidos na Aldeia Tey'ikuê ver os trabalhos de NASCIMENTO (2004), BENITES (2014), RAMIRES (2016), BARBOSA (2018).

dade”. Penso que a educação escolar indígena têm uma relação muito bonita, mas a implementação de políticas públicas, dentro dessa legislação assegurada ... ela é muito capenga, é muito difícil, eu tiro pela experiência aqui de Caa-rapó, nós temos aqui na sede do município, na legislação que rege a educação no município, a gente tem a parte específica da educação escolar indígena, mas é sempre uma luta, sempre uma luta, porque a gente depende de outros gestores, como a prefeitura, aí se você fala nível de estado, nem se fala, então a dificuldade que nós temos porque a educação escolar indígena; a implementação das políticas públicas ela (...) só tem a parte que é do MEC, tem a parte que é do estado e tem a partida do município e a gente não sente muito essa questão desse trabalho; acaba ficando só pelo Município. O município tem boa vontade e faz a implementação e manter essa política pública. Acontece que se o município não faz, o estado não tem moral para cobrar; o MEC, então, nem se fala, pela distância que está, então é muito difícil, é uma legislação linda, daria para fazer coisas maravilhosas, mas a gente tem essa dificuldade, das três esferas de governo, caminhar junto cada um fazendo a sua parte (outubro/2020).

Em suas palavras, a ex-Gestora, ressaltou as dificuldades em conseguir manter o diálogo entre as esferas administrativas, apesar do pacto federativo constitucional ainda vigente e que define as responsabilidades dos entes públicos, em âmbito federal, estadual e municipal. O fato é que os responsáveis por fazer cumprir a legislação que garante os direitos diferenciados da educação escolar indígena, nem sempre estão dispostos a colocar todos os direitos na pauta de seus governos. Aponta ainda a necessidade de caminhar juntos, o que significa manter um diálogo constante entre os entes federados.

No processo de realização dessa pesquisa, percebemos que existem diversos trabalhos⁴ demonstrando os avanços e desafios da educação

4 Relatos sobre as mudanças nas políticas educacionais para a educação escolar indígena são apresentados com maior densidade nos trabalhos de Nascimento/UCDB (2004), Nobre/UFF (2009), Souza T./UCDB (2013), Knapp/UFGD (2011), D’Angelis/UNB (2012), Aquino (2012), Benites, E. (2014), Lescano, C. (2016), Ramires (2016), entre outros. Cabe destacar que os quatro últimos autores são professores indígenas, com atuação nas escolas e no MPKG, e foram dos primeiros *Guarani* e *Kaiowá*, em MS, a titularem-se Mestres em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB -MS).

escolar indígena, mas também, que ainda é possível encontrar muitas barreiras para a concreta efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, condições que nos permite refletir sobre a necessária e pertinente manutenção de diálogos contínuos com os povos indígenas em seus territórios.

Trata-se de discutir aspectos que envolvem a autonomia dos povos indígenas e suas vontades diante dos processos de lutas, avanços e/ou retrocessos que vão sendo defrontados, na medida em que os interesses do capital se chocam com os direitos do diferentes sujeitos que ocupam as frações mais desprovidas e baixas da sociedade. É o caso dos povos G/K do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, empobrecidos e dependentes de políticas de Estado e governos, mas também símbolo de resistência, não apenas por estarem vivos, mas sobretudo por ainda lutarem em busca de autonomia e nesse sentido, a escola diferenciada indígena tem se colocado como possibilidade.

Sobre a autonomia, vejamos o a reflexão apontada por NOBRE (2009):

A necessária autonomia se realizaria no movimento de construção de uma escola realmente diferenciada e que atendesse aos interesses de cada comunidade, que estivesse a serviço de cada etnia e como um instrumento de afirmação e de reelaboração cultural. A escola tem que ser útil à comunidade. Tem que atender aos objetivos traçados autonomamente pela comunidade. Isso é um exercício democrático permanente de tolerância. A autonomia não seria uma desvinculação do Estado, mas talvez a possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos próprios das escolas indígenas. (NOBRE, 2009, p. 11).

Considerando que a autonomia se dá a partir de uma construção, os diversos movimentos de luta, que constituíram as políticas públicas que fomentam a apropriação da educação escolar indígena, pelos povos indígenas das diversas etnias brasileiras, convergem para dentro das escolas como conteúdo específico e intercultural, pois é resultado das relações que ora são conflituosas e ora são negociadas e que vão dando respaldo e sustentando o campo da educação escolar indígena.



Essa condição permanente de luta, resultou em conquistas que chegaram até a Constituição de 1988, mas, sobretudo, em outras ações importantes, como a criação do curso de Magistério Indígena *Ará Verá*, em 1999. Esse curso, segundo Nascimento e Urquiza (2010, p.122), sempre foi considerado o canal pelo qual se daria a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas, que permitiu aos *Guarani* de Mato Grosso do Sul a formação para atuarem como professores no ensino fundamental.

Posteriormente, também se criaria o curso de formação superior de professores indígenas, específico para *Guarani/Kaiowá*, *Teko Arandu*, na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, conquista do MPKG⁵, juntamente com outras organizações e instituições de ensino, para formação em curso superior, de professores em grandes áreas: ciências humanas, linguagem, matemática e ciências da natureza. Em uma perspectiva em que se pudesse construir caminhos para compartilhar e integrar conhecimentos, fomentando outras possibilidades de educação que se pretende seja diferenciada.

Sobre a importância e amplitude desses movimentos para o avanço nas conquistas da educação indígena diferenciada Nascimento e Vieira (2011), destacam:

O Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá encontrou inúmeros espaços para reivindicar ações efetivas por parte do Estado, na luta pela viabilização da educação escolar indígena, em respeito às especificidades e às necessidades de cada comunidade. Cabe destacar que as atividades desenvolvi-

5 IANE DE SOUZA (2017, P. 65) - para os professores indígenas do MPKG o processo de formação específica é único e contínuo. Primeiro nasceu o *Ára Verá* que deu origem ao *Teko Arandu*. O Movimento se entende como protagonista central que conquistou os dois cursos para os *Guarani* e *Kaiowá*. Em nenhum momento realçam que os cursos estão localizados em esferas governamentais distintas (o ensino médio na SED/MS e o ensino superior na universidade federal).

das pelo Movimento de Professores Indígenas, foram utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) para legitimar suas ações no cumprimento às exigências legais. Elaborados junto aos órgãos competentes, MEC, SEE e as Secretarias Municipais de Educação, os projetos eram desenvolvidos, por meio de avaliações coletivas, promovidas em reuniões com membros da Comissão representante do movimento e as lideranças, membros do Aty Guasu (grande assembleia), onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não índios das 24 aldeias, que possuíam população Guarani e Kaiowá em MS.

A luz das Aty Guasu, houve intensos debates e uma das principais reivindicações do movimento nessas reuniões era que os saberes indígenas, considerados como diferentes, passassem a ser eixo norteador dos projetos educacionais das escolas indígenas e que o diálogo com outros saberes ocorresse dentro de uma perspectiva intercultural e não de dominação (NASCI-MENTO E VIEIRA, 2011, p.05).

Entendemos que a valorização da condição indígena, como sendo o objetivo da escola diferenciada indígena, garantida por meio dos etnoterritórios, denominados Territórios Etnoeducacionais, desde 2009, é de suma importância nesse processo de construção pela autonomia.

Assim, entendemos que as lutas contínuas dos *Guarani* e *Kaiowá*, em seus diversos aspectos, nos remetem ao que já nos apontou Meliá (2008):

(...) parece hoje que a situação dos Guarani se agrava. Como nunca antes diversas religiões de caráter fundamentalista se instalam nas aldeias guarani. Os suicídios em algumas delas, sobretudo no Brasil, têm alcançado cifras alarmantes. Com profunda tristeza e grande sagacidade, um Guarani, diante desses fatos, concluiu que “não existe (mais) caminho para a Palavra”. No caso dos Kaiowá e Guarani do Brasil eles convivem em uma região amplamente explorada pela agroindústria moderna e sem espaço para seguirem reproduzindo suas comunidades de acordo com seus padrões culturais. São coagidos a viver em reservas superpovoadas e a buscar o sustento no trabalho assalariado nas usinas de processamento da cana-de-açúcar e álcool. Podemos ver grandes ameaças para o futuro, não somente dos Guarani, mas sim de todos nós, porque diante da destruição massiva do meio ambiente e da exclusão econômica de tantos brasileiros, pode-se afirmar que “todos somos Guarani”, e, também, estamos ameaçados pelo neocolonialismo que traz pobreza e destruição. Mas, tanto os Aché como os Guarani vêm buscando superar o caráter desagregador e



debilitante dos modos de viver individualistas, introduzidos nos últimos anos, especialmente pelas religiões, e afirmam cada vez mais seus direitos coletivos sobre seu “patrimônio cultural, intelectual, biogenético, territorial e ambiental”, como relatam os estatutos da Federação Nativa Aché do Paraguay (Meliá, 2008, p.23 e 24).

O autor nos leva a refletir sobre diversas questões importantes que afetam os *Guarani*, entretanto atentando para os direitos de uma educação diferenciada. Observa-se que mesmo garantidos legalmente, os patrimônios imaterial e cultural dos povos Guarani continuam sofrendo intervenções, posto que a maneira como vem sendo ofertada a educação nas escolas indígenas ainda não é adequada, não corresponde àquela forma de educação desejada, sonhada por esses Povos, ou seja, uma troca de saberes e não apenas a transmissão de conhecimentos, que por muitas vezes é unidirecional. Apenas os conhecimentos dos não indígenas são transmitidos na escola e isso interfere no “caminho da palavra guarani”.

O caminhar pelas escolas indígenas também trouxe algumas constatações. Uma delas foi que o debate acerca do TEE, do etnoterritório, está em aberto. Por nossas andanças, dialogamos com professores, gestores, acadêmicos do Teko, com lideranças locais. Sujeitos que mais que os demais, tem acesso aos processos de reivindicações, normalmente participam dos debates e deveriam, em tese, ser conhecedores das causas de seus Povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que o processo ensino-aprendizagem para os povos Guarani carrega sentido diferente para o aprendiz, do que se pensa/faz ser na sociedade não indígena; mais que aprender pelo dizer do outro, lógica impressa nas escolas não indígenas, que focam a relação ensino-aprendizado no professor, ao Guarani, antes pelo contrário, o aprender deve vir pela “sua própria palavra”, seu próprio saber, que se coloca para eles, numa percepção mítica, mas que evidentemente estão permeados pela

vivência na parentela e com os velhos, sobretudo, como prática cotidiana da troca de ensinamentos, cultura e língua materna.

O movimento constante de luta por direitos territoriais é um desafio, o qual não se constitui em tarefa fácil de atender os princípios da educação escolar indígena, na forma apresentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Nessa luta pela educação diferenciada, podemos dizer que os *Guarani* e *Kaiowá* reconhecem o papel da escola, porém exigem que nela estejam presentes outros valores que são fundamentais para o fortalecimento de seus modos próprios de ser, pensar e existir no mundo.

Um dos maiores desafios da escola é acabar com a ideia e processos de escola colonizadora. Apesar de séculos desde a entrada dos colonizadores, observa-se ainda a imposição como prática sobre os conhecimentos aos povos tradicionais, contudo entre os KG há concordância que a autonomia de decidir se querem ou não esses conhecimentos, deve ser deles, pois já possuem os seus próprios. Esse não enfrentamento ao modelo de escola colonizadora, integracionista, que tem sido imposto desde a colonização, pode estar relacionado também ao fato de não se ter um modelo ou uma certeza do que seria exatamente uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue”. Os KG ainda estão em busca de uma escola diferenciada e em busca de um modo próprio de ensinar.

A escola diferenciada deve estar pari passo a luta pelos territórios, e o Etnoterritório se consolida como movimento e, se consolidará nas bases das reivindicações dos povos indígenas por referenciais curriculares específicos, valorizando a cosmologia indígena, bem como a língua materna, conhecimentos tradicionais; e com a oferta de concursos públicos específicos, investimentos em formação de professores indígenas; materiais adequados aos processos educacionais; garantia da educação indígena, em todos os níveis, e valorização da diferença como princípio fundamental.

O debate instituído até aqui não diz respeito a ideia de que a escola seja a solução para os problemas de uma sociedade. Como já apontamos,

a escola na sua forma conhecida, com salas de aula, carteiras, quadro do professor, não foi criada para libertar os sujeitos das suas amarras sociais, antes pelo contrário, seu objetivo muito evidente é a manutenção do *status quo*. Contudo, quando a escola tem a possibilidade de se colocar como seu contrário, como diferenciada, há que se pensar nela também como oportunidade de outras bases e isso vai depender das políticas de acesso e permanência que os governos estão dispostos a implementar ou não.

A criação dos Territórios Etnoeducacionais, teve como avanço importante, incorporar o território como relações e não apenas como base física, mas a norma em si não é garantia de direito. O direito, bem sabe os povos indígenas e entre eles os GK, é algo a ser buscado, arrancado dos porões dos fóruns, MPF, STF, da Funai, inclusive.

A escola é enxergada como condição de mudança real e efetiva nas aldeias em que foram instaladas. A EEI e o etnoterritório são conquistas, garantidas pela CF e pelo Decreto 6.861/2009, entretanto não podemos deixar de dizer que em meio a tantas adversidades e mudanças na legislação brasileira, especialmente as que atingem e afetam os povos indígenas, seguem se alastrando; são retrocessos no âmbito da conservação da biodiversidade, ocultação de dados referentes a alterações climáticas, queimadas, desmatamentos, mineração em terras indígenas, PEC e MP que atingem duramente esses povos e seus modos de ser e de existir ... contudo, o que encontramos no nosso caminhar também foi resistência e certeza de continuarem existindo.

REFERÊNCIAS

ALBERT, B. Situação Etnográfica e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Tradução**. 2014. P.129-143.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2009.

BRABO de SOUZA, F. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Dissertação de Mestrado. 2012.

BRAND, Antônio Jacó. XII ENCONTRO INTERNACIONAL DE **EDUCAÇÃO**.

2004 Anped.org.br. Disponível em: < <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861 DE 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100_99-decreto-6861-27-05-2009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Pactuação dos territórios etnoeducacionais. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

FALS BORDA, O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Bogotá: Carlos Valencia Editores.1987.

LADEIA, E. S. **Mo'eroy há tekohá rapére!** Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul. Faculdade de Ciências Humanas - UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. 285p. Tese (Doutorado em Geografia). Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4808>

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MELIÁ. Bartomeu. **Educación Indígena y alfabetización**. Asunción, Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch". 2008. 100 p.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - MPF. **Mapas de terras indígenas. 2007**. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.gov.br>>. (Acesso em 30/06/2018).

NASCIMENTO & URQUIZA. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola Guarani Kaiowá.** Currículo sem fronteiras. v. 10, nº 1, p. 113-132. Jan/jun.2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno N. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: **Anais** do XXXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PEREIRA, Levi Marques . Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão:** Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

RIBEIRO, Angelo Franco do Nascimento. **Laboratório de Geografia.**FCH/UFGD. 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007. p. 93-107.

SILVA, Solange R da. **Ensino de Geografia e Educação Escolar Indígena: Da Interculturalidade a Outras Imaginações Espaciais.** Tese (PPG Geografia - FCH/UFGD). Dourados, MS. 2018. 336p.

SILVA, J. A. C. da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019.

SOUZA, I. **A formação de professores Guarani e Kaiowá no território etnoeducacional cone sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas.** Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, 2017. 153p. Dissertação (Mestrado em Antropologia – FCH).

VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ:** Território Etnoeducacional Cone Sul. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. 40p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.037

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COM A BONECA “FLALIBRAS” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E POSSIBILIDADES DA LIBRAS (L1) E LÍNGUA PORTUGUESA (L2) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Flávia Regina França Pascoal de Oliveira¹Sara Moitinho²

RESUMO

O trabalho visa refletir sobre as experiências da Alfabetização/Letramento de Surdos através da Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2) a partir da utilização do lúdico da boneca “FLALIBRAS” na Educação de Surdos. Os estudos realizados são a partir da Pesquisa Biblio-

- 1 Doutora em Ciências da Educação pela UDS/UAP (2025); Mestra em Educação Bilíngue (DESU/INES RJ 2025); Pós-Graduação em Libras/Braille (DOM ALBERTO/2022), Gestão Pública (UFF/2016), Educação Inclusiva (UCB/2007) e Psicopedagogia (UCAM/2003); Graduação em Letras-Libras (IBRA/2023), Direito (CNEC/2019) e Pedagogia (FAFIMA/1997); Atua como Docente Educação Especial/Deficiência Auditiva – AEE/SRM (PMRO/1998), Assessoramento Pedagógico/Docente Supervisora Escolar (PMCF/2003) e Professora Tutora Bolsista (Universidade Pública). Integrante do GEPEBS – Grupo de Estudo de Educação de Surdos e Educação Bilíngue no INES/RJ em parceria do DGP/CNPq. E-mail: flaviapascoal-jus@gmail.com
- 2 Professora Orientadora: Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2006); Mestra em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ/2009); Atuou na Coordenação Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – CAPES/INES e na Coordenação do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Surdos (DESU/INES RJ) no Programa Pós-Graduação (PPGEB) do Mestrado Profissional Bilíngue; Docente no DESU/INES RJ no PPGEB do Mestrado em Educação Bilíngue. Líder do GEPEBS – Grupo de Estudo de Educação de Surdos e Educação Bilíngue no INES/RJ em parceria do DGP/CNPq. E-mail: saramoitinho@ines.gov.br

gráfica e Pesquisa-ação em Quadros (2000; 2006), Libâneo (2007), Sancho (2001), Campello (2008), dentre outros colaboraram para o referido trabalho. As experiências aqui relatadas foram transformadas em Minicurso, com as possibilidades de contribuições durante as práticas pedagógicas na alfabetização dos alunos surdos e, dessa forma, priorizando o uso da Libras (L1) como um instrumento para o acesso à comunidade surda e o trabalho da Língua Portuguesa (L2), onde é permitido esse trabalho com público-alvo. Nesse contexto, o presente trabalho contribui de forma significativa para a formação profissional, crítico-reflexiva e a relação com a temática relacionada à Edição de 2024 no COINES, respeitando a condição ética e o direito do uso de imagens. Para a realização da proposta formativa seguiremos os seguintes caminhos didáticos: no primeiro momento, haverá a exposição sobre o tema a partir do marco teórico. Em seguida, haverá vivência com atividades lúdicas com a brincadeira “Telefone sem fio”, voltada para a Educação de Surdos. O trabalho pedagógico segue com a exposição de Planejamentos voltados para a Educação Bilíngue e registros de Planejamento coletivo. Ao final, mais experiências lúdicas a partir das brincadeiras voltadas aos alunos surdos com a brincadeira “Vivo, Morto ou Torto”. A avaliação do Encontro será um momento importante durante o Minicurso através da Dinâmica “Tempestade de Ideias”.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Educação Bilíngue.

INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue de Surdos utiliza-se da Libras – Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua e oferece um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos surdos, sendo possível a exploração do lúdico com recursos com a “Boneca FLALIBRAS”. A “FLALI-BRAS”, como ferramenta pedagógica, pode facilitar a aquisição da Libras e, consequentemente, o aprendizado da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, promovendo a abordagem bilíngue.

Justifica-se o presente trabalho devido aos conceitos sobre a Educação Bilíngue e às vivências das autoras durante algumas décadas voltadas à Educação de Surdos.

Trata-se de Pesquisa Bibliográfica e de Pesquisa-Ação, com Relato de Experiências das Autoras a partir da submissão do trabalho intitulado “A utilização do lúdico com a ‘Boneca FLALIBRAS’ na Educação de Surdos e possibilidades da Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) na perspectiva da Educação Bilíngue”.

O trabalho foi apresentado e aceito pela Comissão Científica do 23º Congresso Internacional e 29º Seminário Nacional do Instituto Nacional de Surdos – INES/RJ, o renomado COINES, com a sua versão no ano de 2024, sob o Tema “Educação de Surdos e Direitos Humanos”.

A Metodologia adotada foi baseada na parte teórica, com estudos de Quadros (2000; 2006), Libâneo (2007; 2013; 2017), Campello (2008), Lebedeff (2015; 2017), Ribeiro e Cruz (2022), dentre outros que colaboraram para os estudos acadêmicos.

Os autores citados tratam sobre questões pertinentes aos recursos didáticos, ao trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação, às trabalho com a “visualidade” e estudos sobre a Educação Bilíngue, compartilhando ideias de materiais utilizados no trabalho com os surdos, valorizando a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em seguida, foram propostas atividades lúdicas, com Contação de Histórias a partir do uso da Libras (L1) e as possibilidades do trabalho da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), bem como a articulação com a Pedagogia e as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), dentro da proposta de Educação Bilíngue.

O trabalho propõe como objetivo geral refletir acerca da utilização do lúdico através da “Boneca FLALIBRAS” na Educação de Surdos a partir da Alfabetização/Letramento com o uso da Língua Brasileira de Sinais como a língua materna e a Língua Portuguesa na utilização da segunda língua, bem como as possibilidades de produção de materiais, inclusive com Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na proposta da Educação Bilíngue.

Ao longo do trabalho os objetivos específicos ficam evidentes:

- Analisar acerca da importância do lúdico a partir da criação de Recursos Didáticos Bilíngues como a “Boneca FLALIBRAS”;
- Identificar as possibilidades de Alfabetização/Letramento através da Língua Portuguesa (L2), a partir do uso da Libras (L1);
- Possibilitar o trabalho da Língua Portuguesa através de Contação de Histórias e seus desdobramentos no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Para as considerações finais alguns registros são importantes, como as sugestões de novas pesquisas voltadas para o repensar de práticas pedagógicas e intervenções de Alfabetização/Letramento de alunos surdos, as possibilidades de práticas docentes voltadas para as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), principalmente em relação à Formação Continuada, o repensar sobre a Produção de Recursos Didáticos Bilíngues e demais materiais pedagógicos, a necessidade de Formação Continuada relacionada à Educação Bilíngue e a garantia de Políticas Públicas Linguísticas, valorizando a Língua Brasileira de Sinais.

METODOLOGIA

A proposta do presente trabalho se dá a partir de Minicurso proposto no 23º Congresso Internacional do INES e 29º Seminário Nacional do INES em 2024, ambas realizadas no Rio de Janeiro/RJ, a partir da Pesquisa Bibliográfica e da Pesquisa-Ação, através das experiências da Autora em relação à Alfabetização/Letramento de Surdos a partir da Língua Brasileira de Sinais – Libras como a primeira língua do surdo (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

O primeiro momento se deu com os estudos teóricos de Quadros (2000; 2006), Libâneo (2007; 2013; 2017), Campello (2008), Lebedeff (2015; 2017), Ribeiro e Cruz (2022), dentre outros que colaboraram com os estudos sobre “Educação Bilíngue”, “Novas Tecnologias” e “Pedagogia Visual”, temas que serão abordados mais adiante.

As reflexões permaneceram com a Apresentação dos Relatos de Experiências, parte da Pesquisa-Ação a ser desenvolvida no Mestrado em Educação Bilíngue no Instituto Nacional de Surdos – INES/RJ. Nesse momento a Autora apresentou a “Boneca FLALIBRAS” e as possibilidades das práticas pedagógicas com os alunos surdos nas escolas públicas da Região dos Lagos/RJ.

Tais Relatos de Experiências iniciam com as vivências dos alunos surdos de uma Escola Bilíngue no Município de Cabo Frio/RJ, onde os alunos do Ensino Fundamental I, em processo de Alfabetização/Letramento, ficam encantados ao serem apresentados ao Recurso Didático Bilíngue “Boneca FLALIBRAS”.

A autora, Professora Supervisora Escolar durante duas décadas na Rede Municipal de Cabo Frio e, ao ser convidada para compor a Equipe da Escola que tem a proposta de Educação Bilíngue, viu a necessidade de encontrar caminhos pedagógicos. Repensou várias possibilidades de Recursos Didáticos Bilíngue e, após algumas pesquisas, encontrou na “Boneca FLALIBRAS” possibilidades do trabalho de ensino e aprendizagem durante algumas aulas de Libras que ministrava no ano de 2023.

Outro caminho didático realizado durante o Minicurso foram vivências com atividades lúdicas e a brincadeira voltada para a Educação de Surdos “Telefone sem fio”. Em seguida, houve a exposição de alguns Planejamentos e sugestões de várias atividades com o Tema “Emoções”, a brincadeira em Libras chamada “Vivo, morto ou torto” e a Avaliação do Encontro a partir IMAGEM – SINAL – PALAVRA que representassem o momento importante, ou seja, a “Tempestade de Ideias”, a partir dos Temas abordados “Educação Bilíngue”, “Tecnologias da Informação e Comunicação” e “Pedagogia Visual”.

REFERENCIAL TEÓRICO

A integração das novas tecnologias no processo educativo tem possibilitado debates sobre o papel do professor e as novas relações durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante às novas inovações tecnológicas, é imperativo analisar se o professor deve incorporar essas ferramentas como recursos pedagógicos ou se as tecnologias podem, de alguma forma, substituir a figura docente na condução do processo de aprendizagem.

Para repensarmos sobre o referido tema, autores como Ribeiro e Cruz (2022) tratam sobre as possibilidades de recursos semióticos nos espaços escolares:

As novas tecnologias de informação proporcionaram uma gama de recursos semióticos que adentraram o espaço escolar, permitindo uma abordagem de ensino que ultrapassasse o código escrito e mesclasse os diferentes modos de comunicação, não só linguísticos, mas também visuais e gestuais. (CARICARI E MUNIZ, 2022 *apud* RIBEIRO E CRUZ, 2022)

A citação acima propõe uma abordagem onde não se descarta o “código escrito”, mas convida para que o professor considere recursos visuais e gestuais, além das questões linguísticas.

O autor Libâneo (2013) alerta sobre a profissão de professor e a importância dos meios de comunicação e informação:

Têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade. (LIBÂNEO, 2013)

A reflexão aqui é que os educadores repensem o seu papel de professor e busque estratégias inovadoras na garantia do acesso ao conhecimento por parte dos alunos surdos, aliando as tecnologias e as práticas existentes. Observam-se os desafios encontrados em escolas regulares e, na proposta de Educação Bilíngue, as expectativas ficam maiores.

Estudos de Lebedeff (2015) tratam sobre suas vivências na *School for the Deaf*, na Pennsylvania, Estados Unidos da América e lá o seu relato parece não ser diferente da realidade brasileira na busca pelas tecnologias.

Quando entrei pela primeira vez na *Pennsylvania School for the Deaf*, o que mais me surpreendeu foi a imponência dos prédios, as estruturas, a arquitetura antiga e moderna convivendo pacificamente em busca da acessibilidade linguística, espaços de produção de cultura e de língua. Entretanto, algo que eu buscava com os olhos, enquanto me regozijava com as informações, eu não encontrava: onde estava a tecnologia? (LEBEDEFF, 2015)

Nota-se a privação das novas tecnologias no trabalho pedagógico voltado aos alunos surdos, o que faz professor, principalmente ligado à abordagem bilíngue, repensar recursos didáticos bilíngues voltados aos alunos surdos.

Autoras como Ribeiro e Cruz (2022) corroboram para o entendimento do ambiente linguístico, ou seja, a importância de que as pessoas que lidam com os surdos se comuniquem de forma natural através da Libras, respeitando a língua materna do surdo. Elas seguem fazendo a analogia com a criança ouvinte que, por meio da língua oral consegue o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem devido aos estímulos que recebem desde tenra idade, ou seja, através da língua oral. Assim, na

Educação Bilíngue o aluno surdo tem suas vivências através do gestual e visual e todo ambiente linguístico deve ser incentivado nesse sentido:

O princípio fundamental da educação bilíngue é oferecer ao aluno surdo um ambiente linguístico, no qual os interlocutores se comuniquem de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte, por meio da língua oral. Por meio da língua de sinais, os alunos surdos terão acesso a todos os conteúdos ensinados na escola, incluindo a Língua Portuguesa. Assim como os ouvintes recorrem à sua primeira língua no aprendizado de uma segunda, os alunos vão recorrer à língua de sinais na aprendizagem da Língua Portuguesa. (PEREIRA E BERNARDINO, 2022 *apud* RIBEIRO E CRUZ, 2022)

Nesse contexto, reforça-se que “os alunos vão recorrer à língua de sinais na aprendizagem da Língua Portuguesa”: somente através da Língua Brasileira de Sinais é possível a comunicação da forma natural.

A autora Quadros (2006) colabora com algumas possibilidades de recursos didáticos na Educação de Surdos:

O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia a dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena. (QUADROS, 2006)

A proposta da Pesquisa é sensibilizar a todos sobre a importância da Educação Bilíngue na Educação Básica e tal proposta é possível quando diante de um “ambiente linguístico” e, para tanto, a autora Campello (2008) corrobora com estudos sobre a “visualidade”:

Um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos ‘Surdos-Mudos’. (CAMPELLO, 2008)

Diante do exposto, as reflexões aqui deixadas sugerem um novo campo de estudos a partir de recursos humanos e materiais com aborda-

gem bilíngue, com a finalidade de “reorientar os processos de ensinar e aprender”, principalmente voltados aos alunos surdos.

Seguem alguns resultados e discussões relatadas durante o Minicurso realizado no COINES em 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta do Minicurso apresentado no COINES – Congresso Internacional do INES/RJ em dezembro de 2024 teve o objetivo de refletir sobre as experiências de Alfabetização/Letramento na Educação Bilíngue e o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras a partir das experiências lúdicas e a apresentação de Recursos didáticos Bilíngues, ou seja, materiais de apoio durante o processo de ensino e aprendizagem das duas línguas – Libras (L1) e Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) nos vários espaços educativos. Os registros aqui relatados surgem da necessidade da criação de Recursos Didáticos Bilíngues, ou seja, voltados aos alunos surdos.

Inicialmente o trabalho intitulado “A utilização do lúdico com a Boneca ‘FLALIBRAS’ na Educação de Surdos e possibilidades da Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) na perspectiva da Educação Bilíngue” foi submetido dentro dos padrões de Minicurso, sendo apresentado o Resumo, a Ementa e as Referências Bibliográficas do Curso à Comissão Científica do COINES 2024. Em seguida o trabalho proposto foi avaliado como aceito. (Figura 1).

Em seguida, houve a divulgação do trabalho (Figura 2) e, durante o Minicurso, a apresentação da “Boneca FLALIBRAS” (Figura 3), bem como as propostas de estudos teóricos e das intervenções pedagógicas. A “Boneca FLALIBRAS” possui cerca de 1,50 m e várias “faces” com possibilidade de trocas, despertando o interesse sobre os vários sentimentos que ela apresentada: “FELIZ”, “RAIVA”, “TRISTE”, “CHORAR”, dentre outros. O momento de sua chegada junto a todos que participaram do Minicurso

do COINES 2024 foi através da curiosidade de todos: ela sinaliza em Libras e sua expressão era “FELIZ”.

Figura 1. Apresentação do Minicurso à Comissão Científica do COINES 2024.



MINICURSO

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COM A BONECA “FLALIBRAS” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E POSSIBILIDADES DA LIBRAS (L1) E LÍNGUA PORTUGUESA (L2) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÍLÍNGUE

RESUMO

O trabalho visa refletir sobre as experiências da Alfabetização de Surdos através da Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2) a partir da utilização do lúdico da boneca “FLALIBRAS” na Educação de Surdos. Os estudos realizados são a partir da Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa-ação em Quadros (2000; 2006), Libâneo (2007), Sancho (2001), Campello (2008), dentre outros colaboraram para o referido trabalho. As experiências aqui relatadas foram transformadas em Minicurso, com as possibilidades de contribuições durante as práticas pedagógicas na alfabetização dos alunos surdos e, dessa forma, priorizando o uso da Libras (L1) como um instrumento para o acesso à comunidade surda e o trabalho da Língua Portuguesa (L2), onde é permitido esse trabalho com público-alvo. Nesse contexto, o presente trabalho contribui de forma significativa para a formação profissional, crítico-reflexiva e a relação com a temática relacionada à Edição de 2024 no COINES, respeitando a condição ética e o direito do uso de imagens. Para a realização da proposta formativa seguiremos os seguintes caminhos didáticos: no primeiro momento, haverá a exposição sobre o tema a partir do marco teórico. Em seguida, haverá vivência com atividades lúdicas com a boneca “Telefone sem fio”, voltada para a Educação de Surdos. O trabalho pedagógico segue com a exposição de Planejamentos voltados para a Educação Bilingue e registros de Planejamento coletivo. Ao final, mais experiências lúdicas a partir das brincadeiras voltadas aos alunos surdos com a boneca “Vivo, morto ou torto”. A avaliação do Encontro será um momento importante durante o Minicurso, através da Dinâmica “Tempestade de Ideias”.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Educação Bilingue.

MODALIDADE: Presencial



EMENTA:

O Curso Livre apresentará sugestões sobre a utilização do lúdico com a utilização da boneca “FLALIBRAS” na Educação de Surdos e as possibilidades da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, ou seja, a língua materna do surdo e a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita na Educação Bilingue.

O objetivo é refletir sobre as experiências da Alfabetização de Surdos através da Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2) a partir da utilização das Novas Tecnologias.

A partir das práticas pedagógicas, pretende-se exemplificar de forma lúdica e ajudar os Congressistas a realizarem aspectos teórico-prático sobre o Tema “Educação para Surdos”:

- O que é Educação de Surdos na perspectiva de Educação Bilingue;
- Intervenções a partir do lúdico: “Vamos conhecer a FLALIBRAS?”;
- Possibilidades no Planejamento da Turma;
- Vivências lúdicas em relação à Educação de Surdo.

Referências Bibliográficas:

CAMPOLLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade da educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CRUZ, O. M. S. S. da; PRADO, R. **Educação Bilingue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos.** Revista Espaço. Ju-dez 2020. Rio de Janeiro: INES, 2020.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Brasília: 2013.

Disponível em: <<https://www.jairara.net.gov.br/arquivos/ines/0506201305125.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2021.

MORAES, M. C. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais.** Porsinal, Canoas, 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&id=art&cat=23&adart=47>> Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Sara Motinho da. **A criança negra no cotidiano escolar (Dissertação).** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.

Fonte: Acervo da Autora

Figuras 2 e 3. Banner de Apresentação para a participação no Minicurso apresentado no COINES 2024 e momento da “Boneca FLALIBRAS” e o Pôster na Sala para realização das atividades propostas.



MINICURSO

06/12/2024

9H ÀS 11H

COINES INES / RJ

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COM A BONECA “FLALIBRAS” NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: POSSIBILIDADES DA LIBRAS (L1) E LÍNGUA PORTUGUESA (L2) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÍLÍNGUE

PROF.ª DR.ª SARA MOTINHO INES / RJ

PROF.ª MSc. FLÁVIA PASCOAL INES / RJ

APOIO:

INES, MESTRADO PROFISSIONAL em Educação Bilingue de INES, CAPES, CNPq, UFRJ



Fonte: Acervo da Autora

A “Boneca FLALIBRAS” foi apresentada com a utilização em Libras para surdos e ouvintes ali presentes e foi perguntado sobre a expressão que estava em seu rosto, realizando o sinal “EXPRESSÃO” e “COMO”, em Libras, até que os participantes compreendessem o que estava sendo perguntado. Para auxiliar, a “Boneca FLALIBRAS” perguntou se ela estava “FELIZ” ou “TRISTE”, onde foi ensinado o sinal “FELIZ” em Libras.

Figura 4. O “Nascimento” da boneca de pano no primeiro semestre de 2022.



Fonte: Acervo da Autora

Com a ajuda dos Intérpretes de Libras presentes durante o Minicurso do COINES 2024, foi contada a história do nascimento da “Boneca FLALIBRAS”. Inicialmente, após experiências com algumas bonecas de pano durante as Aulas de Libras na Turma, foi pensada em uma boneca onde houvesse a liberdade com as mãos para a sinalização em Libras e, após pesquisas, surgiu uma “boneca de pano” articulável, onde os alunos pudessem manusear e que seu rosto houvessem expressões faciais e corporais, pois ela é flexível e de fácil manuseio (Figura 4).



Figura 5. O “Batismo do Nome” e as primeiras interações durante as Aulas de Libras em comemoração ao “Setembro Azul” em 2022.



Fonte: Acervo da Autora

A “Boneca FLALIBRAS” (Figura 5) foi pensada para ser trabalhada como o Recurso Didático Bilíngue numa Escola Bilíngue de Cabo Frio/RJ, onde os alunos do Ensino Fundamental I vivenciaram experiências a partir do Tema “Emoções”. No primeiro momento o trabalho se deu para a Apresentação da Boneca, o trabalho em Língua Portuguesa com o seu nome “FLALIBRAS”, a explicação do termo “FLA” em homenagem à Autora e “LIBRAS” em alusão à comunidade surda, pois a proposta é do ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais aos surdos e ouvintes.

O trabalho expandiu para atividades pedagógicas em outros espaços, como a “FLIRO 2023” Feira Literária de Rio das Ostras/RJ (Figura 6). Na oportunidade, houve a participação de uma artista da qual a Autora sempre escutou a sua mãe falar, pois essa artista ela fazia Oficinas com os Professores de uma escola particular onde sua mãe trabalha e ela contava sobre as composições de músicas e das histórias dessa artista. A Autora relata que amava escutar as suas histórias dessa artista desde tenra idade, teve a oportunidade de compartilhar o legado deixado pela sua mãe (*in*



memorian) em relação à referida artista e compartilhar os ensinamentos da “Boneca “FLALIBRAS” em relação à Libras com a mesma.

Figura 6. Em 2023 houve a Apresentação de uma grande artista e a participação da “FLALIBRAS” na Feira Literária de Rio das Ostras/RJ.



Fonte: Acervo da Autora

Figura 7. Espaço Formal (Escola): Apresentação da “Boneca FLALIBRAS” em comemoração ao mês “Setembro Azul” em 2023.

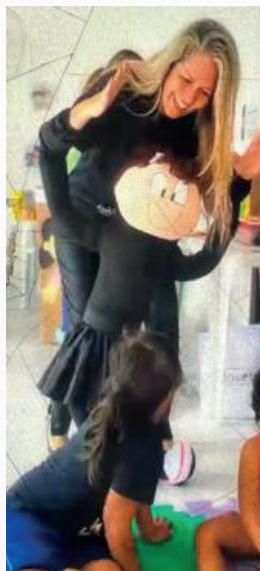


Fonte: Acervo da Autora



Em setembro de 2023 a “Boneca FLALIBRAS” (Figura 7) participou da comemoração intitulada “Setembro Azul” na Escola Pública que propõe a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva na abordagem bilíngue no Município de Rio das Ostras/RJ. A comemoração foi promovida por uma Intérprete de Libras na referida Escola, onde realiza o trabalho de ensino da Libras com o aluno surdo incluso e demais alunos na turma regular do 2º Ano do Ensino Fundamental, bem como Gestores, Docentes e Familiares. Durante a Palestra para a comunidade escolar, a participação da “Boneca FLALIBRAS” foi importante para a sensibilização dos envolvidos, a partir de intervenções de ensino de alguns sinais de Libras e a sua importância em respeito à língua materna do surdo.

Figura 8. Trabalho com as expressões faciais/corporais e interações com o público.

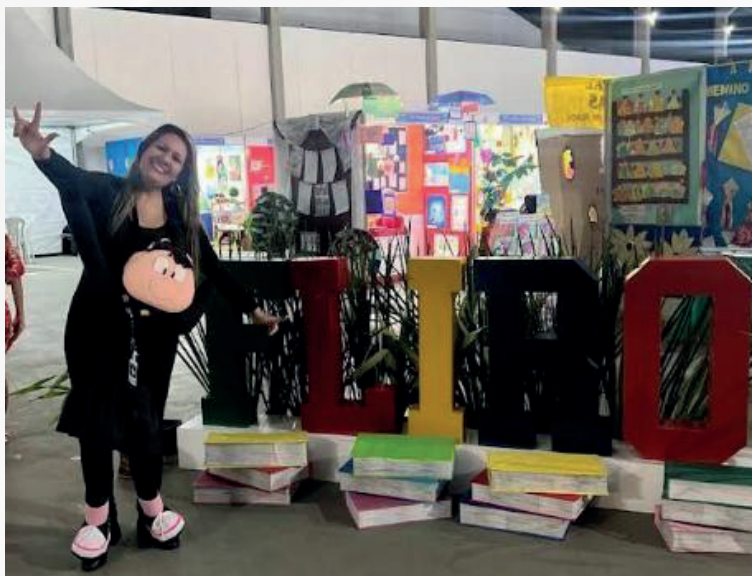


Fonte: Acervo da Autora

Registra-se outro momento importante durante o Ano de 2023, com a participação da “Boneca FLALIBRAS” nos Eventos promovidos pela SEMEDE – Secretaria de Educação de Rio das Ostras, a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro Especializado de Atendimento Educacional Especializado (Figura 8).



Figura 9. A “Boneca FLALIBRAS” na FLIRO - Feira Literária de Rio das Ostras em 2024.



Fonte: Acervo da Autora

A Edição da “FLIRO 2023” – Feira Literária de Rio das Ostras/RJ (Figura 9) também foi marcada pela participação da “Boneca FLALIBRAS”.

Figuras 10 e 11. Momento do “Batismo do Sinal” da “Boneca FLALIBRAS” pela comunidade surda: configuração em “F” e o movimento da “LIBRAS”.



Fonte: Acervo da Autora

Em se tratando de uma “Boneca”, a sua apresentação na comunidade surda foi bem aceita e logo houve a necessidade de fazer o “Batismo do Sinal”.

A Boneca foi apresentada aos alunos de toda Educação Básica da Escola nesse momento (ainda que pensada para a Turma dos Anos Iniciais), porém foi grande repercussão e o seu sinal foi dado por um aluno do Ensino Médio: configuração de mão esquerda em “F” (Figura 10) e a mão direita passando por cima do “F” como a “Libras” (Figura 11). E assim nasceu o sinal em Libras da “FLALIBRAS”.

Observase a importância do momento do “Batismo do Sinal” na comunidade surda. Essa etapa foi importante também durante o momento do Minicurso no COINES 2024: a compreensão de conceitos da Língua Portuguesa na modalidade escrita área da Linguística em Libras e estudos iniciais, ainda que de forma bem objetiva, sobre “Semântica” (significado dos sinais), “Pragmática” (o significado dos sinais nos contextos específicos) e “Análise do Discurso” (produção de sentidos e interações em diferentes contextos) e a importância da compreensão desses conceitos para o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

Nota-se a importância, nesse momento, do processo de ensino e aprendizagem através da IMAGEM – PALAVRA – SINAL, sendo possível a ampliação de vocabulário e significado das palavras. O desenvolvimento do trabalho pedagógico se dá na construção de frases contextualizadas e as possibilidades com os gêneros textuais, ou seja, diferentes categorias de textos para as interações sociais.

O trabalho pedagógico realizado pela “Boneca FLALIBRAS” toma proporções inimagináveis através do cotidiano escolar, até que houve a necessidade de ampliação de outros Recursos Didáticos Bilíngues, ainda que adaptados, como o ensino das “Emoções” não apenas com a utilização da própria boneca, mas com outros jogos sobre o tema para ampliação de vocabulário no ensino da Libras (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

Durante o Minicurso foi apresentada várias possibilidades do trabalho da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Uma das intervenções propostas foi mais uma apresentação na Turma do Ensino Fundamental 1 e, dessa vez, ela já possuía o sinal. Ao apresentar mais uma vez o nome “FLALIBRAS”, escrever no quadro branco e perguntar para a Turma se algum aluno conhecia o sinal da “Boneca FLALIBRAS”, um aluno surdo deu um outro sinal: configuração em “F” na testa, sinalizando a “franja” que ela tem no cabelo. Nesse momento foi informado o novo sinal batizado anteriormente e a “Boneca FLALIBRAS” agradeceu pelo aluno pelo aluno perceber a sua característica.

Em relação aos participantes do Minicurso do COINES 2024 a história veio sobre as reflexões que cada faixa etária tem em relação à criação de sinais: o aluno do Ensino Fundamental 1 percebeu as características da “visualidade” e o aluno do Ensino Médio fez o seu “Batismo de Sinal” baseado no significado que a “FLALIBRAS” tem em relação ao ensino e aprendizagem da Libras.

Figura 12. Intervenções da “Boneca FLALIBRAS” e a utilização de jogos com o Tema “Emoções”.



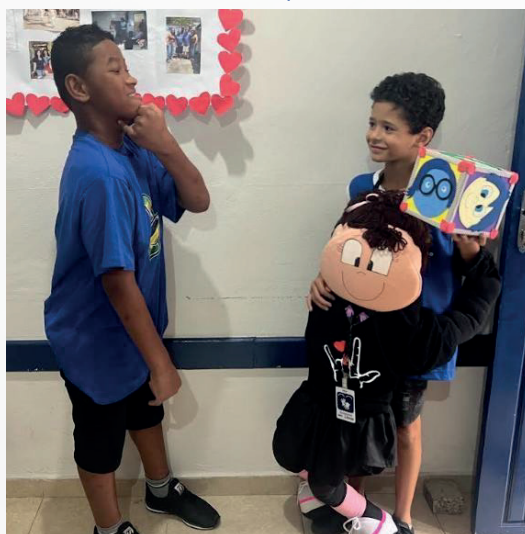
Fonte: Acervo da Autora

Outra possibilidade foi o trabalho de jogos educativos relacionados ao Tema “Emoções”. Nesse caso, alguns jogos foram comprados e compartilhados pelos presentes, onde as pessoas presentes perceberam a importância das adaptações das atividades propostas.

Registra-se que, durante o momento de intervenção pedagógica com a “Boneca FLALIBRAS” na Turma de Escola Bilíngue no Ensino Fundamental 1, a proposta é de realizar o ensino dos sinais sobre o tema “Emoções” com o Jogo denominado “Dado das Emoções”, confeccionado de EVA (material de borracha), cada face com uma “Emoção”, onde a “Boneca FLALIBRAS” e sua Autora ensinava cada sinal para os alunos da Turma.

A Figura 12 mostra o momento em que o aluno reproduz o sinal aprendido: ao jogar o “Dado das Emoções”, a face que cai para cima é com a expressão facial “SORRISO” e ele responde o sinal “SORRISO” – configuração em “L” nas duas mãos e a expressão facial com o leve “SORRISO”.

Figura 13. Intervenções com utilização de jogos com o Tema “Emoções”: interação e entre os pares.



Fonte: Acervo da Autora

A possibilidade pedagógica se amplia quando há necessidade do trabalho com os pares, onde o aluno joga o “Dado das Emoções” e o outro aluno faz o sinal, conforme a Figura 13. Dessa vez o sinal foi “TRISTE”



– configuração em “Y” no queixo, com movimento e a expressão facial também é observada. Essa intervenção é importante durante o ensino da Libras e depois quando há necessidade da escrita em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Observa-se que a criação da “Boneca FLALIBRAS” foi apenas o início para a proposta Produção de Recursos Didáticos Bilíngues (Figura 14).

A ideia inicial foi com a ex-aluna de Faculdade e atual colega de trabalho que fez os primeiros registros da “Boneca FLALIBRAS” para confecção de mais Recursos Didáticos Bilíngues.

Figura 14. Ampliação da Produção de Recursos Didáticos Bilíngue.



Fonte: Acervo da Autora

Com a parceria da colaboradora foi a criação de material a ser compartilhado com os alunos surdos e que eles pudessem trocar as expressões faciais.

Sendo assim, a proposta foi da realização da cópia no papel A4 da “Boneca FLALIBRAS” e em outro papel várias expressões desenhadas para que, após plastificadas e coladas com felcro, fossem reproduzidas e entregue aos alunos surdos.



Figura 15. Recurso Pedagógico Bilíngue criado para a brincadeira “Qual é a Emoção da FLALIBRAS?”



Fonte: Acervo da Autora

A proposta da atividade é a brincadeira denominada “Qual é a emoção da FLALIBRAS?” A professora fica com a “Boneca FLALIBRAS” e distribui o material pedagógico aos alunos surdos. Com as “Emoções” misturadas, os alunos procuram a expressão facial a partir do comando da professora e, após encontrada, cola na “Boneca FLALIBRAS” da folha A4 (Figura 15). A atividade se amplia com a sinalização da professora através do seu comando. A partir daí, há a troca entre os pares, onde os alunos surdos colocam a “Boneca FLALIBRAS” e continuam a brincadeira.

Outra proposta de atividade compartilhada durante a apresentação no Minicurso do COINES 2024 foi o registro da criação da personagem “Boneca FLALIBRAS” através do desenho de sua Caricatura. Esse momento foi marcado através de Evento anual realizado no Centro Especializado de Atendimento Educacional Especializado no Município de Rio das Ostras/RJ, onde a Autora atua e onde houve a interação de vários alunos da Rede Municipal de Ensino. Destaca-se o trabalho realizado por um aluno que registrou *in loco* a Caricatura da “Boneca FLALIBRAS” e sua Autora (Figuras 16 e 17).



Figuras 16 e 17. Criação da ilustração da “Boneca FLALIBRAS” com a colaboração do Ilustrador participante do Atendimento Educacional Especializado (AEE).



Fonte: Acervo da Autora

Em seguida, o ilustrador fez a transposição do desenho realizado por grafite para a utilização de recursos tecnológicos, conforme registros das Figuras 18 e 19, dando início a imagem que, mais tarde, seria a logo na criação de mais uma proposta. Foi a oportunidade de que alguns alunos surdos tiveram para conhecer o trabalho com a utilização das novas tecnologias.

Após as brincadeiras através dos jogos disponíveis, outra proposta sugerida foi a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) através do uso dos celulares dos participantes para a criação do *Instagram* para a “Boneca FLALIBRAS”.

Figuras 18 e 19. O desenho da “Boneca FLALIBRAS” a partir da visão do Ilustrador e o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).



Fonte: Acervo da Autora

Figuras 20 e 21. Criação da conta @flalibrasoficial no Instagram e postagens de materiais realizadas em dezembro durante o COINES 2024.



Fonte: Acervo da Autora

A sugestão é o compartilhamento das atividades bilíngues e das práticas pedagógicas voltadas para a Educação de Surdos. Os participantes presentes no Minicurso aceitaram o desafio e, em dezembro de 2024, surge o *Instagram* @flalibrasoficial (Figura 20), onde haverá o comparti-



lhamento das atividades propostas a partir do rico material (Figura 21) elaborado durante e após os estudos do Mestrado em Educação Bilíngue no Instituto Nacional de Surdos – INES/RJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatos de Experiências registrados no 23º Congresso Internacional do INES e 29º Seminário Nacional do INES em 2024 reafirmam a importância da Educação de Surdos e a garantia dos Direitos Humanos, levando-se em consideração que a comunidade surda tem o direito às Políticas Públicas Linguísticas no respeito às reflexões e aplicabilidade de Recursos Didáticos Bilíngues que respeitem o processo de Alfabetização/Letramento a partir da Educação Bilíngue.

As vivências oportunizadas durante o Minicurso sob o Título “A utilização do lúdico com a Boneca ‘FLALIBRAS’ na Educação de Surdos e possibilidades da Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) na Perspectiva da Educação Bilíngue” promoveu várias discussões no COINES 2024 e outros desafios ficam como sugestões para novas pesquisas.

Tais desafios remontam há anos, porém o que vimos durante a Pandemia Covid-19 foi o isolamento total dos alunos surdos, o que fez o repensar sobre as práticas pedagógicas e as intervenções de Alfabetização/Letramento que devemos assumir até os dias atuais.

Outro ponto importante que é em relação às possibilidades da prática docente com as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs). Os recursos tecnológicos disponíveis atualmente facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento. O docente deve lançar mão dos recursos tecnológicos, participando da Formação Continuada e promovendo junto aos alunos surdos o seu uso com responsabilidade.

É importante ressaltar que, quando falamos do termo “Tecnologia”, imagina-se algo ligado aos computadores, por exemplo, como de fato também o são. Neste trabalho, a proposta é o repensar do conjunto de conhecimentos, técnicas e ferramentas utilizadas para resolver proble-

mas e dar conta de algumas necessidades humanas, como é o caso da “Boneca FLALIBRAS”. Nesse contexto, ela se torna um Recurso Didático Bilíngue, ou seja, um material de apoio ao ensino desenvolvida para a utilização das duas línguas – a língua materna e a segunda língua usado em contextos educacionais bilíngues.

Durante os relatos observou-se a necessidade de Formação Inicial e Continuada, principalmente no que se refere à Educação Bilíngue no que diz respeito à língua materna do aluno surdo que, neste caso, é a Libras – Língua Brasileira de Sinais e seu aprimoramento da Língua Portuguesa na modalidade escrita, garantindo a comunicação e a fluência.

Outro ponto para os próximos estudos está voltado para a garantia de Políticas Públicas Linguísticas, na permanência de línguas oficiais e proteção de línguas minoritárias como é o caso da Libras, valorizando instituições que promovam a Educação Bilíngue.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a Deus, pelo fôlego de vida!

Aos meus Familiares de perto e de longe: Lorrán, Aguinaldo, Teresa (*in memoriam*), Alexandre, Amanda, Vovó Pascoina (*in memoriam*), Tios José, Fátima, Antonio, Nilzete, Marinaldo, Marilucia, Maria, Vitalino, Júlia e Primos: vocês sempre me apoiaram!

Às Prefeituras Municipais de Rio das Ostras/RJ e Cabo Frio/RJ, onde foram dedicados momentos preciosos através das Secretarias de Educação e Escolas Municipais, bem como toda a comunidade escolar.

E. M. Arlete Rosa Castanho e as trocas de experiências durante parte dos 40 anos de existência: à Diretora Géssica, docentes, funcionários, alunos e familiares.

Aos alunos Bryan, Lucas, Rayanne, Isaque e demais alunos que fazem parte da comunidade surda, bem como os seus Responsáveis/Pais. Nosso carinho especial ao Ilustrador Moisés e sua Família.

À Professora Juliana Cortes pelo seu incentivo na comunidade surda.
Aos docentes Marcus Vinícius, Fábio e Júlio pelos ensinamentos da Libras.

À minha ex-cunhada surda Simone pelos estudos iniciais da Libras.

A todos que direta ou indiretamente contribuem para o sucesso do
nosso trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração.** Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 1.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 2.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Diretrizes operacionais na Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília: Senado, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Lei no 14.191/2021 – sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.** Brasília: Casa Civil, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 6 nov. 2023.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade da educação de surdos.** 2008. Tese (Dou-torado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>> Acesso em: 6 nov. 2023.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. **Educação Bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos.** Revista Espaço nº 52 jul-dez 2020. Rio de Janeiro: INES, 2020.

DESU/INES. **Manual para normalização de trabalhos monográficos em Libras e Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: DESU/INES, 2015. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Brasília: 2013. Disponível em: <<https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Estado e Educação Popular: desafios de uma política Nacional.**

Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF_PTPF_01_0955.p df> Acesso em: 6 nov. 2023.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Ouk Lodge School.** Revista Espaço. – ju-dez, 2015.

Rio de Janeiro: INES, 2015. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1246>> Acesso em: 19 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1994, 2017.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Novas trilhas no modo de fazer Educação Especial.** Marília: ABPEE, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais.**

Canoas: Porsinal, 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>> Acesso em: 6 nov. 2023.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf> Acesso em: 6 nov. 2023.

RIBEIRO, Tiago; CRUZ, Osilene. Práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos: desafios, experiências e aprendizagens. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022. ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, Maria Cristina Iglesias. Ensino de Libras a crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional. 2. ed.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Sara Moitinho da. **A criança negra no cotidiano escolar (Dissertação).**

Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos.** XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242583432_Bilinguismo_e_biculturalismo_Uma_analise_sobre_as_narrativas_tradicionais_na_educacao_dos_surdos> Acesso em: 10 out. 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.038

DA EXPANSÃO AOS DESAFIOS: A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL EM PERSPECTIVA

Thayene Gomes Cavalcante¹

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória e os dilemas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no Brasil, articulando evidências de uma revisão bibliográfica e documental com dados oficiais recentes. O PNLD, política universal de distribuição gratuita à rede pública, opera em escala ímpar e alcançou, em 2024, 194,6 milhões de exemplares para mais de 31 milhões de estudantes, com R\$ 2,1 bilhões investidos (aumento de 79% sobre 2023), reafirmando sua centralidade orçamentária e logística no sistema educacional brasileiro. A análise das mudanças introduzidas no PNLD 2021-2024, com ênfase em coleções por áreas do conhecimento e objetos como projetos integradores, aponta controvérsias pedagógicas e baixa adesão em parte das redes, associadas à percepção de esvaziamento de conteúdo e desalinhamento com práticas docentes. Tais indícios emergem de relatórios públicos, notas técnicas e literatura especializada sobre adoção de materiais. Em resposta às críticas, o ciclo PNLD Ensino Médio 2026-2029 retoma o eixo por componentes curriculares e amplia diretrizes para escolha e acompanhamento do uso, com vigência de quatro anos, indicando ajuste de desenho para recompor conteúdo e usabilidade. Este estudo compara, ainda, o PNLD a programas internacionais, como o CONALITEG no México, de distribuição gratuita universal; o modelo PEP da China, com produção centralizada

1 Mestre em Ciências Sociais para o Ensino Médio pela Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, thayene34@hotmail.com;

e gratuidade parcial; e sistemas de seleção com maior autonomia escolar, como Finlândia, Singapura, Japão, etc. Esses referenciais sugerem que escala e investimento geram respostas pedagógicas efetivas quando articulados à qualidade, aderência curricular e cultura de uso, aspectos confirmados pelas políticas internacionais mais exitosas. Assim, os resultados evidenciam não apenas o impacto orçamentário da baixa adesão aos livros, mas também a urgência de políticas de formação docente, o diálogo com o declínio dos hábitos de leitura e a necessidade de equilibrar tradição e inovação no novo PNLD.

Palavras-chave: PNLD; Livro Didático; Adoção; Ensino Médio; Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos pilares da educação pública brasileira. Ele é, ao mesmo tempo, um instrumento político e pedagógico, uma vez que carrega em si uma intersecção entre os saberes escolares e possíveis projetos de sociedade. É pedagógico porque direciona o processo ensino-aprendizagem a partir de uma seleção de conteúdos, metodologias e perspectivas, funcionando como um currículo com conhecimento legítimo. E é político porque seus materiais não são neutros. Ele expressa valores, interesses e ideologias. Conforme Apple (1989) os livros também podem ser espaços de resistência e reinterpretação, dependendo da mediação crítica exercida pelo professor. Essa mediação é, segundo Paulo Freire (1996), o que transforma o livro em um potencial instrumento de emancipação. Outros autores como Fischer (2002) e Candau (2008) reforçam que o livro didático ultrapassa o campo pedagógico e se consolida como instrumento de democratização do acesso à cultura escrita, sendo muitas vezes o único elo entre os estudantes das camadas populares e o conhecimento sistematizado. Assim, o livro didático assume dupla função: garantir o direito ao conhecimento e mediar as relações de poder no espaço escolar, tornando-se um dos pilares da educação pública tanto por sua dimensão formativa quanto por sua natureza política.

A trajetória do livro didático está profundamente ligada à consolidação da escola pública brasileira. Desde o início do século XX, quando a instrução passou a ser concebida como dever do Estado e instrumento de formação do cidadão, o livro assumiu papel central na estruturação do ensino. Conforme Bittencourt (2004), o Estado interveio diretamente na produção e difusão desses materiais, utilizando-os como meio de uniformizar o conhecimento escolar e consolidar uma identidade nacional. Esse papel se fortalece nas décadas seguintes, com a massificação do ensino e com as políticas nacionais do Livro Didático. Lajolo (1996) destaca que a história do livro didático é também a história da escola pública, pois ele dá materialidade ao currículo e assegura a presença do Estado nas salas de

aula. Assim, ao longo do tempo, o livro didático tornou-se um símbolo da democratização do ensino e um marco da política educacional brasileira, acompanhando a expansão do acesso e a consolidação da escola como espaço universal de formação cidadã.

Instituído em 1937 como Instituto Nacional do Livro e reconfigurado a partir de 1985 como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), esta política consolidou-se como a maior política pública de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo, tanto em alcance geográfico quanto em volume financeiro (BRASIL, 2021). Ao longo dos anos 2000, o PNLD expandiu-se significativamente, incorporando novas etapas da educação básica, modalidades de ensino e, mais recentemente, outros materiais pedagógicos. De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), somente em 2024 o programa distribuiu 194,6 milhões de exemplares para mais de 31 milhões de estudantes, com R\$ 2,1 bilhões investidos, representando um aumento de 79% em relação ao ano anterior (FNDE, 2024). Esses números evidenciam a centralidade do programa no sistema educacional brasileiro, mas também levantam uma questão crucial: como justificar tamanha expansão orçamentária diante da queda do uso efetivo dos livros didáticos nas escolas públicas?

A presente investigação parte do reconhecimento de que o PNLD é uma política de Estado exitosa em termos de universalização do acesso, mas que enfrenta hoje uma crise de sentido pedagógico e de adesão docente e discente. Essa crise é expressa em múltiplos níveis: do esvaziamento de conteúdo nas obras do ciclo 2021-2024, às dificuldades de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à mudança de paradigma provocada pela cultura digital e pela transformação dos hábitos de leitura entre estudantes e professores.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a trajetória e os dilemas recentes do PNLD, destacando suas transformações, seus limites e suas perspectivas. A discussão articula aspectos pedagógicos, econômicos

e culturais, buscando compreender o impacto da adoção ou não adoção dos livros e os desafios desta política pública.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de dados já disponíveis. O objetivo foi compreender a trajetória histórica, as transformações recentes e os desafios contemporâneos da política pública do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além de fazer uma breve comparação com experiências internacionais de distribuição de materiais didáticos para ajudar a compreender os dilemas na adoção dos livros didáticos nas escolas brasileiras.

A pesquisa bibliográfica apoiou-se em obras de referência sobre políticas públicas educacionais, currículo e livro didático. Também foram analisados documentos oficiais disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), relatórios técnicos do Ministério da Educação (MEC) e dados orçamentários públicos referentes ao PNLD entre os anos de 2010 e 2024.

Para a análise comparativa internacional, foram consultadas fontes institucionais de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e relatórios nacionais sobre programas de livros didáticos em países como México, China, Finlândia, Singapura e Japão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem muita relevância histórica, mas sua implementação é permeada por transformações e tensões. A evolução institucional e orçamentária do programa demonstra que essa política se tornou uma das prioridades educacionais

do Estado brasileiro. Porém as mudanças estruturais e pedagógicas introduzidas no ciclo PNLD 2021–2024, principalmente a organização por áreas do conhecimento, suscitaram debates entre professores e produziram impactos pedagógicos e orçamentários significativos, abrindo caminho para a reestruturação do programa no próximo ciclo (2026–2029). Esse debate nos convida à reflexão sobre os rumos da política do livro didático no Brasil e sobre o equilíbrio necessário entre expansão, qualidade e uso efetivo.

3.1. DO ALCANCE À CONTRADIÇÃO: MAGNITUDE E DESAFIOS DO PNLD

A trajetória do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) acompanha os movimentos políticos, econômicos e pedagógicos que marcam a história recente da educação pública brasileira. Criado em sua mais recente versão por meio do Decreto nº 91542/1985, o programa representou uma resposta concreta à demanda por equidade e universalização do acesso ao conhecimento após o processo de redemocratização do país. Sua magnitude é única. Segundo o FNDE (2023), o PNLD é responsável pela compra de quase 200 milhões de exemplares anuais, atingindo todas as escolas públicas de educação básica no país: *O PNLD é o mais abrangente programa de distribuição de livros didáticos do mundo, tanto pelo número de estudantes beneficiados quanto pela diversidade de obras adquiridas* (FNDE, 2021).

Inicialmente voltado ao ensino fundamental, o PNLD passou, nas décadas seguintes, por sucessivas reformulações e ampliações, incorporando o ensino médio e a educação de jovens e adultos, consolidando-se como a maior política pública de distribuição gratuita de materiais didáticos do mundo (BATISTA; BITTENCOURT, 2011). Desde sua criação, o programa vem traduzindo, em termos materiais, o compromisso constitucional do Estado com a educação como direito social, articulando o livro didático à ideia de cidadania e de democratização cultural (FISCHER, 2002; CANDAU, 2008).

Os dados orçamentários entre 2010 e 2024 permitem compreender a magnitude dessa política e suas flutuações ao longo do tempo. Em 2010, o PNLD contou com cerca de R\$ 1,3 bilhão em recursos, valor que cresceu de forma gradual até atingir R\$ 1,8 bilhão em 2013, período de estabilidade econômica e ampliação de matrículas na rede pública. Em 2014, porém, observa-se uma queda acentuada para aproximadamente R\$ 1,1 bilhão, reflexo direto da crise fiscal e do contingenciamento de verbas no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, FNDE, 2024). Entre 2017 e 2019, o programa manteve-se relativamente estável, oscilando entre R\$ 1,4 e R\$ 1,6 bilhão, período em que o FNDE priorizou a revisão de critérios técnicos e a atualização dos processos de avaliação das obras. A partir de 2020, contudo, observa-se novo impulso: com a necessidade de reposição de acervos pós-pandemia e a incorporação das obras destinadas ao novo ensino médio, o investimento subiu para R\$ 1,7 bilhão em 2021 e atingiu R\$ 2,1 bilhões em 2024, um aumento de 79% em relação ao ano anterior (FNDE, 2024; CONIF, 2024).

Como destaca Bittencourt (2004), o livro didático é um espelho das intenções políticas de cada época, e portanto, suas políticas de financiamento e distribuição devem ser interpretadas como parte de um projeto de Estado. Os investimentos expressivos no programa refletem que ele se trata de uma política prioritária no orçamento público, porém isso não se traduz automaticamente em impacto pedagógico. O PNLD reflete, assim, o impasse entre a universalização do acesso e a dificuldade de garantir qualidade, formação docente e cultura de uso.

3.1.1. O MODELO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO NO PNLD 2021-2024

A edição do PNLD voltada ao Ensino Médio (2021-2024) inaugurou uma mudança estrutural no formato das obras. O edital do FNDE (2020) determinou que os livros passassem a ser organizados por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas. Segundo o documento: *As obras didáticas do PNLD 2021, voltadas ao Ensino Médio, foram organiza-*

das por áreas do conhecimento, com o intuito de promover a integração interdisciplinar e atender à BNCC (FNDE, 2020). Essa inovação, embora alinhada às diretrizes do “Novo Ensino Médio”, foi alvo de controvérsias. A Nota Técnica do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) alertou que o modelo poderia gerar perda de especificidade disciplinar e comprometer a autonomia docente.

O CONIF alerta para o risco de desarticulação entre as áreas do conhecimento e a perda de especificidade disciplinar, o que pode comprometer o processo formativo dos estudantes e a autonomia pedagógica dos docentes (CONIF, 2021)

Bastos (2022) identificou que as coleções por áreas apresentaram lacunas conceituais e redução da densidade teórica, levando muitos professores a não adotar integralmente os livros: *As coleções organizadas por áreas do conhecimento apresentam lacunas conceituais e redução da densidade teórica em comparação com os manuais tradicionais* (BASTOS, 2022). Muracami (2023) complementa que, apesar do discurso interdisciplinar, as obras falharam em conectar as competências e habilidades da BNCC: *Embora as obras apresentem o discurso da interdisciplinaridade, não há, na prática, uma articulação consistente entre competências e habilidades* (MURACAMI, 2023).

Essa baixa adesão ou o subutilização decorre da percepção de que o material “simplificou excessivamente os conteúdos e engessou a prática docente”, gerando desperdício de recursos e insatisfação entre professores (Pereira, 2023). Rodrigues e Dantas (2024) também documentam uma redução da densidade conceitual e da complexidade epistemológica nas coleções aprovadas para o ciclo 2021 em comparação com edições anteriores (2018), identificando maior predominância de abordagens superficiais e fragmentadas, sinal claro de perda qualitativa.

3.1.2. ENTRE AJUSTES E APRENDIZADOS: O REDESENHO DO PNLD 2026-2029

Em resposta às críticas acumuladas durante o ciclo 2021-2024, o PNLD Ensino Médio 2026-2029 apresenta um movimento de reformulação estrutural que busca restabelecer o equilíbrio entre inovação curricular e densidade disciplinar. Após o formato anterior ter enfrentado resistência significativa por parte de docentes e gestores escolares, o formato do programa retoma a organização por componentes curriculares, restaurando o eixo tradicional de referência das disciplinas no ensino médio. Essa decisão reflete o reconhecimento, pelo Ministério da Educação e pelo FNDE, de que o modelo anterior gerou percepções de esvaziamento de conteúdo, sobreposição de temas e dificuldades de aplicação prática, comprometendo o uso efetivo dos materiais no cotidiano escolar.

A expectativa é que esse retorno às obras por disciplina sejam melhor adotadas pelos docentes e discentes. Mas esse formato por si só não garante a efetividade pedagógica do investimento. Necessita-se alinhar não apenas a distribuição integral, mas o acompanhamento prática docente e efetividade educacional, para evitar desperdício público e garantir que o investimento massivo em livros e materiais se converta em aprendizagem real, equidade e valorização da cultura escolar (OLIVEIRA; DALBEN, 2020; MURAKAMI; PEREIRA, 2023). Essa expectativa se aproxima com PNLD 2026-2029, tendo em vista que este introduz diretrizes mais precisas para o acompanhamento do uso dos livros, incluindo mecanismos de monitoramento e devolutivas qualitativas das escolas participantes: a) *As redes de ensino e unidades escolares deverão fornecer informações sobre a escolha, utilização e avaliação dos materiais didáticos distribuídos* (Edital PNLD 2026, Anexo II, item 6.4 e 7.1); b) *O acompanhamento e a avaliação dos materiais didáticos terão caráter contínuo e formativo, visando aprimorar os critérios de escolha e de uso nas edições subsequentes* (Edital PNLD 2026, Anexo I, item 2.5); c) *Os materiais digitais deverão estar integrados ao PNLD Digital, com relatórios de uso e interação disponíveis ao*

FNDE e às redes (Edital PNLD 2026, Anexo III); d) *As comissões de seleção deverão registrar os critérios e justificativas de escolha, com base nas necessidades pedagógicas da escola e da rede* (Edital PNLD 2026, item 5.2); e) *As ações formativas poderão ser articuladas à Política Nacional de Formação de Professores, visando o uso crítico e contextualizado dos materiais didáticos* (Edital PNLD 2026, item 8.1).

Tais estratégias pretendem: a) retroalimentar o sistema de avaliação do PNLD, permitindo ajustes nas próximas edições; b) monitorar o uso através de um mecanismo formal de acompanhamento do uso pedagógico dos livros, que será conduzido em parceria com o FNDE, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação; c) acompanhar as obras selecionadas por versões digitais interativas, disponíveis no ambiente “PNLD Digital”, vinculado ao sistema Educa Digital MEC, o que permitirá rastrear o acesso, o uso e a navegação dos conteúdos digitais pelos professores e estudantes, produzindo dados de uso real, que poderão subsidiar decisões orçamentárias e pedagógicas futuras; e) desenvolver ações formativas articuladas com o uso dos livros, em parceria com o MEC, as universidades públicas e as secretarias de educação, de modo a capacitar os professores na apropriação crítica dos materiais (FNDE, 2024).

Essas novas diretrizes revelam um avanço em relação ao modelo 2021-2024, pois tentam corrigir essa lacuna estrutural e aproximar o PNLD de uma política pública baseada em evidências, que não deve se limitar à distribuição de livros, mas também compreender como, por quem e com que efeitos os materiais são usados nas escolas.

3.2 A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA GLOBAL: LIÇÕES E CONTRASTES INTERNACIONAIS

A compreensão dos dilemas e das expectativas em torno do PNLD torna-se mais clara quando analisada em perspectiva internacional. Embora o Brasil possua a maior política pública de distribuição gratuita de livros didáticos do mundo em escala geográfica e orçamentária, experiências

de outros países demonstram que a amplitude da oferta nem sempre se traduz em efetividade pedagógica. O exame comparativo de programas como o CONALITEG (México), o People's Education Press – PEP (China) e os modelos de livre adoção e monitoramento escolar da Finlândia, Singapura e Japão permite compreender como diferentes arranjos institucionais equilibram três dimensões essenciais: centralização, autonomia docente e cultura de uso.

No caso mexicano, o CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), criado em 1959, é a política que mais se aproxima do PNLD em termos de abrangência e propósito social. O programa é responsável pela produção e distribuição gratuita universal de livros a todos os estudantes da educação básica, alcançando cerca de 23 milhões de alunos por ano (SEP, 2023). Diferentemente do modelo brasileiro, contudo, a produção das obras no México é totalmente centralizada pelo Estado, que define conteúdos, autores e tiragens, sem etapa de escolha docente. Essa estrutura garante uniformidade curricular e controle de custos, mas, segundo estudos da UNESCO (2020), limita a pluralidade pedagógica e reduz a autonomia dos professores. O Brasil, ao optar por um modelo misto, de produção privada e seleção pública por meio de escolha escolar, ampliou a diversidade de abordagens, mas assumiu o desafio de conciliar qualidade, adesão e controle de desperdício.

Na China, o sistema da People's Education Press (PEP), criado em 1950 e vinculado ao Ministério da Educação, combina produção estatal padronizada com licenciamento privado supervisionado, o que permite equilibrar escala e inovação. Embora o acesso gratuito seja garantido em regiões rurais e de baixa renda, grande parte dos estudantes urbanos adquire os livros em parceria com editoras locais, num sistema parcialmente subsidiado (MOE-CHINA, 2022). Essa política híbrida tem permitido à China monitorar rigorosamente o uso dos materiais por meio de avaliações centralizadas e plataformas digitais, algo que o Brasil apenas começa a implementar no PNLD 2026-2029 com o PNLD Digital. Entretanto, autores como Li e Zhang (2023) apontam que o controle esta-

tal excessivo sobre os conteúdos tende a restringir abordagens críticas e diversidade cultural, o que constitui um dilema semelhante ao das reformas curriculares centralizadas no Brasil pós-BNCC.

Nos países nórdicos e asiáticos com melhores índices educacionais, como Finlândia, Singapura e Japão, o cenário é distinto. Nessas nações, não há um programa de distribuição gratuita em larga escala, mas sim políticas descentralizadas de aprovação, escolha e financiamento escolar. Na Finlândia, o Estado financia parcialmente as escolas, que têm autonomia total na escolha dos materiais, podendo adotar livros comerciais, digitais ou recursos próprios (OECD, 2023). Essa autonomia se sustenta em uma alta qualificação docente e forte cultura de leitura, o que reduz a dependência do livro didático e o transforma em recurso de apoio, e não em guia exclusivo do ensino (Sahlberg, 2015). Em Singapura, por sua vez, o governo mantém um catálogo nacional de obras aprovadas pelo Ministério da Educação, mas as escolas escolhem livremente quais adotar, e há monitoramento contínuo de uso, com feedbacks regulares e treinamentos para os professores (Gopinathan, 2019). Já no Japão, as editoras privadas produzem os livros, mas todas as obras passam por avaliação e aprovação rigorosa do Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (MEXT), garantindo coerência nacional e qualidade. Segundo Kariya (2020), o sucesso japonês se deve menos à gratuidade e mais ao engajamento docente e à cultura social de valorização da leitura e do estudo sistemático.

Esses modelos internacionais evidenciam que o êxito de uma política de livro didático depende menos da distribuição e mais da articulação entre produção, uso e formação docente. O PNLD, embora tenha conquistado posição de destaque mundial em escala e orçamento, ainda enfrenta o desafio de construir mecanismos de uso ativo e acompanhamento formativo semelhantes aos implementados em Singapura e no Japão. Em contraste, o Brasil compartilha com o México e, em parte, com a China, o dilema da centralização excessiva e da distância entre política e prática pedagógica. Assim, essa comparação revela que a efetividade

da política do livro didático não decorre apenas da universalização do acesso, mas da construção de uma cultura de leitura, autonomia docente e monitoramento contínuo, condições que o PNLD 2026-2029 começa a reconhecer ao prever devolutivas qualitativas, acompanhamento digital e integração com a formação de professores.

3.3 CORRELAÇÃO ENTRE OS HÁBITOS DE LEITURA E A ADOÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O declínio dos hábitos de leitura é um dos fenômenos mais preocupantes no contexto contemporâneo e afeta diretamente o uso do livro didático. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2023) revelou que apenas 52% dos brasileiros se consideram leitores, o menor índice desde 2007. Entre os jovens, essa taxa cai para 45%, com predominância de leitura em dispositivos digitais e textos curtos.

A UNESCO (2022) confirma que o fenômeno é global: a leitura linear e aprofundada vem sendo substituída por práticas fragmentadas, voltadas à informação imediata. O relatório *Global Education Monitoring Report* aponta que “a cultura digital alterou radicalmente as formas de leitura, reduzindo a concentração e a capacidade de engajamento prolongado com textos complexos” (UNESCO, 2022).

No Brasil, a redução do interesse pela leitura também se reflete na escola. O *PISA 2023* revelou queda significativa no desempenho em leitura, com o país ocupando posições intermediárias e registrando nível de proficiência abaixo da média da OCDE (OCDE, 2023). A combinação entre baixa leitura funcional, formação docente fragmentada e pressões curriculares explica parte da resistência ao uso de materiais densos, como os livros didáticos tradicionais.

Além disso, estudos nacionais (PEREIRA, 2023; BASTOS, 2022) demonstram que muitos professores abandonam os livros didáticos não por discordarem de seus conteúdos, mas porque se adequam ao ritmo acelerado e superficial de aprendizagem que os próprios estudantes

passaram a demandar. Esse ciclo de adaptação recíproca, professores e alunos buscando informação rápida e “mastigada”, gera um processo de empobrecimento da experiência educativa.

Assim, a crise do PNLD não é apenas de formato editorial, mas também cultural e geracional. O livro didático perdeu centralidade em uma sociedade que valoriza a instantaneidade e a imagem em detrimento da leitura profunda. A questão que se impõe, portanto, é como reinventar o livro e suas políticas associadas para dialogar com novos modos de aprender sem abrir mão da densidade do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) analisada aqui permitiu perceber que ele é, simultaneamente, um marco de democratização do acesso ao conhecimento, mas também passa por contradições e muitos desafios. O percurso histórico e orçamentário revisitado confirma que o PNLD alcançou magnitude ímpar em termos de alcance e investimento, tornando-se uma das políticas públicas mais consolidadas do Estado brasileiro. No entanto, os dados e evidências apresentados demonstram que a expansão quantitativa não tem se traduzido em efetividade pedagógica proporcional, revelando um descompasso entre a distribuição massiva de materiais e sua incorporação real nas práticas escolares.

O ciclo PNLD 2021-2024 simboliza esse impasse de forma emblemática. A tentativa de reorganizar as obras por áreas do conhecimento, ainda que coerente com a lógica interdisciplinar da BNCC e com as diretrizes do Novo Ensino Médio, gerou efeitos colaterais expressivos: perda de especificidade disciplinar, lacunas conceituais e resistência docente. Esses problemas evidenciaram a fragilidade de uma política que, embora sofisticada do ponto de vista logístico, careceu de diálogo com o cotidiano pedagógico das escolas, resultando em subutilização de acervos e desperdício de recursos públicos. As análises de Garcia e Melo (2024), Rodrigues

e Dantas (2024) e os relatórios do FNDE (2023, 2024) corroboram que o ciclo 2021-2024 revelou tanto perdas qualitativas nas obras aprovadas quanto ineficiências orçamentárias decorrentes da baixa adesão.

Contudo, o PNLD 2026-2029 representa uma mudança de rumo e um aprendizado. Ao retomar a organização por componentes curriculares e incorporar mecanismos de monitoramento, devolutivas qualitativas e integração digital, o novo ciclo indica o reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade de articular escala e usabilidade, investimento e efetividade, política e prática docente. Essa reformulação, embora ainda em processo, aproxima o PNLD das políticas de livro didático baseadas em evidências e uso ativo, como observado em países asiáticos e nórdicos. Contudo, como apontam os comparativos internacionais, o sucesso de tais políticas não decorre apenas do investimento estatal, mas da formação continuada dos professores e da consolidação de uma cultura de leitura crítica e colaborativa.

Assim, a principal conclusão deste trabalho é que o PNLD, mesmo diante de suas limitações, permanece como um instrumento essencial para o fortalecimento da escola pública, mas precisa ser permanentemente reinventado para acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. A política do livro didático deve evoluir de um modelo centrado na distribuição para outro centrado no uso significativo, na autonomia docente e na aprendizagem efetiva. Nesse sentido, este estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de reformas estruturais no acompanhamento e na avaliação da política, bem como de novas pesquisas empíricas que investiguem o uso real dos materiais em diferentes contextos escolares, as percepções docentes sobre sua pertinência pedagógica e os impactos da cultura digital sobre o ensino mediado pelo livro.

Por fim, compreende-se que o PNLD ocupa uma posição estratégica no campo das políticas públicas de educação: é um elo entre Estado, escola e sociedade. Mas, para que continue cumprindo sua função social e formativa, é preciso garantir que a democratização do acesso venha acompanhada da democratização do sentido, isto é, que os livros não

apenas cheguem às mãos dos estudantes, mas sejam apropriados, reinterpretados e ressignificados nas práticas cotidianas de ensino. Somente assim o livro didático deixará de ser um artefato de política e voltará a ser, como propôs Freire (1996), um instrumento de emancipação e construção de consciência crítica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O livro didático e a escola pública no Brasil: trajetórias e desafios*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: temas e problemas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 143-168.

BASTOS, Leila. *As coleções por áreas do conhecimento no PNLD 2021: desafios epistemológicos e implicações pedagógicas*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 90, p. 1-18, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de Convocação 01/2020 – PNLD 2021: Obras Didáticas do Ensino Médio*. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/editais>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Relatório de Gestão do PNLD 2021*. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Relatório de Gestão 2023-2024: Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 19 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 345-358, 2008.

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Nota Técnica nº 01/2021 – Análise do PNLD 2021*. Brasília: CONIF, 2021. Disponível em: <https://www.conif.org.br>. Acesso em: 16 out. 2025.

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Relatório de acompanhamento do PNLD 2024*. Brasília: CONIF, 2024. Disponível em: <https://www.conif.org.br>. Acesso em: 19 set. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O livro didático e a cultura escolar: uma análise crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Joana; MELO, Tiago. *Política do livro didático e instabilidade orçamentária: o PNLD entre 2019 e 2022*. *Revista Brasileira de Políticas Educacionais*, v. 9, n. 2, p. 67-92, 2024.

GOPINATHAN, S. *Education and the Nation State: The Selected Works of S. Gopinathan*. New York: Routledge, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição*. São Paulo: IPL, 2023. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 19 set. 2025.

KARIYA, Takehiko. *Education reform and social class in Japan: The end of equality?* London: Routledge, 2020.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto: leitura e livro didático*. São Paulo: Ática, 1996.

LI, Wei; ZHANG, Jun. *Curricular Reforms and Textbook Control in China: Balancing Ideology and Innovation*. *Asian Education Review*, v. 12, n. 3, p. 201-224, 2023.

MINISTRY OF EDUCATION OF CHINA (MOE). *People's Education Press (PEP) Textbook System: Guidelines and Reforms*. Beijing: MOE, 2022. Disponível em: <http://en.moe.gov.cn>. Acesso em: 16 out. 2025.

MURAKAMI, Edna. *Interdisciplinaridade e ensino médio: limites e possibilidades nas obras do PNLD 2021*. *Revista Currículo e Ensino*, v. 8, n. 1, p. 45-63, 2023.

MURAKAMI, Edna; PEREIRA, Douglas. *Adoção docente e práticas pedagógicas no contexto do Novo Ensino Médio*. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 99-122, 2023.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/education>. Acesso em: 19 set. 2025.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; DALBEN, Ângela. *Formação docente e políticas do livro didático no Brasil: desafios contemporâneos*. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 89-110, 2020.

PEREIRA, Douglas. *O uso do livro didático no ensino médio: entre adesão, rejeição e resistência docente*. *Revista Brasileira de Didática e Práticas Educativas*, v. 7, n. 3, p. 54-71, 2023.

RODRIGUES, Ana Paula; DANTAS, Cláudio. *Mudanças conceituais nas coleções do PNLD 2018-2021: análise de densidade e complexidade epistemológica*. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2024.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2015.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Informe Anual CONALITEG 2023*. Ciudad de México: SEP, 2023. Disponível em: <https://www.gob.mx/conaliteg>. Acesso em: 16 out. 2025.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Global Education Monitoring Report 2022: Technology and Education*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 16 out. 2025.