

Saulo Rodrigues de Carvalho

Estado e Políticas Educativas

estudos de conjuntura

Saulo Rodrigues de Carvalho

Estado e Políticas Educativas

estudos de conjuntura

2026 by Atena Editora
Copyright © 2026 Atena Editora
Copyright do texto © 2026, o autor
Copyright da edição © 2026, Atena Editora
Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.
Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora tem um compromisso sério com a transparência e a qualidade em todo o processo de publicação. Trabalhamos para garantir que tudo seja feito de forma ética, evitando problemas como plágio, manipulação de informações ou qualquer interferência externa que possa comprometer o trabalho.

Se surgir qualquer suspeita de irregularidade, ela será analisada com atenção e tratada com responsabilidade.

O conteúdo do livro, textos, dados e informações, é de responsabilidade total do autor e não representa necessariamente a opinião da Atena Editora. A obra pode ser baixada, compartilhada, adaptada ou reutilizada livremente, desde que o autor e a editora sejam mencionados, conforme a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Cada trabalho recebeu a atenção de especialistas antes da publicação. A equipe editorial da Atena avaliou as produções nacionais, e revisores externos analisaram os materiais de autores internacionais.

Todos os textos foram aprovados com base em critérios de imparcialidade e responsabilidade.

Estado e políticas educacionais: estudos de conjuntura

| Organizador:

Saulo Rodrigues de Carvalho

| Revisão:

Os autores

| Diagramação:

Jeniffer Paula dos Santos

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331e Carvalho, Saulo Rodrigues de
Estado e políticas educacionais: estudos de conjuntura /
Saulo Rodrigues de Carvalho (Organizador). –
Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-4171-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.717261805>

1. Política educacional. 2. Educação – Brasil –
Políticas públicas. 3. Administração da educação. 4.
Estado e educação. I. Carvalho, Saulo Rodrigues de
(Org.). II. Título.

CDD 379

Atena Editora

☎ +55 (42) 3323-5493

☎ +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Esta coletânea é fruto concreto de um processo formativo protagonizado pelos discentes da disciplina “Estado e Políticas Educacionais”, pertencente à Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no ano de 2025. Mais do que um requisito acadêmico, os textos aqui reunidos representam a materialização de um esforço coletivo de análise e decantação teórica no debate educacional brasileiro. Originam-se de um espaço dialético por excelência: a sala de aula de pós-graduação, entendida não como recinto de mera transmissão, mas como oficina de construção coletiva do saber, onde a leitura da realidade é confrontada com os instrumentos teóricos da crítica social radical.

O ano de 2025, contexto de produção destes ensaios, insere-se em um período histórico marcado por profundas tensões no campo da educação pública brasileira. Após ciclos de avanços e intensos refluxos, assistimos a uma ofensiva que busca redefinir a função social da escola, subordinando-a de maneira ainda mais explícita aos imperativos do capital financeiro e às lógicas mercantis.

É neste cenário de disputa que se justifica e adquire urgência a perspectiva teórica que unifica os trabalhos aqui apresentados: a análise marxista da educação. Longe de um dogmatismo conceitual, o Materialismo Histórico-Dialético oferece aqui a chave para desvelar as mediações complexas entre Estado, sociedade de classes e políticas educacionais. Como ensinam os clássicos, o Estado capitalista não é um árbitro neutro, mas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. As políticas públicas, portanto, inclusive as educacionais, são palco de lutas, concessões e arranjos que refletem a correlação de forças sociais em dado momento, sempre dentro dos limites estruturais impostos pela reprodução do capital.

Esta coletânea opera com essa premissa fundamental. Os textos buscam escavar, para além do discurso oficial de “qualidade”, “eficiência” e “empregabilidade”, os interesses materiais e as contradições sociais que as políticas educacionais encobrem e, ao mesmo tempo, revelam. A educação é compreendida de modo dialético, por um lado, como aparelho ideológico que pode reproduzir as desigualdades e a divisão social do trabalho; por outro, como espaço potencial de resistência, crítica e formação de consciências capazes de interrogar e superar essa mesma ordem.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Os estudos reunidos percorrem um amplo espectro de temas, demonstrando a fecundidade da perspectiva crítica para iluminar diferentes dimensões do campo educacional. A abertura do volume, com o artigo “Reforma do Ensino Médio e Capitalismo”, estabelece o tom da investigação, desmontando a retórica da flexibilidade e dos itinerários formativos para expor sua vinculação com a produção de um trabalhador “adaptável” e a precarização estrutural do ensino. Esse eixo analítico ecoa em outros capítulos, como na contundente crítica à influência neoliberal na BNCC e sua implementação no Paraná, onde se evidencia como a “pedagogia das competências” opera uma verdadeira conversão mercantil do conhecimento e do próprio processo formativo.

A coletânea, no entanto, não se restringe à crítica da economia política da educação. Ela avança decisivamente para o exame de como as opressões específicas — sobretudo o racismo estrutural — são reproduzidas e, simultaneamente, combatidas no interior do sistema escolar. O capítulo sobre “Políticas Educacionais Antirracismo” realiza uma recuperação histórica fundamental, mostrando como a luta do movimento negro foi determinante para a conquista de legislações reparadoras, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A análise complementa-se com o estudo sobre a Lei de Cotas, que problematiza seus impactos e limites, com especial atenção à interseccionalidade das opressões que atingem as mulheres negras no acesso e permanência na universidade. São textos que lembram que a luta de classes se realiza de forma concretamente racializada e explorada.

A formação e a condição docente emergem como outro eixo nodal da reflexão. A desvalorização profissional, analisada não como um acidente, mas como uma consequência lógica da desqualificação do trabalho na lógica do capital, é tratada em seu aspecto mais perverso: a invisibilização dos professores e professoras nas decisões políticas que diretamente os atingem. A análise das resoluções que regulamentam a formação do pedagogo revela as tensões entre um projeto de formação crítica e humanizadora e as pressões por um profissional tecnicista, adaptado a currículos padronizados e a lógicas de avaliação externa. A discussão sobre as políticas de formação continuada na última década expõe o caráter, por vezes, contraditório dessas iniciativas, que oscilam entre a potencialização da práxis docente e sua subordinação a agendas gerenciais.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Dois importantes contrapontos à homogeneização mercantil são apresentados: a Educação do Campo e a Educação Corporal. O primeiro, fruto de décadas de lutas dos movimentos sociais, aparece como um caso paradigmático de construção de uma política educacional “do” e “com” os sujeitos, e não apenas “para” eles. Sua análise no Paraná mostra tanto as conquistas legais quanto os permanentes desafios de implementação. O segundo, ao focar na invisibilidade da dança na escola, denuncia o apagamento das dimensões estéticas, corporais e sensíveis do currículo, igualmente vitais para uma formação integral não reduzida ao utilitarismo econômico.

Por fim, o capítulo sobre a “Dualidade Educacional” sintetiza uma das teses centrais que perpassa toda a obra: a de que a segmentação entre redes pública e privada não é um dado natural, mas um mecanismo estruturado e estruturante para a reprodução das classes sociais. A escola pública, historicamente desinvestida, cumpre o papel de conferir uma formação mínima e fragmentada para as classes trabalhadoras, enquanto a rede privada consolida os capitais cultural e social das elites.

A linguagem que permeia estes escritos é, pois, acadêmica, mas não neutra; é rigorosa, mas não impassível. É uma linguagem que assume seu lugar de fala: o da crítica radical, que não se contenta em descrever os processos, mas busca apreender suas determinações últimas, seus fundamentos na dinâmica contraditória do modo de produção capitalista. É uma escrita que se sabe parte da luta ideológica, no sentido gramsciano do termo.

Esta coletânea, portanto, não é apenas um registro de estudos concluídos. É um ato político-pedagógico. Testemunha a vitalidade de um programa de pós-graduação comprometido com a produção de um conhecimento socialmente referenciado e crítico. Oferece aos pesquisadores, gestores, professores e militantes da educação um conjunto de análises substantivas que armam o pensamento para o enfrentamento necessário. Num momento em que o horizonte da emancipação humana parece obstruído por fortes cortinas de fumaça pragmática e individualista, estes textos reafirmam a potência da teoria crítica para desvelar os caminhos da dominação e, ao fazê-lo, iluminar também os possíveis caminhos da resistência e da transformação. Que esta obra circule, provoque debate e inspire novas frentes de investigação e ação no sempre urgente campo da educação pública.

Saulo Rodrigues de Carvalho

Organizador- Professor do PPGE-UNCENTRO.

Julho de 2025

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CAPITALISMO: PRESSÕES CURRICULARES E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Kassia Ramilli Czarnéki

Nilton Luiz Zaroski

Angela Maria Moura Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618051>

CAPÍTULO 2.....7

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISMO

Ana Paula Claro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618052>

CAPÍTULO 3.....16

IMPACTO DAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 02/2019 E CNE/CP Nº 04/2024 NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Bárbara Canali Dalla Corte Horst

Eliana Joséia dos Santos Sutil

Juliane Sanchser Angnes


Saulo Rodrigues de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618053>

CAPÍTULO 4.....30

A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA BNCC: UMA LEITURA CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ


Bruna Karla Zapotoczny

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618054>

CAPÍTULO 5.....45

A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Daiane Aparecida do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618055>

SUMÁRIO


SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 53

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O IMPACTO DA LEI DE COTAS

Giselle Bueno Freitas


Angela Maria Moura Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618056>

CAPÍTULO 7..... 66

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ÚLTIMA DÉCADA

Glacielle Antunes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618057>

CAPÍTULO 8..... 73

CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS

Kaline Karas

Babara Ratusznei


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618058>

CAPÍTULO 9 83

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DOS PROFESSORES NAS DECISÕES POLÍTICAS

Karina Colarites

Willson Gerigk


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7172618059>

CAPÍTULO 10..... 99

EDUCAÇÃO CORPORAL COMO POLÍTICA: A INVISIBILIDADE DA DANÇA NA ESCOLA

Lennon Rafael Santos

Gláucia Andreza Kronbauer

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71726180510>

SUMÁRIO


SUMÁRIO

CAPÍTULO 11..... 106

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A PERSISTÊNCIA DA INVISIBILIDADE SURDA

Andreia Tavares

Evandro Oliveira de Brito


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71726180511>

CAPÍTULO 12 118

PERCURSOS E PERCALÇOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Seidel Bortolotti

Cibele Krause-Lemke

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71726180512>


CAPÍTULO 13 129

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Jucilene Galicki Berger

Alessandro de Melo

Taiane Letícia Dlugoviet

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.71726180513>

SOBRE O ORGANIZADOR.....138



CAPÍTULO 1

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CAPITALISMO: PRESSÕES CURRICULARES E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Kassia Ramilli Czarnéki

Assistente social e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Nilton Luiz Zaroski

Assistente social e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Angela Maria Moura Costa

Doutora em Serviço Social e Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

INTRODUÇÃO

A partir das transformações econômicas e sociais impostas pelas crises recorrentes do capital e pelas reestruturações produtivas, as políticas educacionais brasileiras têm sofrido pressões para adequar currículos e práticas pedagógicas às demandas de flexibilidade, competitividade e eficiência mercadológica, evidenciando as dinâmicas perversas do capital da competitividade e individualidade (Santos, 2000).

No cenário do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 preconiza a lógica de itinerários formativos e ênfase em competências técnicas ou empreendedoras, embutindo no discurso oficial a promessa de melhor empregabilidade e ajustamento às “novas exigências do mercado”. Contudo, essa ênfase utilitarista deve ser problematizada face às condições reais de desemprego estrutural, informalidade e precarização do trabalho que caracterizam o contexto atual. A literatura sobre Estado, escola e modo de produção assinala que a escola muitas vezes reproduz relações sociais de poder e trabalho (Frigotto, 2001; Pochmann, 2004), enquanto debates sobre políticas educacionais brasileiras apontam limites e perspectivas diante da lógica neoliberal (Saviani, 2008).

Ademais, a reestruturação da formação inicial de professores, quando analisada sob as formas de exploração capitalista vigentes, revela tensões entre orientações oficiais e a preservação de práticas críticas (Zanlorenzi; Carvalho, 2022). Este ensaio dedica-se, portanto, a discutir em desenvolvimento contínuo como a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) se inscreve nessa dinâmica, quais impactos potenciais sobre estudantes e docentes, e como vislumbrar resistências e rearticulações pedagógicas que priorizem a dimensão humana e cidadã da educação.

À construção da análise os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa qualitativa e a revisão bibliográfica - corroborando as reflexões críticas dialogadas na disciplina-. Fundamenta-se em referenciais que discutem as relações entre Estado, escola e modo de produção (Frigotto, 2001; Pochmann, 2004), políticas educacionais brasileiras (Saviani, 2008) e a reestruturação da formação inicial de professores frente às formas de exploração capitalista (Zanlorenzi; Carvalho, 2022).

DESENVOLVIMENTO

A relação entre a educação e os ditames do capital nos permitem parafrasear Darcy Ribeiro na célebre asseveração: “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto” (Ribeiro, 1979, s/p). Essa constatação convida-nos a refletir sobre os interesses estruturais por trás das reformas educacionais implementadas no país.

A relação entre capitalismo e educação destaca-se ao considerar que o sistema escolar, historicamente, reflete necessidades do modo de produção dominante, muitas vezes reproduzindo desigualdades sociais. Frigotto (2001, p. 133-212) investiga como a produtividade da “escola improdutiva” se relaciona com a estrutura econômico-social capitalista, apontando que, apesar de a escola não gerar lucro direto, ela cumpre papel fundamental na formação de força de trabalho e na legitimação de determinadas relações sociais.

Pochmann (2004) amplia essa discussão ao analisar a relação entre educação e trabalho, questionando como desenvolver vínculos exitosos quando o mercado de trabalho apresenta instabilidade e precarização. Nesse sentido, políticas que anunciam formação técnica ou itinerários voltados ao “empreendedorismo” precisam confrontar o fato de que o cenário econômico contemporâneo é marcado por desemprego estrutural e múltiplas formas de informalidade, onde nem sempre há absorção compatível com as expectativas criadas pela retórica oficial.

Saviani (2008) discute criticamente as políticas educacionais brasileiras, evidenciando limites decorrentes de orientações pautadas em lógica de mercado e eficiência operacional, sem considerar adequadamente a função social mais ampla da educação. A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), ao propor flexibilização e itinerários formativos, insere-se nesse horizonte político; o argumento de oferecer

ao jovem “autonomia” para escolher áreas de aprofundamento parece, em primeiro olhar, democrático, mas oculta condicionantes estruturais: estudantes de diferentes contextos socioeconômicos nem sempre dispõem de recursos, informação ou infraestrutura escolar de qualidade para efetivar escolhas que promovam equidade. Ademais, a oferta de itinerários técnicos em escolas de regiões mais vulneráveis frequentemente carece de equipamentos e vínculos com o mundo do trabalho que assegurem perspectivas reais de inserção digna, o que pode reforçar a lógica de “reserva” de trabalhadores precarizados.

Zanlorenzi e Carvalho (2022) analisam a reestruturação da formação inicial de professores frente às formas de exploração capitalista, destacando que orientações curriculares como a BNCC-formação muitas vezes impõem modelos de profissionalização alinhados a exigências de mercado e de indicadores de desempenho, sem privilegiar reflexões críticas sobre a função social do educador. Essa perspectiva é relevante para compreender a experiência docente diante da Reforma do Ensino Médio, pois a intensificação das demandas por relatórios, metas e uso de plataformas de gestão pedagógica pode sobrecarregar o professor, limitando sua autonomia e capacidade de desenvolver projetos que dialogam criticamente com as realidades locais e com a condição de precarização do trabalho docente. A reestruturação da formação enseja diretrizes que enfatizam competências mensuráveis, metodologias ativas pautadas em resultados quantificáveis e preparação para o uso de tecnologias, mas deve ser contraposta a propostas que enfatizam a reflexão sobre o papel da escola na produção e reprodução de desigualdades, conforme apontado por Frigotto (2001) e Pochmann (2004).

No contexto da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a promessa de melhor “empregabilidade” ao formar “capital humano” especializado convive com evidências de desemprego estrutural e subemprego. A fragmentação curricular em itinerários, embora possa atender interesses diversos, assume viés utilitarista quando orientada por demandas imediatas do mercado sem considerar a necessidade de formação ampla e crítica. Além disso, a cultura de avaliação externa e de indicadores - cristalizada em anos anteriores por meio do ENEM e de exames de larga escala - reforça uma lógica de responsabilização individual e de ranking de instituições, em que resultados quantitativos ganham centralidade, em detrimento de processos formativos interativos, reflexivos e ligados a contextos comunitários. Esse panorama reproduz o que Saviani (2008) aponta sobre políticas que privilegiam eficiência gerencial e controle, em vez de promover efetivamente o direito à educação como instrumento de emancipação.

A tensão entre discursos oficiais de formação cidadã e a mercantilização efetiva do currículo torna-se evidente quando se analisa a retórica de “autonomia” e “competências socioemocionais” na Reforma do Ensino Médio. Sob a ótica dos

rearranjos do neoliberalismo, o entendimento de autonomia desloca-se para a responsabilidade individual de “gerir a própria carreira” e as próprias escolhas, muitas vezes sem apoio institucional suficiente, obscurecendo a importância de lutas coletivas e de políticas públicas mais amplas para enfrentar desigualdades estruturais. A ênfase em competências socioemocionais e empreendedorismo pode valorizar habilidades úteis no mercado, mas, em ambiente de incerteza e precariedade, sua intencionalidade para “garantir inclusão” é, no mínimo, questionável. Ao mesmo tempo, a educação para a cidadania se redefine como capacitação para “participar do mercado” e para exercer o “empreendedorismo cívico”, enquanto se redimensiona a concepção de coletividade e solidariedade, integrando-se a uma governança que privilegia a autorresponsabilização.

As crises do capital, conforme discutido por Frigotto (2001) e Pochmann (2004), impõem realidades de instabilidade e flexibilidade, que se refletem nas expectativas postas sobre a educação. A escola passa a ser vista como local de requalificação constante, em que se espera que o jovem adquira habilidades para diversos cenários, mas sem garantia de inserção estável. A Reforma do Ensino Médio, nesse sentido, incorpora a ideia de “formação contínua” e de itinerários que possibilitem trajetórias adaptáveis, porém, essa adaptabilidade funciona muitas vezes na esfera retórica, pois o mercado de trabalho formal não oferece vagas em proporção compatível com o crescente número de formados. A consequência é a ampliação da informalidade e do subemprego, mantendo a escola como produtora de expectativas muitas vezes não correspondidas.

Nesse cenário é crucial considerar práticas de resistência e rearticulação pedagógica, que busquem ressignificar o significado de autonomia, na acepção do termo, desvinculando-a da lógica do capital. Projetos de extensão e parcerias com iniciativas de economia solidária podem aproximar currículo e realidades locais, oferecendo espaços para aprendizagem crítica e engajada. A participação de estudantes e professores na elaboração de itinerários e no debate sobre prioridades curriculares pode abrir janelas de autonomia real, ainda que restritas pelas diretrizes oficiais. A formação de professores deve incluir reflexões sobre capitalismo e educação, conforme sugerido pelas referências de Frigotto (2001), Pochmann (2004) e Zanlorenzi e Carvalho (2022), permitindo que docentes desenvolvam práticas que questionem a lógica instrumental. Ademais, iniciativas coletivas em conselhos escolares e movimentos estudantis podem influenciar ajustes na implementação local da Reforma, evitando que itinerários meramente reproduzam padrões de desigualdade. Assim, embora a lógica predominante seja utilitarista, há espaço para intervenções que priorizem a dimensão humana, crítica e coletiva.

É necessário reconhecer, porém, as limitações: a Reforma do Ensino Médio ocorre em contexto político-econômico que tende a reforçar diretrizes mercadológicas e de

austeridade, o que pode restringir recursos e apoio a iniciativas críticas. Ainda assim, a articulação entre pesquisa empírica sobre impactos locais, mobilização coletiva e produção de saberes que problematizam a formação técnica e empreendedora pode contribuir para ampliar o debate e apontar caminhos alternativos. A educação crítica, inspirada por Freire, embora não seja foco direto dos autores fornecidos, encontra eco nas reflexões sobre reestruturação da formação docente e papel da escola no modo de produção. Dessa forma, a prática pedagógica pode buscar equilíbrio entre atender exigências formais e nutrir capacidades reflexivas, solidárias e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio brasileira, ao incorporar itinerários formativos e ênfase em competências técnicas e empreendedoras, reflete pressões advindas das crises do capital e do neoliberalismo, sendo uma “(...) uma ideologia que transforma o mundo em mercadoria e reduz o papel do Estado à garantia do mercado” (Santos, 2000, p. 19); ao mesmo tempo em que se insere em contexto de desemprego estrutural e precarização.

A análise baseada em Frigotto (2001), Pochmann (2004), Saviani (2008) e Zanlorenzi; Carvalho (2022) aponta que, embora a retórica oficial valorize autonomia e empregabilidade, as condições reais do mercado de trabalho e as diretrizes de avaliação externas podem reforçar desigualdades, responsabilização individual e fragmentação curricular.

A formação inicial de professores, reorganizada segundo lógicas de desempenho e exploração capitalista, tende a limitar a autonomia docente e a capacidade de elaborar projetos educacionais críticos. Ainda assim, práticas de resistência - por meio de projetos comunitários, extensão, mobilização coletiva e reflexões críticas na formação docente - podem oferecer contrapartidas à lógica mercantil, embora possam enfrentar barreiras institucionais e orçamentárias.

Destarte, entende-se necessária a importância de aprofundar pesquisas empíricas sobre implementações locais da Reforma do Ensino Médio, avaliando como itinerários e formação docente se concretizam em contextos diversos e quais efeitos têm sobre oportunidades e expectativas dos estudantes. Recomenda-se fortalecer a formação de professores com ênfase em análise crítica das relações entre educação, capitalismo e trabalho, assim como incentivar projetos que articulem currículo e demandas comunitárias, especialmente em regiões vulneráveis.

A mobilização em conselhos escolares e movimentos sociais é fundamental para influenciar práticas e reivindicar recursos que permitam concretizar propostas pedagógicas emancipadoras. Embora a direção oficial tenda a priorizar lógica

utilitarista e de indicadores, cabe aos educadores de maneira geral e pesquisadores persistir no debate sobre a função pública e social da escola, ampliando a noção de “qualidade” para além de métricas, incorporando dimensões coletivas, éticas e solidárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a organização do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular: introdução e o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez. p. 133-212, 2001.

POCHMANN, M. Educação e trabalho; como desenvolver uma relação exitosa? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio: ensaios insólitos. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

ZANLORENZI, M. J.; CARVALHO, S. R. A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNCC-Formação. Revista Espaço Acadêmico – UEM. Edição especial. Agosto, 2022.



C A P Í T U L O 2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISMO

Ana Paula Claro

Mestranda do PPGE- UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, reflete as desigualdades raciais e sociais que historicamente estruturam o país. A população negra, desde o tempo do Brasil colônia, tem sido submetida à situações de exclusão e marginalização, tanto social como raciais. No âmbito educacional o acesso tem sido sistematicamente negado, seja por meio de leis que proibiam pessoas negras de frequentarem a escola, seja pelas condições sociais em que esta população vive atualmente e que muitas vezes também configuram como forma de exclusão.

Séculos de escravização, forjaram e perpetuaram o abismo educacional que existe entre a maioria da população negra e a população branca, no Brasil. Esse abismo educacional impacta diretamente o desenvolvimento sócio cultural e econômico dos afro-brasileiros.

Dentro deste cenário, é importante destacar a atuação do movimento negro brasileiro, que ao longo de décadas tem atuado como protagonista na luta por direitos e reconhecimento das contribuições do povo negro, para a construção do país. Foi a partir desta resistência e das proposições feitas pelo Movimento Negro e de sua mobilização enquanto coletivo, que algumas políticas educacionais passaram a incluir as temáticas antirracismo. Estas políticas representam um marco fundamental na busca por uma educação inclusiva, que valorize, reconheça e celebre as contribuições da diversidade étnico-racial brasileira.

Este trabalho, busca analisar a gênese e o desenvolvimento das políticas educacionais antirracismo no Brasil, a partir de uma contextualização histórica,

dando ao Movimento Negro um destaque fundamental em suas formulações e implementação. Acreditamos que a compreensão do histórico do processo, é crucial para pavimentar o caminho para um futuro onde a escola possa ser de fato, um espaço de acolhimento, auto-reconhecimento e emancipação, também para os alunos negros.

A DIFICULDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO, PARA O POVO NEGRO NO BRASIL

A educação básica é um direito público subjetivo, por isso o Estado Brasileiro tem a responsabilidade de garantia de acesso de forma indiscriminada, obrigatória e gratuita. O acesso público e indiscriminado à educação faz parte da garantia legal constitucional que consta na Constituição Federal de 1988.

No entanto, a população negra no Brasil, tem um histórico de exclusão e de proibição de frequentar os ambientes de educação formal. Durante o período da escravidão, a população negra no Brasil não tinha garantia de direitos e portanto não tinha direito a educação. A primeira Lei de educação no Brasil, Lei nº 1 de 1837 de 14 de janeiro de 1837, proibia a frequência de pessoas em situação de escravidão, ou mesmo dos que já haviam sido libertos, á escolas públicas.

(...) pessoas negras - em certos contextos legais, ainda que livres - passaram décadas proibidas de frequentar as escolas, fato histórico que tem reflexos nefastos até os dias de hoje na (re)produção de desigualdades de acesso, não apenas na seara da educação, mas em outras esferas dos direitos fundamentais. (Vaz, 2022, p.59).

Devido a proibição de escravizados e pessoas negras libertas, de frequentarem as instituições de ensino no século 19, no Brasil, até os dias de hoje podemos observar que existem disparidades quanto ao acesso e permanência de pessoas negras nos diferentes níveis educacionais, se compararmos com pessoas desracializadas.

Apesar do cenário apresentado anteriormente, a população negra tem historicamente resistido e se organizado em prol dos seus direitos educacionais, buscando sua inclusão. Existem relatos que mesmo nos tempos de escravização, homens e mulheres negros, se organizavam a fim de garantir que o seu povo tivesse acesso aos processos educacionais, mesmo que informalmente.

(...) a educação - em suas mais diversas configurações - foi parte fundamental do movimento de resistência/insurgência das pessoas escravizadas, abrindo caminhos para a conquista/reivindicação da liberdade. Foi também na condição de sujeitos de ações educativas que negros e negras elaboraram estrategicamente modos de acesso ao mundo das letras como forma de ocupação de espaços sociais e de reversão de sua condição de subordinação. (Vaz, 2022, p.50).

Mesmo após a “abolição” de 1888, não houveram políticas de inclusão social e educacional para correção das distorções que a escravidão impôs à grande parcela da população brasileira, que era composta pela população negra. As estruturas sociais à época, mantiveram esta população à margem da sociedade, impedindo o acesso à educação formal. A ausência de políticas públicas voltadas para a população negra, contribuiu para a manutenção de ciclos de pobreza e marginalização e na perpetuação da exclusão.

Esse cenário de exclusão histórica, gerou um abismo educacional que se reflete até os dias atuais e pode ser observado quando ao analisarmos números, de anos de estudo, conclusão do ensino médio e superior, por exemplo, verificamos que os números referentes a população negra no Brasil, são sempre menores em relação à população branca.

Efetivamente, apesar de representarem a maioria da população brasileira atualmente, 56% do total-, pessoas negras apresentam os piores índices de analfabetismo, de escolaridade, de acesso ao emprego, de remuneração salarial, dentre outros elementos que compõem o arcabouço essencial de direitos fundamentais de caráter social. (Vaz, 2022, p.65)

Olhar os indicadores da educação básica no Brasil, os indicadores de aprendizagem, de aprovação, de evasão escolar, é perceber o abismo entre estudantes pretos, pardos e indígenas, comparados a estudantes brancos. A evasão escolar, o baixo desempenho acadêmico e a consequente dificuldade de inserção no mercado de trabalho para negros e negras no Brasil, são consequência direta desse legado de privação educacional. E apesar do numeros demosntrarem esta realidade seguimos naturalizando o não aprendizado de estudantes negros.

RESISTÊNCIA NEGRA NA EDUCAÇÃO, ESTRATÉGIA PARA O ALCANCE DAS LIBERDADES

A falta de acesso à educação, é também uma restrição às oportunidades que o avanço escolar pode proporcionar, principalmente na vida socioeconômica destes indivíduos. É por isso que o acesso a educação formal, sempre esteve na pauta de reivindicações do povo negro ao longo da história do Brasil.

Após a declaração de abolição da escravidão, no início do período republicano, ocorre uma expansão do associativismo negro a fim de satisfazer as demandas, sociais, culturais, econômicas, religiosas e educacionais da população negra no país.

Uma destas associações, foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, em São Paulo. Com ações de caráter nacional, lançou um projeto político de inclusão do povo negro na sociedade brasileira, com base na afirmação de seus direitos

históricos e reivindicação dos direitos atuais. Tinha por intuito, instrumentalizar pessoas negras, por meio da educação e treinamento profissional, com vistas à inserção social.

Em 1978, também em São Paulo, é criado o Movimento Negro Unificado, e a partir dele surgem diversas associações negras no Brasil, que emergem como agente fundamental na reivindicação por direitos a uma educação equitativa. Ele é resultado de organizações e lideranças negras que desde o início do século XX, vêm denunciando o racismo e propondo ações para o combate às desigualdades raciais.

À luta do Movimento Negro, são atribuídas as conquistas legislativas mais relevantes no aspecto educacional racial, a criminalização do racismo, o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas na constituição de 1988, as políticas de ação afirmativas que culminaram na aprovação da Lei 10639/2003 de alteração da LDB(Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a implementação das cotas raciais para entrada nas universidades e concursos públicos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISMO

As escolas públicas cumprem um papel social crucial na construção de uma sociedade mais igualitária. É o espaço onde não apenas ocorre a transmissão do conhecimento, mas onde proporciona-se a formação de valores, identidades e comportamentos. É o espaço de preparação e formação de indivíduos para interagirem de forma ética e responsável na sociedade.

O preconceito, do qual a população negra é alvo no Brasil, é originado, em grande parte, na história da escravidão contada na escola, onde esse povo e sua cultura são retratados de forma resumida. A história da escravidão reflete a posição subalterna dos negros no Brasil colônia, e esta História, muitas vezes normaliza a permanência do preconceito racial na sociedade.

A escola representa um espaço privilegiado para a promoção de uma sociedade igualitária, um espaço de construção de conhecimento e, também, de valores e de identidades. É o espaço onde se formam cidadãos de acordo com as regras da sociedade em que eles estão inseridos.

Nisto baseia-se a importância das políticas de afirmação realizadas por ações governamentais, que auxiliam na mitigação do preconceito racial e na afirmação da identidade negra. Trabalhar as políticas de ação afirmativa na educação, é importante ferramenta para combater preconceitos e promover a igualdade racial.

A seguir faremos um breve resumo de cada uma das normativas presentes nas políticas educacionais antirracismo, que estão em vigor no Brasil:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996 com as alterações da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, no capítulo 2, artigo 24, §4º, estabelece “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A lei 10639/03 altera a LDB de 1996 que colocava a educação étnico racial como optativo, e pouco impactava na realidade escolar brasileira. Esta lei é um marco fundamental no currículo escolar, pois torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira desde o ensino fundamental, até o ensino médio, em instituições públicas e particulares de ensino. Posteriormente a lei 11.645/2008 ampliou esta obrigatoriedade incluindo a História e Cultura indígena também como obrigatória nos currículos.

Dentro desta perspectiva está lei objetiva o combate ao eurocentrismo no currículo escolar brasileiro, que sempre foi focado na perspectiva da contribuição histórica europeia e proporcionou um apagamento das contribuições que os povos africanos e indígenas, tiveram na construção do Brasil.

Porque, ao contrário do que se difundiu a partir de uma perspectiva colonial e racista, amplamente amparada no racismo científico, a habilidade para a leitura, a escrita, os cálculos e outros tantos saberes nunca foram exclusivamente de pessoas brancas. (Vaz, 2022, p.49)

Reconhecer as contribuições dos povos negros, é também reconhecer a dívida histórica do Brasil para com a população negra e indígena, população esta que foi de fundamental importância na construção das bases sociais, culturais e econômica, do país.

Ao trazer para a sala de aula a história e a cultura afro-brasileira e africana, busca-se fortalecer a autoestima de estudantes negros e valorizar as identidades combatendo o preconceito e a discriminação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)- homologada em 18/05/2004 parecer 03/24 de 10/03/2024, detalham as orientações para a implementação das Leis 10639/03 e 11.645/08. As DCNERER's e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecem princípios e fundamentos para a educação no Brasil, com o objetivo de promover a igualdade racial e o respeito à diversidade.

Fornecem subsídios pedagógicos para as escolas e sistemas de ensino construir seus projetos político-pedagógicos contemplando as relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Orienta que o tema das relações étnico-raciais, não deve ser tratado como uma disciplina isolada e desconectada do currículo, mas de forma transversal, permeando

todo o currículo e as práticas pedagógicas. Orientam também, a produção e utilização de materiais didáticos que promovam uma visão positiva da cultura e história dos povos negros e indígenas a fim de desconstruir estereótipos.

Essas diretrizes visam a valorização da identidade e auto estima dos estudantes negros, a partir da valorização de suas raízes e do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. Busca promover a igualdade de direitos e oportunidades, e a inclusão de todos os estudantes, independente da sua origem etno- racial, na construção do conhecimento e de uma sociedade mais justa. Assim como também, destaca a importância da formação continuada de professores para que estejam aptos a trabalhar com a temática de forma crítica e propositiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20/12/2017 para o Ensino Fundamental e em 04/12/2018 para o Ensino Médio, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica Brasileira. No que tange à educação para as relações étnico-raciais e ao combate ao racismo, a BNCC busca incorporar de forma sistemática e explícita, a diversidade étnico-racial brasileira no currículo.

Ela se articula e fortalece o que já está previsto na lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas no Brasil. Ela integra também como pilar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais(DCNERER) de 2004.

A BNCC é um documento de caráter nacional, que busca integrar as temáticas educacionais de forma explícita e sistemática em todas as etapas e componentes curriculares. Isso faz com que a educação das relações étnico-raciais não sejam um extra, ou um projeto isolado, mas seja parte integrante do processo de aprendizagem.

Em suas competências gerais, preconiza-se a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a empatia, o diálogo e o respeito ao outro e aos direitos humanos. Princípios estes que são essenciais na educação antirracista, incentivando alunos e professores a valorizar e reconhecer a pluralidade de identidades e culturas que compõe o Brasil.

Ao incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos componentes curriculares (História, Geografia, Arte e Literatura), contribui para desconstrução do eurocentrismo no currículo. Permite que estudantes reconheçam e compreendam, a partir das narrativas apresentadas, a contribuição fundamental de diferentes povos para a formação da identidade nacional.

A BNCC propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar e combater diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. Isso possibilita abordar o racismo como

um problema estrutural e histórico, estimulando a análise crítica das desigualdades sociais e raciais. Esta normativa, oferece possibilidades de aprofundamento da discussão sobre as discriminações étnico-raciais, as demandas e os protagonismos dos povos indígenas e das populações negras e quilombolas.

Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola (PENEERQ) implementada em 10/03/2024 é uma política pública cujo objetivo é implementar ações e programas educacionais com vistas à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, e a promover a política educacional para a população quilombola. Quanto a modalidade de educação escolar quilombola, a PENEERQ busca consolidar a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a população quilombola.

A PENEERQ, se baseia em eixos de atuação, conforme descritos a seguir:

- Governança: Trata da estruturação de metas e monitoramento para garantir que as leis para a educação antirracista existentes, sejam implementadas;
- Diagnóstico de Equidade: Levantamento de dados para identificar as desigualdades e orientar as ações;
- Formação de Profissionais de Educação: Capacitação de gestores, professores e funcionários para a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola;
- Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Reconhecimento de práticas educacionais antirracismo;
- Material Didático e Literário: Incentivo à produção de materiais que contemplem a diversidade étnico-racial;
- Protocolos de Prevenção e Resposta ao Racismo: Criação de diretrizes para lidar com casos de racismo nas escolas e instituições de ensino superior.

A Lei 12.711/2012 conhecida como Lei de Cotas, estabelece a reserva de 50% das vagas em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro deste percentual, existem subdivisões para estudantes de baixa renda, para estudantes negros, quilombolas e indígenas, em proporção à população de cada grupo na respectiva unidade de federação onde esta situada a instituição de ensino, com base nos dados do IGBE.

A lei de cotas se destaca como uma das mais importantes políticas de ação afirmativa no Brasil, pois possibilita democratizar o acesso ao ensino superior para os grupos étnicos historicamente excluídos do acesso à educação no Brasil. A lei de cotas atualmente estabelece prioridade para que estudantes cotistas sejam

contemplados no recebimento de auxílio estudantil e outros benefícios estudantis. Esta priorização auxilia na permanência dos estudantes cotistas e também o seu sucesso acadêmico.

CONCLUSÃO

É importante destacar o papel que a educação tem na construção das liberdades ansiadas por pessoas negras, pois foi por meio dela, que por muitos anos essa população foi excluída dos direitos sociais no Brasil.

As políticas educacionais antirracismo, implementadas a partir da atuação e pressão feita pelo movimento negro, representam um avanço significativo na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Mas além de garantir o acesso, também é necessário assegurar a permanência, e garantir o sucesso de estudantes negros, seja por meio de apoio pedagógico, psicológico ou financeiro.

É fundamental que as políticas educacionais antirracismo sejam compreendidas como políticas de reparação histórica, que buscam corrigir as desigualdades acumuladas ao longo de séculos.

A resistência negra por meio da educação, configura-se como fundamental ferramenta para a construção de uma sociedade mais equitativa racialmente, uma sociedade onde seja possível que a população negra exerça seus direitos e a sua liberdade. Ao promover a inclusão e a valorização dos saberes e da diversidade, dos diversos grupos étnicos que compõem a população do Brasil, a educação pode se tornar uma ferramenta de transformação social.

Contudo, ainda existem desafios a serem superados. A efetividade das leis precisam ser materializadas na superação do racismo, tanto velado quanto explícito, que faz parte do dia a dia das pessoas negras. É necessário um compromisso contínuo do Estado, assim como das comunidades escolares e de toda a sociedade na aniquilação do racismo estrutural no Brasil.

Se assim não for, as Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, não serão equitativas, elas seguirão moldadas para gerar histórias de exceção, e os seus efeitos positivos, não representarão a regra para estudantes pretos, pobres e indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

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 temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em 15 de Junho de 2025.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: uma perspectiva afro-brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997, pp. 133-144.

SANTOS, Sales Augusto dos. A história e cultura afro-brasileira e a educação no Brasil: implicações da Lei 10.639/03. In: FREITAS, Ana Lúcia S. de (Org.). Educação e Diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 111-128.

VAZ, L. S. Cotas Raciais. 1ª Edição. São Paulo: Jandaíra, 2022.



CAPÍTULO 3

IMPACTO DAS RESOLUÇÕES CNE/ CP Nº 02/2019 E CNE/CP Nº 04/2024 NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Bárbara Canali Dalla Corte Horst

Pedagoga. Mestranda PPGE-UNICENTRO.

Eliana Joséia dos Santos Sutil

Psicóloga. Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

Juliane Sanchser Angnes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e aos Programas de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional) e em Educação (Mestrado e Doutorado).

Saulo Rodrigues de Carvalho

Professor Adjunto B do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO/G.
Professor Permanente do PPGE-UNICENTRO- Irati-Guarapuava. Doutor em Educação Escolar pela UNESP-FCL-Araraquara-SP.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da participação na disciplina intitulada “ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS” ministrada pelo professor Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho, com carga horária de 60 horas. A disciplina faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO no estado do Paraná.

Sendo assim, este trabalho busca discutir o impacto na formação do pedagogo considerando as orientações de alterações curriculares derivadas das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 4/2024, considerando sua práxis a partir de uma formação teórica sólida bem como os interesses políticos que afetam a educação.

As políticas públicas nacionais que orientam os direcionamentos e as regras da educação brasileira vêm passando por diversas mudanças e implementações legislativas desde a década de 1980, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, também houve adaptações estruturais no campo econômico, sobretudo no âmbito das reformas neoliberais na educação latino-americana, iniciadas nas décadas finais do século XX e início do século XXI (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Desse modo, ao longo do tempo, muitas transformações vêm acontecendo, assim as políticas educacionais e a estrutura documental são moldadas pela necessidade de promover o progresso do Brasil, de acordo com incentivos econômicos que afetam e regulam diversos setores, com destaque o campo da educação. Os documentos que orientam e norteiam o processo de formação docente são muitos, esses têm como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a LDB (Brasil, 1996).

Nos séculos XX e XXI, as questões econômicas mundiais afetaram o Brasil, atingindo diretamente os campos político e governamental, que trabalhavam no desenvolvimento de novas estratégias e articulações para promover o avanço da educação em todo o país, a partir desse contexto, surge a necessidade de alinhar essas demandas com a formação docente, o que leva à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), (Gontijo, 2023).

Esses documentos foram criados com o objetivo de estabelecer uma base comum nacional para orientar a formação docente no ensino superior, bem como a formação continuada articulando teoria e prática, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, o compromisso com a inclusão social. As DCN's também buscavam fortalecer a identidade profissional do professor, relacionando sua formação às exigências do mundo contemporâneo, incluindo, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o avanço de uma educação crítica e cidadã. Esses documentos também fornecem orientações variadas para a formação e a prática dos professores, contemplando diferentes abordagens, ora com ênfase em aspectos técnicos, ora com foco em propostas mais progressistas, e diretrizes com um viés mais tecnocrático. (Gontijo, 2023).

Nesse sentido, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica e análise documental das resoluções citadas acima. A abordagem metodológica foi fundamentada no materialismo histórico e dialético, epistemologia que possibilita uma leitura política e crítica da realidade, com vistas à transformação da sociedade. Adota-se, portanto, uma perspectiva em que os textos são lidos com e contra outros, sendo, portanto, percebidos, entendidos e compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos" (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

No decorrer do texto será apresentado algumas mudanças sofridas pelo curso de Pedagogia, destacando as alterações curriculares realizadas na tentativa de responder demandas como a curricularização que propunha uma formação elitista. Também será apresentado a partir das discussões que ocorreram nos anos 1990 derivadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996), sobre fragilidade do curso, os feitos do Conselho Nacional de Educação (CNE), os impactos

das resoluções nº 2/2015, nº 2/2019, nº 04/2024 no processo de formação do profissional de pedagogia.

BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL:

Atualmente, a profissão do pedagogo assume um papel ainda mais importante na vida dos indivíduos. Pois além de alfabetizar e acompanhar uma criança desde seus primeiros anos de vida, o pedagogo contribui de forma significativa nos processos de humanização do ser, respeitando e compreendendo as vivências, potencialidades e limitações de cada sujeito.

A profissão de pedagogo foi oficialmente reconhecida no Brasil no início do ano de 1939, com o Decreto-Lei nº1.190 que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. No entanto, antes mesmo dessa lei ser promulgada, a atuação pedagógica já se fazia presente mesmo que de forma não regulamentada (Saviani, 2012).

Esses cursos passaram por algumas modificações curriculares no ano de 1962 a partir do parecer 251/1962 autoria de Valnir Chagas, sendo alterado novamente a partir da aprovação Resolução do Conselho Federal de Educação n. 02/1969, com fundamento no Parecer 252/1969, essas alterações buscavam solucionar as questões apontadas por estudos e pesquisas: como a falta de foco profissional; currículo elitista que não acompanhava a realidade das escolas. Nesse momento o curso de Pedagogia é estabelecido com duas bases sendo uma direcionada para a formação do pedagogo e outra diversificada voltada para a habilitação do Magistério - para formar professoras/es do ensino normal; e as de Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar - para formar especialistas. (Saviani, 2012).

Deste modo, a partir dos anos 1990 aconteceram valiosas discussões relacionadas ao futuro do curso de Pedagogia, com o objetivo de superar toda essa fragilidade que passa ser acentuada pela LDB de 1996. Objetivando a construção de novas diretrizes nesse contexto, grupos de pesquisadores se organizam para pensar o curso de pedagogia. Esses questionamentos e criticidades seguem até os dias atuais pensando nas últimas alterações que orientam o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo.

Sendo assim com as necessidades de inovações curriculares, o Conselho Nacional de Educação (CNE), propôs a Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que é fruto de um processo colaborativo que contou com diversos setores da sociedade, essa resolução tinha por objetivo definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considerando igualdade de condições de acesso e permanência, atendimento aos

temas como estatuto do idoso, educação das relações étnico-raciais, educação ambiental, estatuto da criança e do adolescente, entre outros temas transversais.

A Resolução nº 2/2015 teve boa aceitação, mas enfrentou problemas em sua implementação. Diante disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) sabiam que deveriam lutar por sua efetivação e não aceitar mais a postergação do prazo para sua implementação. Mesmo que alguns cursos tenham buscado se adequar a essa resolução, sua implantação de forma efetiva não ocorreu, pois a sua revogação ocorreu sem uma avaliação dos resultados obtidos a partir da mesma. O receio desses grupos era de que uma nova resolução, que respondesse ao movimento aos interesses do neoliberalismo, pudesse ser apresentada, o que vai acontecer a partir da Resolução nº 02/2019 que torna extinta a nº 02/2015. (Peixoto, 2020)

Em seu lugar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com o objetivo de unificar e qualificar a formação docente no país (Brasil, 2019).

A Resolução nº 02/2019 foi alvo de críticas mais intensas do que a nº 02/2015, principalmente por adotar um enfoque excessivamente tecnicista, o que resultou na redução da autonomia universitária e fez com que os cursos de graduação fossem subordinados exclusivamente ao atendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impossibilitando a consideração das especificidades de cada região, de cada escola e de cada aluno. (Gontijo, 2023).

A Resolução nº 02/2019, afetava diretamente o curso de Pedagogia, pois a formação do gestor escolar passa a ocorrer, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desta resolução, passando a acontecer em nível secundário, havendo uma fragmentação da formação entre gestão e docência (Zanlorenzi; Carvalho, 2022). Fica, portanto, claro o objetivo de introduzir no espaço educacional um projeto neoliberal.

Graças a diversas manifestações, notas de repúdio e resistência, principalmente dos cursos de Pedagogia da rede pública do Brasil, esta diretriz foi revogada, e em seu lugar, foi instituída a Resolução nº 04 de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A Resolução nº 04/2024 veio tentando “consertar” os erros que a

Resolução nº 02/2019 apresentava, mas será mesmo que deu certo? Faremos então, uma análise das duas legislações.

COMPARATIVO ENTRE AS DIRETRIZES NACIONAIS Nº 02/2019 E Nº04/2024

No Brasil, a educação se apresenta como um campo complexo sendo tema de muitas discussões. Por um lado, a educação tem a função de transmitir conhecimentos historicamente construídos, formando sujeitos políticos e ativos na sociedade sendo um caminho para a socialização. Por outro, reafirma e efetiva a relação antagonônica entre capital e trabalho, com normas que financiam o sistema econômico (Costa; Figueirêdo; Rosa; 2024).

Essa contradição revela uma organização do funcionamento da sociedade capitalista para obter o controle, em que a educação passa a ser tratada como mercadoria. No campo da formação de professores, essa lógica se materializa por meio de reformas estabelecidas por resoluções, como a CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 04/2024 que refletem essa visão. A partir das reformas neoliberais, observa-se uma realidade de funcionamento que tem a escola como um meio de produção, situando a gestão como uma gestão empresarial do Estado, ampliando a concorrência e as leis do mercado para toda a sociedade. (Costa; Figueirêdo; Rosa; 2024).

O ensino superior não está isento dessa realidade. A resolução CNE/CP nº 02/2019, por exemplo, traz como argumento principal a necessidade de adequar a formação de professores à (BNCC) Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ou seja, a uma base voltada para a educação básica. Isso resulta no engessamento das competências e habilidades, além da desvalorização do conhecimento em si.

A resolução ainda estabelece que a centralidade da formação docente deve pressupor o desenvolvimento, por parte dos licenciandos, das competências gerais contidas na BNCC e das aprendizagens essenciais. Aqui, observa-se uma oposição entre dois conceitos: aprendizagens essenciais e educação básica. A questão central é amarrar o ensino das competências da educação básica a àquilo que deve ser ensinado no âmbito da formação de professores nas licenciaturas. Nesse sentido, não há espaço para a criatividade nem para a produção de conhecimento. Portanto, esse documento objetiva um ensino pragmatista e tecnicista, expressando uma desqualificação da universidade, criticando o ensino superior público e deixando isento o setor privado, o qual obtêm grandes benefícios a partir dessas resoluções. Além disso, retira a autonomia docente, ao definir o momento e o que deve ser ensinado, impedindo que o professor organize a matriz curricular. (Freitas, 2018).

Dessa forma, desconsidera-se a especificidade dos processos educativos territoriais e aos sujeitos que compõem a realidade local das instituições de ensino superior. A

resolução propõe uma nova política de formação docente sem estabelecer diálogo com as universidades públicas, estruturada exclusivamente a partir da BNC-Formação e baseada em competências e habilidades. Além disso, ignora que a formação inicial e continuada constituem em processos permanentes e articulados, que devem ser pensados pelas universidades. Essa proposta provoca uma alienação em relação a um processo formativo que, desde 1996, é compreendido como integrado. A resolução constrói um texto de caráter argumentativo que supervaloriza a aprendizagem, em detrimento do processo de ensino, retirando o professor do centro do processo educacional. Torna explícita a responsabilização tanto dos docentes do ensino superior quanto dos estudantes dos cursos de licenciatura por seus próprios processos formativos. (Gontijo, 2023).

Nesse sentido, trata-se também de um ataque à docência, ao reduzir o ensino apenas à teoria, desconsiderando a realidade concreta da prática de educar. Embora haja uma suposta valorização da profissão docente numa perspectiva de reconhecimento de saberes e práticas específicas da profissão, essa valorização se mostra limitada, pois não contempla o conhecimento necessário à formação inicial, à construção da carreira, às condições de trabalho e à saúde docente. Em comparação com a resolução nº 02/2015, evidencia-se uma perda significativa na concepção docente (Gontijo, 2023).

Além disso, determina que a organização curricular das licenciaturas esteja em consonância com a BNCC da educação básica. A resolução mantém a carga horária de 3.200 horas e em seu Art. 11 organiza três grupos distintos que consideraram o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (Brasil, 2019).

O Grupo 1 é o espaço reservado para a discussão das bases comuns aos cursos, como e compreende os conhecimentos científicos e educacionais que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, e ainda serve de base para que o aluno da licenciatura tenha compreensão dos aspectos teóricos da educação. Nesse grupo, os conteúdos precisam estar definidos e diluídos entre 800h desde o primeiro, até o quarto ano dos cursos.

O Grupo 2 destina 1.600 horas aos conteúdos específicos do curso, relacionando ao ensino da BNCC. Isso acaba por limitar a formação docente a um curso centrado exclusivamente nessa base. Além disso, essa parte da carga horária só pode ser oferecida a partir do segundo ano da graduação, ou seja, isso engessa os cursos de licenciatura e impede que, no início, aborda as especificidades da profissão escolhida pelo estudante, focando apenas nos conteúdos gerais. No caso do curso de Pedagogia, os cursos devem ser organizados com base em três tipos de formação: I- Formação de professores multidisciplinares para a educação infantil; II- Formação multidisciplinar

para os anos iniciais do ensino fundamental; III- Formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 2019, p. 7). Portanto promovendo o fim do curso de pedagogia com uma formação sólida e integral de um profissional capaz de exercer a profissão com competência seja na docência na educação básica, no ensino ou na gestão educacional.

A primeira se refere ao curso de Pedagogia para formar os pedagogos-professores da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. A segunda modalidade destina-se à formação de pedagogos-professores para exercerem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também em uma licenciatura em Pedagogia, mas não no mesmo curso que formará os docentes que atuarão na Educação Infantil, e a terceira modalidade diz respeito às demais licenciaturas específicas (Biologia, Letras, História, entre outras) que formam os professores das disciplinas específicas do currículo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Depreendemos, a partir da análise, que ao buscar dividir o curso de Pedagogia em duas modalidades (um curso para formar os pedagogos-professores da Educação Infantil e outro para qualificar os pedagogos-professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), se retoma um problema enfrentado pelo curso no decurso da história: o perfil profissional a ser graduado pelo curso. (Medeiros; Furtado; Santos, 2025. p. 690, 691)

Esse modelo se mostra particularmente atrativo para as instituições privadas, pois segue uma lógica mercadológica. No entanto, representa um problema para os cursos de Pedagogia, já que promove a desarticulação entre a formação do professor da educação infantil e a do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, criando dois cursos distintos. Essa resolução, portanto, afeta não apenas a formação do profissional da educação, mas também sua carreira.

O Grupo 3 é voltado à prática pedagógica, desde o início do curso, onde compreende 800 horas, das quais 400 são destinadas ao estágio supervisionado obrigatório em situação real de trabalho em escola, ou seja, ministrando aulas, e as outras 400 horas referem-se à prática curricular dos componentes curriculares, sob a orientação de professores mentores da educação básica.

É importante destacar, no entanto, que estágio não é trabalho, mas um processo de aprendizagem da profissão. Essa abordagem revela uma perspectiva de inserção precoce do estudante em atividades laborais, justamente em um momento em que ele ainda deveria estar em processo formativo, entendendo como é o funcionamento de uma escola. Além disso, pode sobrecarregar o estudante, que em maioria dos casos são trabalhadores, e não tem facilidade e flexibilidade para deixar suas atividades para estar cumprindo uma carga horária de estágio tão alta. Sem contar que para a própria escola, é muito difícil manter um acadêmico de graduação 400h em atividades por falta de infraestrutura e até mesmo falta de supervisores.

E sobre a prática curricular, que segue como base os estudos e as atividades que constituem os componentes curriculares de cada curso. As mesmas devem ser registradas em portfólio, como uma forma de compilar e avaliar as aprendizagens do estudante.

Partindo de uma análise dos grupos de disciplinas, percebemos que a resolução, ao priorizar a BNCC como conteúdo central, desconsidera os conteúdos selecionados pelos docentes e favorece as chamadas metodologias ativas, limitando a autonomia pedagógica (Gontijo, 2023).

Além disso, a resolução representa uma afronta à gestão democrática, ao permitir que qualquer indivíduo, independentemente de sua formação específica, possa assumir o cargo de gestor, desde que atenda a determinados critérios. Isso ignora o princípio de que o acesso a esse cargo deve ocorrer por meio da escolha da própria comunidade escolar.

A resolução ainda estabelece que a avaliação dos licenciandos deve ocorrer como forma de reforço ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências, as quais devem ser contínuas. Assim, avaliando qual foi o nível de apropriação de conhecimento dos estudantes das competências e habilidades previstas, reforçando uma lógica avaliativa tecnicista.

A análise da resolução CNE/CP nº 02/2019 evidencia um ataque ao direito da autonomia universitária. Ao impor diretrizes rígidas para organizações curriculares, retira o direito das instituições de ensino superior organizarem os currículos de seus cursos conforme suas realidades locais e ainda, impacta negativamente na liberdade didática do docente universitário, pois a resolução enfatiza uma formação técnica e não libertadora.

Mas após intensas mobilizações dos mais diversos segmentos educacionais do Brasil¹, a resolução CNE/CP nº 02/2019 foi finalmente revogada, e em seu lugar, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 04/2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

A nova resolução surge como uma resposta às críticas feitas à resolução nº 02/2019. Essa resolução busca retomar os princípios da formação crítica e o respeito à diversidade regional e institucional das instituições formadoras, porém, mesmo apresentando avanços, a resolução CNE/CP nº 04/2024 requer atenção crítica.

Inicialmente a Resolução CNE/CP nº 04/2024, publicada em 29 de maio de 2024, estabelece fundamentos e princípios que orientam a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica. A resolução assegura uma formação crítica e a socialização profissional, fixando como carga horária mínima o total de 3.200 horas.

¹ Os fóruns estaduais junto com as associações ANFOPE e ANPED, tiveram papel significativo na luta por diretrizes curriculares que contemplam as necessidades de uma formação mais sólida, mostrando também a apreensão sobre as diretrizes que contemplam uma formação para as necessidades do neoliberalismo.

Ao destacar os pontos relevantes da Resolução nº 04/2024, merece atenção especial o conteúdo do capítulo IV. No artigo 11º é definido quais são os cursos considerados de formação inicial para a atuação de docente na educação básica, sendo três formas: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos e cursos de segunda licenciatura. Este artigo prevê que a universidade deve alinhar e planejar os cursos de formação de professores, sempre pensando na valorização docente. Em seu parágrafo 3º, é enfatizado que esses cursos devem dar preferência pela formação presencial, não excluindo a possibilidade do Ensino à Distância (EaD).

O artigo que mais deve ter destaque nesta resolução é o 13º, estabelece a estrutura e a organização do currículo dos cursos de formação inicial. Este, respeita a autonomia das instituições de ensino superior e valoriza a diversidade regional, prevendo a composição do currículo a partir de quatro Núcleos, sendo: I - Estudos de Formação Geral (EFG), II - Aprofundamento de Conteúdos Específicos (ACCE), III - Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) e IV- Estágio Curricular Supervisionado.

No Núcleo I, é tratado sobre os fundamentos teóricos e pedagógicos da educação, formando a base comum da formação de um professor. Nesse núcleo, podemos perceber que seus conteúdos são muito semelhantes ao do Grupo I da Resolução nº 02/2019.

Já no Núcleo II, o maior enfoque é nos conteúdos das áreas específicas de cada licenciatura e tem por objetivo assegurar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos e futuros profissionais docentes. Aqui, na questão contetudista, também é muito semelhante a da resolução nº 02/2019.

No Núcleo III, devem ser abordadas as questões das práticas de extensão, valorizando sempre o protagonismo do aluno na comunidade escolar, sob a supervisão de um docente da Instituição de Ensino Superior (IES). As atividades de extensão são obrigatórias em todos os cursos de graduação, devendo correspondera, no mínimo, 10% da carga horária total do curso (Brasil, 2018), requisito plenamente contemplado neste núcleo.

Por fim, o Núcleo IV trata sobre o componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado, que promove a integração entre a teoria e a prática do profissional docente. É fundamental destacar que todas as atividades de estágio devem ser realizadas em situação real de trabalho escolar.

No artigo 14º da resolução, são apresentadas orientações específicas sobre a estrutura do currículo dos cursos, enfatizando a organização da carga horária dos núcleos. Dessa forma, entendemos como se deve a distribuição da carga horária entre esses núcleos, conforme detalhado a seguir:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme

Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2024, p.12).

Analisando um contexto geral dessa legislação, a proposta da resolução nº 04/2024 traz avanços em relação a alguns pontos que a resolução nº 02/2019 eram mais fragilizados. Percebemos também que essa nova resolução extinguiu a divisão da pedagogia, que acabava descaracterizando o curso e o profissional da área.

Entretanto, a Resolução nº 04/2024 apresenta pontos que merecem reflexão crítica. Primeiramente podemos analisar sobre as 400h de carga horária de estágio obrigatório, distribuídas ao longo dos 4 anos de curso. Entende-se que o estágio é a forma de colocar o graduando na sua área para compreender as demandas reais do trabalho escolar, porém existem vários empecilhos que pode fazer com que esse graduando acabe desistindo do seu curso, simplesmente pelo fato de sobrecarregá-lo com uma carga horária que deve ser conciliada com vida pessoal e profissional, pois muitos alunos de licenciatura trabalham em tempo integral, o que dificulta a realização de uma carga horária alta fora do horário de suas aulas da graduação.

Outro ponto importante, que merece destaque é a extensão nos currículos. Embora a resolução atenda a legislação obrigatória da extensão, com suas 320h, não foi pensado na caracterização dessa carga horária. Nessa proposta, a extensão não

estabelece um diálogo com a pesquisa, embora devesse representar uma articulação entre a produção científica e a sua publicização.

Ademais, a orientação normativa da Resolução reforça um modelo de formação docente voltado às demandas mercadológicas, fazendo com que se perca a autonomia do docente e seu pensamento crítico. Além disso, a normativa não traz avanços ou perspectivas de uma valorização na carreira do docente, que continua cada vez mais negligenciada, marcada por baixos salários e condições de trabalho precárias.

CONCLUSÃO:

Essas resoluções vêm mudando o formato das licenciaturas, da formação de professores, que historicamente foi construído por meio de lutas de forma coletiva com o envolvimento das comunidades acadêmicas científicas das IES, e com um espaço-tempo que possibilite as discussões com profundidades o que não está sendo possibilitado e ofertado nesse momento.

No entanto, o cenário atual demonstra um claro esvaziamento desses espaços de diálogo, o que compromete significativamente a qualidade e a intencionalidade da formação docente. Essas reformas educacionais fazem parte de uma contra reforma do estado de uma elite corporativa opressora por isso essas novas políticas que orientam a formação docente promovem a precarização da construção do conhecimento, bem como da autonomia docente, favorecendo um ensino padronizado empurrando o professor para uma lógica excessiva de trabalho e de adoecimento, colocam o professor como o principal responsável pelo processo de aprendizagem dos estudantes, portanto, como culpado pelos problemas do mesmo.

Ainda que algumas alterações que a resolução nº 04/2024 apresentou, tenham representado avanços pontuais, especialmente para o curso de Pedagogia, é evidente que as resoluções em vigor foram pensadas prioritariamente na elite e com foco nos interesses do setor privado do ensino superior. Essa perspectiva desconsidera as especificidades dos estudantes das universidades públicas, que em sua maioria são trabalhadores, muitas vezes chefes de família, e que precisam conciliar trabalho, estudo e outras responsabilidades. Ignorar essa realidade é contribuir para o aumento da evasão escolar e para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais.

Outro ponto crítico das resoluções é a exigência de que os alunos estejam inseridos no ambiente escolar desde o início do curso. Em ambas as resoluções percebemos que a intenção é que o aluno esteja vinculado e adaptado na escola desde o início do curso, isso não é de todo mal, mas analisando a quantidade de horas exigidas, percebemos que pode se tornar uma carga horária excessiva, e isso pode acarretar em um problema maior, por exemplo um abandono do curso. Como exigir presença do aluno da licenciatura nas escolas, muitas vezes durante o

horário comercial, sem oferecer alternativas ou flexibilizações? Seria mais razoável e inclusivo considerar atividades como o planejamento de aulas, a elaboração de materiais pedagógicos e a reflexão crítica sobre a prática como parte da carga horária formativa.

Além disso, precisamos levar em consideração a precariedade de muitas escolas. Como essa escola vai conseguir oferecer uma infraestrutura adequada para que possam acontecer todas essas atividades? Muitas das vezes as escolas, infelizmente, não possuem a infraestrutura mínima para comportar seus alunos e professores. Dependendo da realidade de cada estado, isso pode ser um fator mais grave ainda, pensando inclusive no acesso às escolas.

Outrossim, percebemos que esses documentos determinam o que e como o professor deve lecionar, a partir disso torna-se necessário promover um movimento político, intensificando os debates em torno dessas problematizações. Tais movimentos colaboram para uma resistência ao processo de mercantilização da educação e à decadência da formação docente.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2025. Seção 1, p 46.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 22 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em Biomedicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jan. 2024. Seção 1, p. 12.

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. Seção 1, p. 27833.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; ROSA, Ana Claudia Ferreira. Políticas e direito à educação superior – Qual agenda? Revista Cocar, Belém, v. 29, edição especial, p. 1-20, 2024. ISSN 2237-0315. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236/3920>. Acesso em: 05 jun. 2025.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/ZDGK3zp5K35Xxp7Khjd6Pn/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr.2003

GONTIJO, A. A. et al. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e 5694, 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O CURSO DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem?. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uem.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 6 jun. 2025.

PEIXOTO, A. G. Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2ª. ed. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427446, 2005. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 05 jul. 2025.

ZANLORENZI, M. J. e CARVALHO, S.R. A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação. Revista Espaço Acadêmico –UEM. Edição especial. Agosto, 2022.

A INFLUÊNCIA DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA BNCC: UMA LEITURA CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Bruna Karla Zapotoczny

Graduada em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

Ao buscar entendimento sobre a realidade educacional na contemporaneidade, faz-se necessário compreender as dimensões sociopolíticas e econômicas que condicionam seu funcionamento. Embora o Estado brasileiro assegure o direito à educação para todos, diversas contradições e problemáticas permeiam a efetivação deste direito. Um primeiro panorama deste cenário pode ser observado por meio de documentos que estruturam e orientam a educação nacional, criados para assegurar a qualidade da educação e conduzir a práxis pedagógica. Esta pesquisa, orientada inicialmente pelo estudo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possui ênfase na etapa do Ensino Médio.

O documento mencionado possui caráter normativo que regulamenta todas as etapas da educação básica da rede pública e privada, para compreendê-lo é fundamental um entendimento sobre o contexto histórico e político de sua formulação, identificando como a tendência capitalista neoliberal influencia as políticas educacionais brasileiras. Esta análise justifica-se: em primeiro lugar, pela importância central da BNCC na definição de diretrizes educacionais nacionais que determinam o encaminhamento dos Estados; pela necessidade de uma reflexão crítica sobre o modo como o Conhecimento é concebido e orientado em um país de ampla diversidade sociocultural, e também, por reconhecer educação como instrumento transformador que pode servir tanto para emancipação quanto para opressão e manutenção da ordem social.

A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter investigativo e dialético da Teoria Crítica da Sociedade, o objetivo é examinar a influência do pensamento neoliberal na concepção de conhecimento impulsionada no meio educacional que normatizam o Novo Ensino Médio (NEM) no Paraná, refletindo sobre as implicações desta lógica na formação dos sujeitos. Inicialmente, apresenta-se o desenvolvimento do pensamento neoliberal e sua incorporação nas políticas educacionais brasileiras a partir do impeachment de 2016. Em seguida, a partir do estudo documental, compreende-se a concepção de conhecimento presente na BNCC e sua influência no Estado do Paraná, de forma especial no novo Referencial do Ensino Médio do Paraná em consulta pública entre 02/06/2025 à 01/07/2025 investigando os traços do discurso neoliberal e refletindo sobre as consequências desta lógica.

Ao investigar a concepção de conhecimento que permeia os documentos, busca-se compreender de que modo esta perspectiva influencia a formação dos sujeitos. Sob uma perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno, autor da Escola de Frankfurt, que se dedicou em compreender os problemas sociais a partir das questões socioeconômicas e culturais de sua época, o conhecimento pode ser utilizado tanto para a autonomia e emancipação quanto como mecanismo de reprodução de lógicas de dominação e conformismo. A análise é conduzida a partir da identificação de termos que qualificam conhecimento enquanto instrumento, adaptação dos sujeitos à lógica mercadológica alienante, e também, que remetem a ideia de conhecimento moderno herdado do movimento iluminista que configura-se pela busca da razão em favor do desenvolvimento tecnológico e do progresso social através da técnica.

Assim, a questão que orienta esta pesquisa é: Qual concepção de conhecimento difundida pelo Governo do Estado do Paraná no desenvolvimento do NEM, e quais são as implicações dessa concepção para a formação dos sujeitos a partir de uma visão da Teoria Crítica?

A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Capitalismo se transforma de maneira efêmera, foram diversos os fatores que influenciaram ao que hoje conhecemos como Capitalismo Neoliberal, tendência ideológica que se infiltra e remodela diversas áreas da educação como o NEM. A BNCC, documento que determina o currículo que será oferecido aos estudantes, teve sua aprovação em 2018 na qual implementa o NEM (Lei 13.415/2017) e sua última atualização foi em 2022. Costa e Silva (2019), alegam que as reformas realizadas em 2018 foram influenciadas por tendências neoliberais que promovem um estreitamento da formação em prol do mercado. Isso foi possível depois do abalo democrático do impeachment de 2016, um golpe jurídico, parlamentar e midiático, transformando a escola pública em um espaço de disputa, de um lado a defesa por uma escola emancipatória e de outro uma rede em defesa dos interesses

mercadológicos. Esta crítica é articulada a partir do posicionamento de entidades acadêmicas da área educacional como Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Após o afastamento de Dilma Rousseff em 2016, uma tendência neoliberal se formalizou a partir das propostas apresentadas por seu substituto Michel Temer, que abalou de forma significativa os direitos anteriormente garantidos. Em defesa de uma força de mercado, a constituição de reformas se tornou o principal artifício para o avanço neoliberal no Brasil. As novas propostas reformistas sempre se apresentam de formas inovadoras, voltadas para o desenvolvimento integral e eficiente dos estudantes, contudo, estão fortemente influenciadas por uma lógica tecnicista, utilitarista e mercadológica, que reduz a educação à preparação para o mercado de trabalho, não contribuindo para a emancipação dos sujeitos, proporcionando a manutenção das desigualdades e esvaziando o papel social e transformador da escola pública. (Costa e Silva, 2019)

A BNCC do Ensino Médio teve seu desenvolvimento inicial interrompido, pois, ao ser desenvolvida por especialistas conforme os interesses e necessidades da população não servia aos interesses econômicos, com a mudança de governo o seu desenvolvimento democrático foi suspenso, reavaliado, reformado e implementado de forma acelerada, sem debate aberto à sociedade ou suporte de entidades especializadas, mas de maneira “falsamente democrática”. Conforme Costa e Silva (2019), o NEM proposto por Michel Temer e financiado pela Fundação Lemann, prioriza uma educação flexível, articulada à educação profissional com apoio financeiro do governo federal, atraindo empresas financiadoras de diversas áreas.

De acordo com a tese da pesquisadora Pio (2024), o Ensino Médio é foco de disputas e diversas reformas, alinhadas aos interesses políticos e econômicos, interferindo especialmente no currículo que é peça-chave da educação, conforme a autora as reformas curriculares “são as que tonificam e reformam, possibilitando, por conseguinte, a formação de determinado tipo de sujeito, tal qual como requerido para a sociabilidade capitalista.” (p.144) No estado do Paraná, no governo Ratinho Junior (2019-2022 e 2023-2026) surgem as primeiras iniciativas que são implementadas sem debate e opinião pública, padronizando o currículo, reduzindo a carga horária de disciplinas essenciais como Filosofia, Sociologia e Artes, além de incluir Educação Financeira no currículo.

Compreendido o contexto político econômico no qual se fundamentou a construção da BNCC, parte-se para uma análise mais profunda de seu conteúdo observando como ocorre a difusão destas concepções educacionais no Estado

do Paraná, identificando as contradições desta concepção de conhecimento, problematizando e teorizando a partir da Teoria Adorniana.

Educação: Autonomia ou Adaptação ?

Compreender a concepção de conhecimento, ou seja, a forma como compreendemos educação e elaboramos o saber é essencial na construção de novas propostas educacionais, afinal, ciência e conhecimento não são neutros, é necessário observar as diversas formas de concepção de conhecimento reconhecendo tendências de pensamento filosóficos e ideológicos dispostos a manipulação em prol da manutenção do poder. Neste sentido, através da Teoria Crítica da Sociedade e a concepção Adorniana de Esclarecimento, a análise documental é conduzida de forma crítica, dialógica e reflexiva destacando termos, ideias e contradições da BNCC e seus desdobramentos no Estado do Paraná.

A ideia de conhecimento na modernidade foi profundamente influenciada pelo movimento iluminista, é possível afirmar que mesmo após todo desenvolvimento científico e tecnológico acumulado e idealizado no movimento iluminista, a humanidade vivenciou diversas ocasiões de guerra e barbárie, por isso os autores Adorno e Horkheimer cunharam sobre a concepção de conhecimento advindo deste movimento a ideia de Esclarecimento, reconhecendo a contradição do próprio processo de esclarecimento. A contradição se encontra na medida em que o saber racional e científico podem ser utilizados como instrumento para emancipação e autonomia do indivíduo (razão crítica), mas também, podem ser utilizados para dominação e para a barbárie, como de fato foram na elaboração de armas e estratégias de guerra (razão instrumental). (Adorno e Horkheimer, 1985)

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (Adorno e Horkheimer, 1985, p.11)

A contradição do saber se encontra no próprio processo de esclarecimento, ou seja, no próprio processo de construção deste conhecimento a partir do uso da razão, conforme as ideias dos autores baseados em Hegel, a negação de qualquer objeto encontra-se em si mesmo. Sendo assim, não reconhecer as contradições do processo de Esclarecimento é omitir a criticidade e promover a alienação. A obra foi escrita no período da segunda guerra mundial, a frustração do período é determinante na elaboração das ideias, formando a crítica ao progresso humano e revelando as contradições da organização social, por exemplo: com o aumento da produtividade econômica que proporciona qualidade de vida mas ao mesmo tempo à nega (a medida que sociedade se divide em grupos desiguais, sendo que

uma pequena parcela exerce poder e controle, uma grande parcela da sociedade se anula diante dos poderes econômicos). (Adorno e Horkheimer, 1985)

Ao longo do documento é possível identificar termos que indicam o comprometimento educacional com a crítica, autonomia e diversidade, contudo, também são definidos entre os objetivos educacionais o preparo para o mercado de trabalho e cidadania com ênfase na flexibilidade e adaptação do sujeito contradizendo a característica crítica. Conforme Adorno (2024), a educação não deve servir para a adaptação do sujeito, pois isto está oposto a sua emancipação. Desenvolvimento científico e tecnológico não conduz necessariamente à emancipação dos sujeitos, pois, neste caso, problemas como a guerra e a fome já teriam sido solucionados. Sendo assim, é incorreto afirmar que apenas a valorização do conhecimento e da ciência em um plano educacional é capaz de garantir as qualidades almejadas como equidade e autonomia intrínsecas à ideia de emancipação.

São listados vários tópicos que orientam o funcionamento das escolas para correta execução da Base na prática, definindo objetivos relacionados à profissionalização, formação humana e formação para compreensão científica-tecnológica dos processos produtivos relacionando teoria e prática, contudo. A frase que antecede a lista afirma que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.” (Brasil, 2018, p.467), é necessário reafirmar o compromisso do Estado com as escolas na construção deste ambiente seguro de aprendizado, afinal, o nível de aprendizado que cada um pode desenvolver depende diretamente do que lhe é ofertado e as condições para que seja possível o ensino/aprendizagem, o que depende principalmente dos recursos estruturais e materiais ofertados para as escolas.

O discurso centraliza o sujeito como protagonista de sua própria educação e omite a responsabilização do governo pelos resultados obtidos pelos estudantes, construindo uma narrativa heróica de valorização por mérito. Além disso, colocar o peso da execução exemplar do currículo sobre a escola omitindo a responsabilidade governamental reforça a ideia de uma educação imposta conforme o modelo educacional ditatorial, pensada por terceiros e imposta “de cima para baixo”. Numa breve retomada deste período é possível identificar outras características como: fortalecimento da educação profissionalizante, medidas de controle, extinção de disciplinas escolares, censura e perseguição ideológica. Desta forma, a concepção de educação e conhecimento na elaboração da BNCC não foi transformada desde a ditadura, foi apenas replicada a partir do pressuposto de que existe um único modelo de ser humano universal, ignorando territorialidade e modos de existir. Ou seja, conhecimento é concebido como conhecimento universal, de maneira neutra, promovendo uma visão de mundo numa perspectiva única e supostamente verdadeira, uma visão de mundo europeia. (Katuta, 2019)

A competição na educação é impulsionada por meio de métricas e índices, o sucesso depende unicamente do esforço, mas oferecer as mesmas oportunidades para todos esperando por resultados semelhantes não está alinhado à ideia de valorização da história de cada sujeito, sendo inviável em um país com diversidade cultural como o Brasil. É preciso reconhecer as diferenças sociais observando as necessidades dos locais mais precarizados, praticando equidade e oferecendo recursos financeiros adicionais conforme necessário e liberdade pedagógica da condução escolar, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva a partir da realidade escolar. Cada escola em suas vivências diárias, conhece profundamente a realidade social de sua comunidade, é preciso colocá-la no centro do processo de construção educacional e não colocá-la isolada enquanto promotora de igualdade e liberdade, nem mesmo impor outras formas de organização como militarização.

Ao propor um modelo flexível, a proposta educacional da BNCC divide o ensino em 4 áreas básicas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e a 5ª área trata-se da Formação técnica e profissional (LDB. Art.36; ênfases adicionadas). Conteúdos de formação básica são pré-estabelecidos e a Formação técnica e profissional é ofertada por meio dos Itinerários Formativos (IF) que são escolhidos pelo aluno de acordo com seus interesses. Os Itinerários Formativos são arranjos curriculares alternativos elaborados e oferecidos pela escola a depender da relevância para a localidade mas também à depender das possibilidades. (Brasil, 2018)

Pio (2024) organiza dois eixos de discussão da aplicação do NEM no Estado do Paraná: a ampliação da carga horária dividida entre Formação Geral Básica (FGB), que reduz gradativamente a carga horária sendo: 800h no 1º ano, 600h no 2º ano e apenas 400h no 3º ano do Ensino Médio, enquanto a carga horária dos Itinerários Formativos aumenta gradativamente ao longo dos 3 anos; E o segundo eixo de discussão é sobre o problema estrutural da oferta dos Itinerários Formativos, que impossibilita a escolha da ampla formação geral restringindo a escolha dos estudantes, pois não é possível a implementação de todos os itinerários formativos em todas as escolas. A solução da Secretaria da Educação para este problema foi a criação de Itinerário Integrados, como por exemplo: Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais.

Os conteúdos perdem importância e dão espaço às competências e habilidades com o suposto objetivo de formar sujeitos autônomos, críticos, éticos e preparados para a vida em sociedade, mas em especial para o mundo do trabalho, incentivando a participação e o protagonismo para o pleno exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho. Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas orientadas pela atuação profissional respectivamente. Para cada competência estão descritas as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno.

Os Itinerários Formativos são como uma parte flexível do Currículo, mas a Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 do Paraná torna uma parte obrigatória, alinhada com a BNCC/2018, trata-se da PFO (Parte Flexível Obrigatória), que são organizadas unidades curriculares e ofertados em disciplinas, módulos ou projetos como: Projeto de Vida, Educação Financeira, Introdução a Informática, entre outros. As modalidades ofertadas no Paraná são: “Ensino Médio Regular, Escolas Cívico-Militares, Escolas do Campo, Escolas das Ilhas, Escolas de Assentamentos e Acampamentos, Escolas Quilombolas, Escolas Indígenas e Escolas Bilíngue para Surdo” (Pio, 2024, p.147), e para cada modalidade há uma oferta de unidades curriculares específica se repetindo em todas as modalidades apenas o Projeto de Vida.

A partir disso, Pio (2024) analisa três conjuntos de conhecimentos que podem ser identificados dentre as unidades curriculares ofertadas: Conhecimento relacionado ao Projeto de vida, Conhecimento relacionado à tecnologia e Conhecimento relacionado à Matemática Financeira todos orientados para práticas da vida cotidiana. Conforme a autora, esta concepção pragmática de Conhecimento contribui para adaptação do sujeito ao capitalismo, chamado de “formação para a sociabilidade Capitalista” (p.152), que também pode ser entendido como formação do “novo” trabalhador, alinhando a educação aos interesses do Mercado.

Em defesa deste currículo, o documento menciona a legislação que o respalda como a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, DCNEM/2018 e a Lei nº 13.415/2017. Argumentando que mesmo com a flexibilização do currículo é garantida a contemplação sem prejuízo das diferentes áreas do conhecimento como língua portuguesa, matemática, geografia, arte, educação física, história do Brasil e do mundo, história e cultura afro-brasileira e indígena, sociologia, filosofia e língua estrangeira. Determinando a flexibilidade curricular como elemento central e essencial para atender aos diversos contextos e estimular a interdisciplinaridade, rompendo com a centralidade das disciplinas. (Brasil, 2018)

Ideologicamente Neoliberal, o Ensino Médio substitui treze disciplinas específicas por unidades pedagógicas pertencentes a PFO alinhadas a “projetos educacionais economicistas” (Pio, 2024, p.154) impossibilitando a elaboração de pensamentos mais complexos e críticos historicamente construídos. O termo “Flexível”, fantasiosamente idealizado como autonomia do sujeito, pode ser compreendido como precarização e fragmentação do conhecimento. A flexibilização não é para o aluno, mas para o Estado que cede “forças” através da desregulamentação, e Inovação não é para benefício da humanidade, mas para manutenção do sistema produtivo.

Conforme a autora existem eixos estruturantes que orientam as unidades curriculares da PFO, estes eixos estão relacionados às características da sociedade moderna, de forma sucinta: o primeiro é o eixo da Investigação Científica, retrata as

características da Sociedade da Informação e a habilidade necessária é a capacidade de refletir e produzir com uma grande quantidade de informações; O segundo é o eixo Processos Criativos reflete as características de uma Sociedade inovadora e a necessidade de habilidades de invenção e inovação; O terceiro é o eixo Mediação e Intervenção Sociocultural reflete os desafios socioculturais e ambientais, necessitando de habilidades relacionados a ética, democracia, inclusão, sustentabilidade e a solidariedade; E por fim o eixo do Empreendedorismo, que apresenta a característica de uma Sociedade marcada pela incerteza e as habilidades requeridas para solução do problema é a construção de sujeitos adaptáveis. (Pio, 2024)

Ao descrever as competências e habilidades são definidos códigos e organizados em tabelas com práticas a serem desenvolvidas respectivamente. O documento apresenta o que cada área deve promover ao aluno, perpassando por cada componente detalhadamente e especificando as diferenças do ensino fundamental para o ensino médio, componente é novo termo que substitui a ideia de disciplina ou “matéria”. Além disso, são sugeridos campos de atuação social (profissões) vinculados a cada componente curricular que podem ser desenvolvidos nos projetos de vida (Brasil, 2018).

Teoricamente, algumas palavras selecionadas para produção do documento podem parecer adequadas, contudo, perdem relevância e tornam-se contraditórias, pois a ideia essencial que conduz o saber são as propostas educacionais tecnicistas voltadas à cidadania e ao mercado de trabalho. Possuir uma base deveria ser como possuir um alicerce, ou seja, uma estrutura que sustenta uma construção acima dela, opostamente a esta ideia, a BNCC propõe um molde para que as escolas se encaixem, gerando uma padronização educacional na qual se garante a mesma educação para todos independente das necessidades de cada escola.

A personalização da educação ao propor que o aluno escolha um itinerário formativo pode parecer inovador, contudo, é necessário verificar se as escolas não possuem o suporte necessário para oferecer uma variedade de opções. À medida que reformas são influenciadas por investidores que financiam a educação, aluno e escola tornam-se produto, as competências a serem desenvolvidas tornam-se pré-estabelecidas e padronizadas, niveladas às necessidades do mercado de trabalho conforme interesse dos investidores. Numa perspectiva mercadológica, como afirma Costa e Silva (2019), reformas geram demandas, que geram disputas por fundos públicos e privatizações.

A estrutura social de classes é o eixo que desencadeia tais contradições, a educação não é compatível com as exigências que emergem socialmente do sistema capitalista, pois, “o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista.” (Saviani, p.15, 2010), a escola que

garante educação de qualidade a todos é incompatível com a sociedade capitalista, ou seja, a cada nova reforma o aprendizado se molda mais aos interesses comerciais, saber é propriedade privada do capital.

O Ensino Médio no Paraná alinhado às ideias da BNCC, possui conteúdos favoráveis à adaptação do sujeito ao sistema capitalista neoliberal induzindo produtividade e competitividade por meio da aprendizagem, proporcionando o controle da força de trabalho essencial para manutenção do mesmo. Conforme Pio (2024) os IFs fazem parte de um projeto educacional influenciado por organismos internacionais que estipulam metas estratégicas de impacto mundial como a agenda ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) com a OIT (organização Internacional do Trabalho): “Essa conjectura, por sua vez, não se compõe em um projeto educacional que considere as especificidades brasileiras, mas tem a sua constituição nas orientações dos organismos internacionais, em que o binômio educação-economia é inseparável” (Pio, p,169, 2024)

A não obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, arte e educação física do currículo não contribuem para a formação integral humana, criando um déficit na formação política, cultural, social e crítica dos sujeitos. As referidas alterações promovem a manutenção das desigualdades sociais ameaçando a democratização do ensino público e facilitando a mercantilização da educação, precarizando o direito à educação e prejudicando a obtenção do conhecimento mais elaborado, mudanças que servem aos interesses do capital, e não da juventude e suas diversidades.

Ao priorizar eficiência e produtividade esvaziam-se as propriedades críticas e democráticas da educação. Conforme as ideias de Saviani (2008), por meio de metas e avaliações surge a “pedagogia de resultados” e a “pedagogia das competências”, assim como em empresas, educação torna-se um produto a serviço de empresários fiadores. Embora teoricamente se proponha a formação de cidadãos autônomos, críticos e transformadores, na prática, muitas vezes se espera que a escola forme sujeitos obedientes, disciplinados e conformados com a ordem vigente, “cidadania” é reinterpretada como aceitação voluntária das estruturas de dominação, contradizendo o discurso e conservando a submissão e a exploração:

O termo cidadania deriva de cidade. Sua origem está, pois, na “polis” grega e na “civitas” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “polis” derivou “política”, da palavra latina “civitas” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres. Com efeito, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção. (Saviani, p.3, 2010)

Uma mesma palavra, pode remeter à uma diversidade de significados, “cidadania” como mencionada acima, pode ser interpretada como promotora de liberdade e autonomia, contudo, muitas vezes é um termo utilizado no militarismo com outras intenções, como associada ao respeito, obediência e acato à hierarquia, o oposto do que de fato se faz necessário para o desenvolvimento de uma educação mais justa. A formação do cidadão crítico dá lugar à sujeitos conformados e flexíveis, adaptáveis e produtivos, compatíveis com as exigências do mundo do trabalho, conformados com as hierarquias e relações de poder e incapazes de exercer seus direitos de forma crítica.

Katuta (2019) elabora uma análise do trabalho realizado por Paulo Freire enquanto Secretário de Educação de São Paulo (1989-1991), mencionando-o como referência na elaboração de políticas públicas, pois, antes da elaboração das propostas houve a criação de condição material para que existisse a real possibilidade de aplicação do currículo nas escolas. Cada proposta era criada coletivamente, valorizando a realidade escolar de cada localidade assim como toda a comunidade escolar. O debate público é a base de uma educação integral verdadeira, por meio deste trabalho de ouvir e debater, é possível compreender e sistematizar currículos adequados à cada necessidade escolar. Outro aspecto positivo deste modo de trabalho é a acolhida dos profissionais da educação no processo:

Além disso, demonstrou que este ato de produção supõe necessariamente pensar a educação como totalidade e, assim, criar pautas reivindicatórias para a melhoria das condições materiais de trabalho de educadoras e educadores, sem as quais o currículo pensado e escrito não se efetiva. (Katuta, 2019, p.102)

Professores enquanto executores do currículo deveriam estar incluídos no processo de elaboração do mesmo, pois, são estes profissionais que no processo investigativo do dia a dia identificam as peculiaridades de cada escola, de cada turma e de cada aluno. Vivenciam na prática a diversidade de lecionar em escolas de localidades centrais, escolas do campo, escolas marginalizadas, escolas indígenas, escolas quilombolas entre tantas outras formas de ensinar e aprender que somente a experiência é capaz de mostrar. É necessário buscar referenciais teóricos-metodológicos que contribuam para uma educação emancipatória que valorize “a multidiversidade de modos de vida e existência” (Katuta, p.105, 2019) viabilizando uma educação mais democrática.

A implementação da BNCC sabota e interdita os currículos já firmados na prática escolar, apesar das diversas vezes em que menciona a valorização dos saberes do território, ao instaurar um molde, está proporcionando a construção de uma educação nivelada a partir de uma única “visão” eurocêntrica, reforçando perspectivas tecnocráticas e estimulando processos de mercantilização e financeirização da

educação, como ocorre por exemplo com a promoção e infiltração de grandes editoras na elaboração de livros didáticos e processos avaliativos da educação nacional. (Katuta, 2019).

A concepção de conhecimento promovida pela BNCC, através da implementação das competências, não está alinhada à diversidade de concepções pedagógicas, está mais comprometida com o controle de índices manipuláveis e a formação mercadológica na qual a prática prevalece à teoria. Neste sentido, conhecimento teórico serve apenas para resolução de problemas, é pragmático, numa perspectiva de conhecimento tácito, intuitivo, e também acrítico, pois, promove a solução de problemas sem compreensão do contexto e sem compromisso com as consequências, rejeitando o conhecimento histórico, social e filosófico. Este tipo de conhecimento é importante na manutenção do sistema produtivo que necessita de funcionários eficientes, com soluções rápidas e aprendizado intuitivo.

Assim, conhecimento torna-se funcional, natureza torna-se apenas matéria de classificação, ciência está à parte da imaginação, resumindo-se a um conjunto de métodos. A Filosofia e o estudo das causas ficam subjugados em relação às regras e probabilidades, produção de conhecimento visa fins, baseando-se na rigidez e na vaidade do saber, pois, não há mais sentimento de prazer pelo aprender, mas há desejo pelo poder e dominação através do conhecimento é o que afirmam os autores Adorno e Horkheimer (1985) ao descreverem as contradições do Esclarecimento. Desassociar a produção de conhecimento científico e tecnológico da razão crítica é caminhar em direção à barbárie, é necessário refletir sobre educação e formação numa perspectiva crítica e sensível, de valorização da experiência, da memória e da história proporcionando verdadeiro amadurecimento intelectual.

Na sequência será realizada uma breve análise das principais mudanças propostas no novo Referencial Teórico do EM do Estado do Paraná.

ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Após diversas mobilizações e organizações estudantis, os compromissos do Estado com a educação são reafirmados e após negociações com o MEC a proposta em consulta pública apresenta melhorias. Na proposta anterior os IF ocupavam grande parte da carga horária, criando uma grande defasagem no ensino, após as mobilizações e organizações estudantis a FGB teve sua carga horária ampliada para 2400 horas, incluindo disciplinas tradicionais essenciais para a formação e os IF reduzidos para 600h:

A regulamentação do IF também é uma conquista na nova proposta, impedindo a oferta de assuntos desconexos da formação escolar, pois, é necessária a oferta de ao menos dois IF por escola. Contudo, ainda permanecem reivindicações necessárias

como: regulamentação rígida da política do notório saber que desvaloriza a carreira docente; na modalidade profissional ainda é preciso ampliar a carga horária da FGB e barrar iniciativas privadas. (App Sindicato, 2024)

O documento estabelece princípios nos quais se destacam algumas contradições como: a integração entre FGB e IF, interdisciplinaridade e contextualização, mas também, trabalho como princípio educativo, valorização democrática, mas também, indissociabilidade das dimensões do trabalho e educação, ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados e trabalho em todas as suas formas de organização, entre outros. É possível observar que as características mercadológicas permanecem atreladas aos conteúdos básicos do EM no Paraná. De forma flexível o currículo do EM permanece relacionado à atuação cidadã e profissional, a partir da interdisciplinaridade se propõe a integração dos saberes, superando a fragmentação do conhecimento e a rigidez disciplinar.

As avaliações externas como o Inep e o SAEP possuem grande importância, pois, possuem função diagnóstica fundamental para o aprimoramento do ensino com base em evidências, redirecionando o planejamento da práxis pedagógica. A avaliação interna deve ser contínua, cumulativa e qualitativa, mobilizando os conhecimento de forma integrada abrangendo habilidades e valores para construção do projeto de vida do aluno, coerente com a proposta curricular de cada escola, com escolas com melhores índices elevam-se índices nacionais e internacionais, construindo um ranqueamento de melhor educação e comparando instituições e comunidades completamente diferentes entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise empreendida, foi possível constatar que a ideologia neoliberal se expande no Brasil por meio de mecanismos sutis, mas eficazes, deslegitimando o Estado de maneira antidemocrática através de projetos promovidos mundialmente e impulsionados após o golpe de 2016. As consequências deste abalo democrático afetaram diretamente a educação, deixando brechas na elaboração de documentos essenciais que normatizam a educação a nível Nacional como a BNCC e Estadual como o Referencial Teórico do Paraná, tais documentos carregam intrinsecamente concepções filosóficas compatíveis às iniciativas de valorização econômica neoliberal, opostos à uma educação emancipatória.

O Neoliberalismo é estruturalmente incompatível com a educação pública, pois, é uma vertente capitalista que não dialoga com políticas sociais, proporciona a acumulação de capital para aqueles que já o possuem em demasia como empresas monopolistas, articula a privatização de setores públicos, promove a desregulamentação governamental e a redução do poder público do Estado para

reforçar o papel do setor privado na economia. As implicações dessa concepção de conhecimento para a formação dos sujeitos na educação pública são diversas, consolida-se assim, um ambiente social competitivo, meritocrático e exploratório.

Escola pública enquanto política social que garante educação a todos é um alvo, é através de documentos regulatórios como a BNCC que as disputas se manifestam. Ao longo de todo o documento é possível verificar o incentivo à adaptação ao mercado de trabalho, reforçando a padronização e nivelamento do ensino. Partindo de uma visão adorniana, educação deveria reforçar resistência a esta adaptação e promover a ruptura das formas de dominação através do pensamento crítico. Ao construir educação a partir de uma lógica mercadológica, baseada em funcionalidades econômicas, o processo formativo condiciona-se como instrumental e alienante, o conhecimento torna-se ferramenta de eficiência e produtividade à serviço do capital.

Trata-se, portanto, da construção de uma Escola padronizada e utilitária, deixa-se a formação de cidadãos aptos a criticidade política e passa a se construir uma Escola útil para empregabilidade, tornar o sujeito apto a disputar uma vaga de trabalho, formando sujeitos produtivos e flexíveis para empresas, sem o domínio de conhecimento teórico, mas aptos à resolução de problemas de forma acrítica, o que não garante o emprego de fato. A formalidade do trabalho também fica desvalorizada através do incentivo ao empreendedorismo, ofuscando o trabalho formal que possui direitos conquistados através da carteira de trabalho.

Esta lógica instrumental capitalista, promove uma racionalidade que subjuga o qualitativo ao quantitativo, valorizando resultados tangíveis em detrimento da qualidade da vida humana. Ao promover competências codificadas, além da padronização também se constrói uma ferramenta de controle, que se consolida através das avaliações externas aplicadas pelo governo.

A ideia de conhecimento ao longo da BNCC é construída de forma acrítica, rejeitando as contradições do processo de esclarecimento e estabelecendo o saber como instrumento de progresso mercadológico. Em futuras pesquisas, é imprescindível que pesquisas empíricas revelem os efeitos da BNCC na prática pedagógica, especialmente em escolas periféricas, permitindo a construção de alternativas curriculares contra-hegemônicas, mas também, pesquisas com aprofundamentos em documentos desencadeados pela BNCC, identificando suas verdadeiras narrativas.

O Estado do Paraná adequou-se rapidamente às exigências estabelecidas na BNCC, na mais recente proposta de Referencial Teórico para o EM foram obtidas algumas conquistas, contudo, a disputa por uma educação emancipatória à serviço da humanidade continua, pois, ainda são muitas as necessidades que emergem da realidade escolar, é justamente através da análise desta realidade que se encontram as

pistas de superação destes desafios. A manutenção do EM com foco profissionalizante e mercadológico, se mantém justificando-se em dados e índices questionáveis. A naturalização do empreendedorismo como alternativa à informalidade, a substituição do conhecimento teórico por competências pragmáticas e a centralidade de avaliações externas são sintomas de uma racionalidade instrumental que subjuga a formação humana à lógica dos números. O conhecimento, reduzido à ferramenta de desempenho, perde sua capacidade de questionamento e transformação.

Aprender é um processo de humanização, ao negar o saber também se nega sua história e humanidade, todo ser humano possui direito a usufruir de todo conhecimento e cultura acumulado historicamente. Mas, para que aprender seja um processo de humanização e não alienação é necessário observar a realidade em sua totalidade identificando as contradições do próprio saber. É necessário desenvolver novos mecanismos de disputa em oposição à educação como manutenção do sujeito adaptado ao mercado de trabalho, reforçando o ingresso à Universidade, possibilitando a educação histórica, crítica e libertadora.

Concluindo assim, enquanto docentes, não resta outro caminho a não ser o de desobediência, reconhecendo as medidas imobilizantes, elaborando estratégias de enfrentamento e resistência ao neoliberalismo e combate às ameaças desta lógica à Escola pública, incentivando o pensamento crítico e reconhecendo os espaços de disputa, reafirmando a pluralidade social e a urgência de currículos coletivos que brotam do chão da sala de aula aos moldes flexíveis e maleáveis da realidade de cada escola.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.

_____. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

APP SINDICATO. Câmara aprova mudanças no Ensino Médio: formação geral avança, mas ensino técnico permanece sob ataque. APP Sindicato, 21 mar. 2024. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/camara-aprova-mudancas-no-ensino-medio-formacao-geral-avancam-ensino-tecnico-permanece-sob-ataque/>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, v.24, 2019.

KATUTA, A. M. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as R-existências. Geografia, v. 44, n. 1, p. 89-111, jan./jun. 2019.

PIO, C. A. O “novo” Ensino Médio na rede pública do estado do Paraná (2017-2023): uma crítica sobre a formação para a sociabilidade capitalista. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SAVIANI, D. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2010. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf> Acesso em: 28 maio 2025.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.



CAPÍTULO 5

A DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Daiane Aparecida do Nascimento

Graduada e pós-graduada pela Universidade Federal do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Atualmente, é mestranda em nível lacto sensu em Educação pela mesma instituição, onde continua aprofundando seus estudos e contribuições na área educacional.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida através da Constituição Federal (1988) e da Lei de Bases e Diretrizes da Educação (1996) como um direito social fundamental e uma ferramenta essencial para a promoção da equidade social. No entanto, no contexto brasileiro, observa-se a existência de um sistema educacional marcado por profundas desigualdades estruturais, expressas especialmente na coexistência de duas redes que operam sob lógicas distintas: a escola pública e a escola privada. Enquanto a primeira atende às classes populares, frequentemente enfrentando precariedade de recursos, infraestrutura e valorização docente, a segunda, voltada para as classes média e alta, dispõe de maiores investimentos, estrutura física superior e melhores indicadores de desempenho.

Essa divisão não apenas reflete as desigualdades sociais históricas do nosso país, como também contribui para a sua reprodução, ao oferecer condições desiguais de formação e acesso às oportunidades. A ideia de meritocracia, frequentemente utilizada para justificar os diferentes resultados entre os estudantes das duas redes, desconsidera as diferenças de capital cultural e econômico que impactam diretamente no processo de escolarização. Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar a dualidade educacional como um dos mecanismos que sustentam a manutenção das desigualdades sociais no Brasil.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a estrutura dual do sistema educacional brasileiro, compreendendo como a divisão entre ensino público e

privado colabora para a perpetuação das desigualdades, além de discutir o papel das políticas públicas na reprodução ou enfrentamento dessa realidade.

A CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Em uma perspectiva histórico-crítica, iniciamos resumidamente a trajetória educacional do Brasil sobre a atuação dos jesuítas, responsáveis à uma educação centrada na catequese dos povos indígenas. Embora financiada por recursos públicos, essa educação era conduzida sob o domínio privado dos jesuítas. Posteriormente após a expulsão dos jesuítas, abordamos o próximo período centrado na pedagogia pombalina, onde o ensino era inspirado sob os aspectos do iluminismo, e ao rompimento dos ideais religiosos abordadas no período anterior. Neste regime a obrigação do estado era apenas no pagamento do salário dos professores e as diretrizes curricular a serem ensinadas, enquanto a efetivação da educação permanecia restrita e centralizada.

A partir do momento em que a política brasileira começou a se estruturar de forma independente, foi promulgada a Lei de 1827, conhecida por instituir as chamadas escolas de primeiras letras. No entanto, essa iniciativa não obteve êxito, principalmente devido à ausência de um sistema nacional articulado de ensino e à falta de suporte técnico, pedagógico e financeiro por parte do Estado. Essa precariedade revelou o fracasso em consolidar uma escola pública efetiva no Brasil ao longo do século XIX.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. (SAVIANI, 2008, p.10).

Apesar do discurso de modernização e progresso, o ensino público permaneceu limitado e inacessível à maioria da população. A falta de investimentos eficazes impediu a implementação de um sistema educacional estruturado, mantendo a educação brasileira estancada durante a Primeira República. Foi apenas a partir da década de 1930, com o processo de industrialização e urbanização, que começaram a surgir investimentos mais consistentes na área educacional, mas ainda insuficientes diante das demandas sociais. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação foi reconhecida como um direito de todos, marcando um avanço importante no campo legal, embora inúmeros desafios persistiam em sua efetiva implementação, mostrando-se assim, sempre uma descontinuidade de programas relacionados a educação.

Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de Instrução Pública ou da Educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido.” (SAVIANI, 2008, p. 11).

A tendência de nomear reformas evidenciam não apenas os interesses presente nas ações governamentais, mas também a ausência de um projeto educacional duradouro e articulado com as reais necessidades sociais. Essa lógica, centrada na substituição constante de diretrizes e na busca por visibilidade política, fragiliza as estruturas do sistema educacional e compromete a continuidade de políticas públicas que poderiam, a longo prazo, promover melhorias significativos na educação pública brasileira.

Dessa forma, ainda que a educação tenha sido reconhecida como um direito social, ela continua historicamente desprovida dos investimentos e recursos necessários para garantir uma educação pública de qualidade. Isso tem resultado na sua precarização, especialmente no atendimento às classes sociais mais desfavorecidas, consolidando uma lógica excludente.

Como consequência, observa-se a consolidação de uma segmentação educacional, em que a escola privada se torna sinônimo de qualidade e de ascensão social, enquanto a escola pública permanece marcada por deficiências estruturais e subfinanciamento. Essa dinâmica aprofunda as desigualdades sociais, reforçando a lógica de mercado na educação e comprometendo o ideal de uma escola pública democrática e inclusiva.

PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO – NEOLIBERALISMO

Ao observarmos o sistema educacional como um instrumento que, em vez de cumprir seu papel transformador, atua na reprodução das hierarquias sociais, evidencia-se então a ilusão produtiva que estrutura as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Torna-se notória a estreita correlação estabelecida entre educação e produção, reforçando uma lógica tecnicista do ensino. Como destacam Frigotto e Ciavatta (2002), “as últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcadas por profundas mudanças nos campos econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico”.

Essas mudanças se estabelecem para afirmar ideologicamente a necessidade de reformas tanto em relação ao estado, bem como, nas relações entre capital e trabalho, evidenciando deste modo, a doutrina do Neoliberalismo.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Deste modo, podemos observar que estas reformas começam a implicar e incidir principalmente nas políticas educacionais, onde o principal contexto, é redirecionar o papel de emancipação e criticidade à uma lógica de mercado produtivo e desenvolvimento econômico, ou seja, o avanço da lógica neoliberal na educação, transforma o direito em mercadoria e promove a privatização do ensino como solução para os problemas da escola pública.

Nesse período, observa-se a descentralização da administração das políticas educacionais, acompanhada de uma crescente aproximação entre os setores público e privado na oferta de serviços educacionais, ou seja, incentivando parcerias público-privadas, concessões, e o uso de sistemas de ensino prontos fornecidos por empresas. Essa perspectiva ignora o caráter estrutural das desigualdades e desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo, reforçando a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal.

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Esse movimento de mercantilização, principalmente da educação compromete o princípio de que a educação é um direito universal e reforça a lógica de que a qualidade depende da capacidade de pagamento das famílias. A educação deixa de ser vista como bem público e passa a ser tratada como produto, aprofundando ainda mais as desigualdades já existentes.

Neste cenário, torna-se perceptível também a expansão de instituições privadas, impulsionadas pelo financiamento público via programas, revelando a contradição de um Estado que investe recursos públicos para sustentar o setor privado, ao invés de fortalecer suas próprias instituições. Tal contradição é ainda mais evidente quando analisamos as formas de avaliação do sistema educacional, como o SAEB, o ENEM e o IDEB, que operam dentro de uma lógica gerencial e meritocrática. Segundo

Saviani (2008), o IDEB, criado pelo INEP, tem como objetivo medir a qualidade da educação básica a partir de indicadores como rendimento escolar, repetência e evasão. No entanto, ao adotar uma avaliação padronizada, o IDEB desconsidera as condições reais em que se desenvolve a educação pública no Brasil não levando em consideração os contextos socioeconômicos adversos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa padronização, ao ignorar essas desigualdades concretas, acaba reforçando uma lógica tecnicista. Para Saviani, essa abordagem revela uma visão superficial da realidade educacional, que impede a construção de políticas efetivas de superação das desigualdades e de valorização da escola pública.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMPLIAÇÃO DA DISTÂNCIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Perante as concepções expostas até aqui no contexto de uma educação voltada a às práticas do neoliberalismo, ou ainda, educação voltada para o mercado de trabalho, chegamos então à reforma do “Novo Ensino Médio” por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e regulamentada posteriormente pela Lei nº 13.415/17, articulada com a Base Curricular Nacional Comum Curricular. De modo resumido, as principais alterações dessa reforma baseiam-se em:

[...]a ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017; a inclusão obrigatória pela BNCC referente ao ensino médio de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino[...] (COSTA; SILVA, 2019, p.7).

Diante do exposto, conseguimos observar nitidamente a flexibilização do currículo educacional, acompanhada da retirada de algumas disciplinas fundamentais neste caráter de formação dos estudantes, principalmente no sentido da formação crítica, da reflexão e transformação. Aliada a este contexto soma-se uma forte precarização do trabalho docente, contrariando a tudo que se foi construído historicamente até aqui, em defesa de uma educação, pública e de qualidade.

Neste mesmo sentido, como abordado na mesma lei aqui explicitada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem de encontro a essa temática aqui

evidenciada, que favorece uma educação voltada para o ensino de competências e habilidades, isto é, reduz a educação à formação de indivíduos “produtivos”, adaptáveis e eficientes alinhando-se a uma concepção formativa voltada às exigências do mercado, ajustando-se então, aos objetivos da política neoliberal. Nesta perspectiva, percebemos fortemente dois processos que coincidem:

[...] a prevalência do capital financeiro e a concentração da riqueza, as quais estreitam a participação cidadã e dão poder de veto às elites sobre as expectativas de vida de segmentos cada vez maiores da população. A democracia neoliberal é assim, a redução do status do político a um ativo econômico. (COSTA; SILVA, 2019, p.6).

Nesta perspectiva, a educação deixa de ser um direito universal, assim como constituída nos nossos marcos históricos da Constituição Federal (1988), bem como da Lei de Bases e Diretrizes da Educação (1994), a passa a ser tratada como uma chave relevante dentro do mercado, reforçando então as desigualdades sociais já existentes. Quando observamos que a educação passa a ser um instrumento de “rentabilidade” e “produtividade, evidentemente conseguimos aprofundar na lógica da dualidade escolar público/privado, enquanto uma forma para o mercado de trabalho, a outra destina-se apenas para as elites, mantendo currículos amplos, ensino de línguas, artes e preparação para o acesso às melhores universidades, reproduzindo os privilégios de classe e garantindo acesso a posições de poder.

CONCLUSÃO

Assim sendo, este ensaio teve como proposta a discussão da dualidade educacional como forma de reprodução das classes sociais no contexto brasileiro, essa lógica é evidenciada na contraposição entre as oportunidades oferecidas pelas escolas públicas e privadas. Estudantes oriundos de famílias com maior capital, frequentemente são matriculados nas escolas privadas, apresentando maiores chances de sucesso escolar e ingresso no ensino superior público, o que revela uma inversão paradoxal no sistema: o acesso gratuito à universidade acaba beneficiando, muitas vezes, aqueles que puderam pagar pelo ensino básico de qualidade.

A educação que poderia claramente ser uma ferramenta de mobilidade de transformação social e redução das desigualdades, acaba sendo utilizada como um mecanismo de manutenção da hierarquias sociais e as condições socioeconômicas influenciam diretamente no acesso à uma educação de qualidade, sendo os próprios indivíduos, responsabilizados pelos seus “fracassos” ou “sucessos” na vida escolar.

Conseguimos observar uma retração do Estado sob suas responsabilidades fundamentais para a educação, transferindo-as para a iniciativa privada, o papel de financiamento e de gestão da educação pública do Brasil, que como observamos ao longo do texto, deveria ser tratada como um direito social adquirido, mas que nesta

lógica de capital é “vendido”. Vemos neste contexto o que se é tratado como parceiras “público-privado”, que é operado muitas vezes por sujeitos que desconhecem o mínimo dos princípios pedagógicos, históricos e sociais que fundamentam como o sistema educacional acontece, ou melhor como deveria acontecer, reforçando assim, a lógica dos princípios mercadológicos de produtividade apenas.

Diante disso, é urgente repensar o modelo educacional brasileiro e promover políticas públicas que garantam investimentos consistentes na escola pública, assegurando infraestrutura adequada, valorização docente, formação crítica e equitativa dos estudantes. Somente com o fortalecimento da educação pública e com o enfrentamento do processo de mercantilização do ensino, na revisão da lógica meritocrática das políticas educacionais, será possível construir um sistema verdadeiramente democrático, capaz de romper com os ciclos de exclusão e desigualdade que ainda marcam profundamente a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

MARX, K. Glosas marginais ao programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 44, Número 1, p. 69-95, Abril de 2010.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001. (p.133-212)

PORCHMANN, M. Educação e trabalho; como desenvolver uma relação exitosa? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 08/06/2025 às 08:30hs)

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

FRIGOTTO, G. E CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

CARVALHO, S.R e CAMARGO, M.H.D. A desconstrução da licenciatura na Reforma do Ensino Médio: precarização do trabalho docente. In: CARVALHO, S.R e CAVALCANTI, R.G. (orgs) Neoliberalismo e resistência na educação. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA, M.O. e SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>. Acesso em: 1 jun. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.



CAPÍTULO 6

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O IMPACTO DA LEI DE COTAS

Giselle Bueno Freitas

Graduada em Letras-Ingês. Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

Angela Maria Moura Costa

Doutora em Serviço Social e Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

INTRODUÇÃO

"A reparação histórica não se dá apenas

*por meio do reconhecimento simbólico dos erros do passado,
mas pela implementação de políticas concretas*

que alterem a distribuição de oportunidades no presente".
(Feres Júnior, 2018).

Ao longo da história do Brasil, profundas desigualdades sociais e raciais foram construídas a partir de processos excludentes como a colonização, a escravização dos povos originários e a ausência de políticas públicas voltadas à inclusão de grupos marginalizados, como a população negra e indígena. Esse cenário resultou em uma sociedade marcada por disparidades estruturais, especialmente no acesso à educação, ao mercado de trabalho e a cargos de poder.

A exclusão estrutural possui raízes profundas no passado escravocrata brasileiro, que forjou uma sociedade marcada pela racialização das relações sociais. Como ressalta Cabral Júnior (2018, p.01), "[...] a escravidão foi normalizada, naturalizada e reproduzida pelos opressores, excluindo a humanidade pela reificação da população negra". A abolição formal da escravidão não foi acompanhada de políticas de inclusão social, relegando os(as) negros(as) "libertos(as)" à marginalização, sem acesso à terra, à educação ou à cidadania plena.

Nesse contexto, as ações afirmativas surgem como mecanismos fundamentais para a promoção da justiça social e da equidade, buscando corrigir distorções históricas de acesso e permanência nesses espaços. Conforme Feres Júnior (2018), essas políticas visam reparar as injustiças históricas sofridas por determinados grupos sociais, concedendo-lhes oportunidades diferenciadas para compensar desigualdades sistemáticas. Mais do que simples mecanismos de inclusão, as ações afirmativas devem ser compreendidas como instrumentos de reparação histórica, que buscam não apenas reconhecer simbolicamente os danos do passado, mas também transformá-los por meio de medidas concretas no presente.

Diante disto, este ensaio tem por objetivo problematizar os desafios enfrentados pelas mulheres negras nas universidades brasileiras, com foco na eficácia da Lei de Cotas como instrumento de inclusão e permanência desse grupo no ensino superior. Sendo assim, este trabalho traz trazer um panorama histórico das ações afirmativas no Brasil, com ênfase na situação da mulher negra no que diz respeito ao acesso e permanência desses corpos nos espaços universitários. O ensaio explorará os resultados positivos da implementação da Lei de Cotas, ao mesmo tempo em que examinará como as pessoas negras estão ocupando esses espaços e os desafios que enfrentam. Pretende-se destacar que a aplicação da lei por si só não consegue dar conta de todos os desdobramentos da questão racial.

O CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As **ações afirmativas** começaram a ser implementadas de forma mais sistemática em diversas partes do mundo a partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em resposta a movimentos sociais que lutavam por igualdade racial, de gênero e de classe.

No Brasil, a implementação dessas políticas é mais recente e se intensificou a partir da década de 2000, de forma mais gradual, com as primeiras iniciativas começando a ganhar força no final do século XX e início do século XXI. Entende-se por ação afirmativa

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (Feres Junior, et all, 2018, p. 13).

O conceito de **ações afirmativas** foi introduzido no país nos anos 1990, especialmente após a III **Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001 (Barros, 2002).

Nessa ocasião, o Brasil reconheceu oficialmente a existência do racismo estrutural e se comprometeu a desenvolver políticas públicas voltadas à sua superação. E, como consta no documento final da conferência, os Estados devem adotar medidas especiais, inclusive ações afirmativas, para assegurar o pleno acesso de grupos racialmente discriminados à educação, saúde e emprego, de forma justa e equitativa.

De acordo com Feres Jr (2018), Universidades como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram pioneiras na implementação de políticas de cotas ainda no início dos anos 2000, por decisão própria, abrindo caminho para sua institucionalização em nível nacional.

Esse avanço das pautas antirracistas também foi favorecido por um contexto sociopolítico marcado pela ascensão de governos de esquerda, especialmente a partir de 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os governos progressistas do Partido dos Trabalhadores (PT) adotaram um projeto político voltado à inclusão social e ao enfrentamento das desigualdades estruturais, promovendo uma ampliação do papel do Estado como agente de transformação (Lima, 2010).

Com o início da gestão petista, algumas decisões da conferência foram sendo implementadas para somar na luta antirracista brasileira. Em 2003, o governo Lula criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Nesse mesmo ano, é sancionada a **Lei nº 10.639/2003**, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, fortalecendo o debate sobre ações afirmativas (Brasil, 2003). Em 2010, ocorreu a aprovação do Estatuto da Igualdade racial (Lei nº 12.288), para além da criação do sistema de cotas em universidades. Segundo este Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010, Art. 1º).

Nesse processo, o Brasil avança um pouco mais, quando sanciona a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas. A referida lei representa um marco nas políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade

racial e social no país. Esta lei foi criada com o objetivo de promover a inclusão social e racial no Brasil, garantindo o acesso de estudantes de escolas públicas, negros(as), pardos(as), indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior e técnico.

A Lei de Cotas estabeleceu que 50% das vagas em universidades e institutos federais devem ser reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes adicionais por renda e raça/cor (pretos, pardos e indígenas), conforme a proporção da população de cada Estado segundo o IBGE. Ela visa combater as desigualdades históricas que esses grupos enfrentam, buscando uma maior diversidade no ambiente acadêmico e profissional.

A criação dessa lei foi fruto de uma intensa mobilização dos movimentos sociais negros, que denunciaram as desigualdades estruturais e a exclusão da população negra dos espaços de poder e da educação superior. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), entidades estudantis, intelectuais e ativistas negros(as) desempenharam um papel fundamental ao destacar a necessidade de políticas reparatórias, colocando a questão racial na agenda pública e no debate político nacional (Carneiro, 2002).

A Lei de Cotas representa uma conquista histórica do movimento negro e de diversos movimentos sociais, resultante de uma conjuntura política progressista que priorizou a democratização do acesso à educação superior no Brasil. Durante os governos progressistas — especialmente nas gestões de Lula e Dilma Rousseff — houve a valorização de políticas públicas voltadas à justiça social, com ênfase na reparação de desigualdades raciais e socioeconômicas.

A análise dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 revela um crescimento expressivo na matrícula de estudantes negros (pretos e pardos), que passou de 19,5% para 35,3% dos graduandos, refletindo um aumento de 290,7% (IBGE, 2012).

Embora o resultado seja positivo, uma situação onde há muitos detalhes que são sensíveis, como segundo Feres, ao analisar o crescimento do acesso de pessoas negras à universidades, diz que “Esse cálculo é revelador [...] percebemos que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe” (FERES JR., 2018, p. 16).

Mesmo assim, algumas pesquisas já foram realizadas, apontando resultados claramente favoráveis à continuidade da Lei de Cotas e das demais legislações relacionadas. Nessa perspectiva, levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) verificou que a política de cotas ampliou a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas, registrando um crescimento de 39% entre 2012 e 2016 (Veloso; Borges, 2019, on-line).

Além disso, de acordo com a pesquisa **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, do IBGE, em 2018, pela primeira vez, o número de estudantes pretos e pardos matriculados no ensino superior público ultrapassou o de brancos, atingindo 50,3% do total. Apesar desse avanço, o grupo permanecia sub-representado, já que correspondia a 55,8% da população brasileira (IBGE, 2018).

Durante o governo de Jair Bolsonaro, identificado com uma agenda de extrema direita e conservadora, houve sucessivas tentativas de enfraquecimento das ações afirmativas. Esse período foi marcado por discursos que colocavam em dúvida a legitimidade das cotas raciais, enfatizando uma visão meritocrática e formalmente igualitária, que ignora as desigualdades estruturais que essas políticas buscam corrigir. Para setores conservadores, a política de cotas é frequentemente interpretada como privilégio, enquanto para os setores progressistas ela representa um instrumento essencial de equidade e justiça histórica (Pinheiro; Soares, 2020).

A principal crítica de Pinheiro e Soares (2020) é em relação ao posicionamento do presidente e a sua administração, que, segundo as autoras, está comprometida com um retrocesso nas políticas sociais, incluindo a extinção ou redução das cotas raciais. O presidente Bolsonaro, durante a campanha e em declarações pós-eleição, demonstrou forte resistência às cotas, chegando a afirmar que pretendia diminuir, ao menos, o percentual de vagas reservadas para negros(as) e outras minorias, mencionando até a possibilidade de acabar com elas, o que gerou um clima de insegurança sobre o futuro das cotas no Brasil.

Além disso, o artigo destaca que projetos de lei foram protocolados para revogar as cotas, como o PL 1.531/2019, que propõe modificar a Lei nº 12.711/2012, acabando com as “subcotas raciais” e restringindo as cotas a critérios sociais. Essas movimentações legislativas, associadas às declarações do presidente e de aliados políticos, indicam uma vontade clara de diminuir ou extinguir as cotas raciais, o que representa uma ameaça real para as conquistas sociais alcançadas por essas políticas (Brasil, 2019).

As autoras também criticam o discurso do governo, que deslegitima o histórico de discriminação racial no Brasil, ao desvalorizar a luta contra o racismo, acusando as políticas afirmativas de serem apenas “coitadismo”. Para elas, naquele contexto de ultraconservadorismo, o risco de retrocesso social era iminente e que era essencial manter a resistência para preservar direitos como a Lei de Cotas.

Barroso e Jesus-Oliveira (2025), analisam o discurso conservador do **bolsonarismo** destacando as falas de Jair Bolsonaro e de seus filhos, Eduardo e Flávio. Para o(a) autor(a), esses discursos têm um impacto negativo na percepção pública sobre a **Lei de Cotas** e promovem desinformação sobre as políticas de inclusão racial. O discurso conservador, expresso por esses líderes, questiona a eficácia e a justiça das

cotas raciais, frequentemente associando-as a uma **divisão** entre brancos e negros, e minimizando a necessidade de reparação histórica.

O(A) autor(a), apresentam os principais elementos desses discursos que prejudicam a compreensão e a importância da Lei de Cotas. Bolsonaro e seus filhos tendem a desconsiderar a persistência das desigualdades raciais no Brasil, alegando que “somos todos iguais” e que não houve contribuição pessoal para a escravidão. Isso obscurece a realidade das disparidades raciais profundas que ainda afetam a população negra. Frequentemente em seus discursos o governo apela para o conceito de **meritocracia**, questionando o uso das cotas e sugerindo que a falta de sucesso de algumas pessoas negras nos exames não se deve ao racismo, mas à falta de esforço individual. Essa visão ignora as barreiras estruturais que impedem a igualdade de oportunidades.

Segundo Barroso e Jesus-Oliveira (2025), quando falam sobre as cotas, os membros do clã Bolsonaro tendem a enfatizar sua suposta ineficácia, como se uma maior duração das cotas não resultaria em mudanças significativas. Contudo, evidências empíricas mostram que as cotas têm promovido aumento significativo no número de negros(as) no ensino superior (como foi mostrado acima), o que é ignorado ou desconsiderado por esse discurso. E ainda, eles também questionam a efetividade das cotas, sem apresentar dados concretos ou relevantes, como nos pronunciamentos de Eduardo e Flávio Bolsonaro, que citam **evasão** nos cursos sem considerar a falta de políticas de permanência adequadas (Barroso; Jesus-Oliveira, 2025).

Enfim, o discurso conservador do bolsonarismo sobre as cotas visa, em grande parte, **deslegitimar** as políticas públicas de reparação e manter as desigualdades raciais existentes, enquanto promove uma visão **indiferente** ao racismo estrutural, sugerindo que as desigualdades são mais uma questão de **falta de esforço individual** do que um reflexo de uma história de exclusão (Barroso; Jesus-Oliveira, 2025).

Apesar das resistências e tensões, em 2023 a política de cotas foi revisada e atualizada por meio da Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023). Trindade et al (2025) realizam uma análise comparativa entre as Leis 12.711/2012 e 14.723/2023 sobre a Lei de Cotas e revelam tanto avanços quanto limitações na evolução da política de cotas no Brasil. Um dos principais avanços da lei de 2023 é a ampliação das oportunidades de acesso às Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico para grupos historicamente marginalizados, como negros(as), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Além disso, a nova lei fortalece a equidade nas instituições de ensino, incluindo um foco maior na pós-graduação e na garantia de apoio à permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis, por meio de auxílios estudantis. Porém, a nova lei também apresenta algumas contradições.

Para eles, a principal delas é a restrição do público alvo das cotas, que agora considera apenas estudantes com renda per capita de até um salário mínimo, excluindo aqueles que se encontravam dentro da faixa de até 1,5 salário mínimo prevista pela lei de 2012. Isso gera a exclusão de uma parcela significativa da população que ainda enfrenta dificuldades de acesso à educação superior, o que limita a abrangência da política. Além disso, a nova lei não contempla a participação de setores da sociedade civil e de representações estudantis na avaliação contínua da efetividade das políticas implementadas, o que enfraquece a possibilidade de ajustes mais rápidos e eficientes.

Outra limitação é a falta de avanços na ampliação do acesso para grupos ainda mais marginalizados, como mulheres trans e travestis, que seguem subrepresentados nas universidades. Enfim, para Trindade et al (2025), esses elementos mostram que, embora a Lei 14.723/2023 tenha avançado em algumas áreas, ela também apresenta desafios que precisam ser discutidos para garantir uma inclusão mais ampla e eficaz na educação superior e técnica. Apesar disso, a Lei de Cotas permanece como um símbolo da luta por igualdade racial e social, cuja continuidade depende diretamente das disputas políticas e ideológicas em curso no país. Diante deste contexto, a seguir discute-se os desafios que as mulheres negras enfrentam no espaço universitário e quais estratégias criam para se inserir e permanecer.

PERMANECER É RESISTIR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A MULHER NEGRA NAS UNIVERSIDADES

O ingresso da população negra no ensino superior brasileiro, especialmente das mulheres negras, representa uma conquista histórica impulsionada por lutas sociais e por políticas públicas afirmativas. Entre elas, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, destaca-se como um marco decisivo na ampliação do acesso à universidade (Brasil, 2012). Nas últimas décadas, o acesso de pessoas negras ao ensino superior passou por transformações significativas, impulsionado também por programas como o Prouni.

Com os dados do Censos Demográficos de 2000 e 2010 (IBGE 2012), mencionado acima, percebe-se que entre os grupos analisados, as mulheres negras despontam com a maior taxa de crescimento no acesso à graduação, com um aumento de 294,9% no período. Esse avanço resulta não apenas das políticas afirmativas, mas também de uma valorização crescente da educação como instrumento de mobilidade social, além da atuação dos movimentos sociais negros e feministas que pautaram a interseccionalidade como eixo central da luta por equidade (Crenshaw, 2002).

Ao analisarmos corpos com marcadores sociais de cor, gênero e classe, a interseccionalidade torna-se ferramenta essencial de compreensão. Para a mulher

negra, os desafios de permanência na universidade são singulares. A entrada no ensino superior é apenas o primeiro passo; garantir a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho exige políticas públicas que considerem essas especificidades (Collins, 2019).

A Lei de Cotas tem contribuído para democratizar o acesso, mas sua eficácia plena depende do enfrentamento das desigualdades estruturais que historicamente excluíram mulheres negras dos espaços universitários. A permanência é comprometida por fatores interligados, como a precariedade econômica, o racismo institucional e o sexismo — seja velado, seja explícito (Gonzalez, 2019).

A mulher negra universitária, situada na interseção de múltiplas opressões, muitas vezes é chefe de família, com poucos recursos e herdeira de deficiências estruturais da educação básica. Políticas de permanência que contemplem apoio financeiro realista, considerando filhos, transporte, alimentação e materiais, são urgentes.

De acordo com Pereira, Pereira e Pocahy (2021), o espaço universitário muitas vezes apresenta a perpetuação de estereótipos e a sub-representação das mulheres negras. Esses estereótipos são projetados para reduzir a identidade e o valor das mulheres negras a algumas imagens limitadas e desumanizantes. Os(as) autores(as) comungam do que Gonzalez (2019) já falava sobre a cultura brasileira, quando mostrou que a história brasileira revelou o quanto as mulheres negras foram hipersexualizadas, reduzidas à figura da “mulata” ou da empregada doméstica, sendo vistas não como sujeitos completos, mas como objetos de desejo ou instrumentos de trabalho.

Para Pereira, Pereira e Pocahy (2021), esse estigma foi projetado de forma a naturalizar a exclusão social e profissional dessas mulheres, principalmente no meio acadêmico. Elas não são vistas como intelectuais competentes ou lideranças científicas, mas como ocupantes de papéis subalternos, contribuindo para a falta de reconhecimento de seu valor intelectual. Mas, muitas vezes se veem desacreditadas de seus discursos, como fora a experiência mostrada por Tommaselli e Silva (2021). Assim, nos espaços universitários, o racismo e a misoginia, ao se entrelaçarem, formam uma barreira quase intransponível para que as mulheres negras possam ser plenamente reconhecidas, tanto no ensino superior quanto em outras esferas sociais.

Embora haja um aumento no número de mulheres negras ingressando nas universidades graças às ações afirmativas, como as cotas raciais, a representatividade delas entre os professores e pesquisadoras continua extremamente baixa. O texto revela que as mulheres negras representam menos de 3% entre as doutoras no Brasil, o que reflete uma injustiça histórica em termos de acesso e oportunidades (Pereira; Pereira; Pocahy (2021).

Além disso, mesmo quando estão presentes, essas mulheres muitas vezes ocupam áreas de menor prestígio acadêmico, como as Ciências Humanas, enquanto sua presença em áreas como Ciências Exatas e Tecnológicas é quase inexistente. A sub-representação no corpo docente, especialmente nas áreas mais prestigiosas da academia, reforça a ideia de que as mulheres negras não pertencem a esses espaços de poder intelectual (Siqueira; Amorin, 2022).

Para as autoras, mais do que dados estatísticos, a falta de representação não é apenas numérica, mas também qualitativa. A presença de mulheres negras nas universidades não garante automaticamente uma visibilidade intelectual. Muitas vezes, essas mulheres são silenciadas ou têm suas contribuições desvalorizadas, como mostrado pelas experiências de grandes intelectuais como Lélia Gonzalez, que, apesar de sua importante obra acadêmica e ativista, foi marginalizada dentro da academia, sendo muitas vezes ignorada nos planos de ensino e em discussões acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas têm sido um instrumento de inclusão, mas ainda há uma grande disparidade entre o número de mulheres negras nas universidades e sua representação no corpo docente. A presença dessas mulheres na academia, embora crescente, é frequentemente desvalorizada, e elas enfrentam o desafio de serem constantemente subrepresentadas, tanto como alunas quanto como professoras.

O acesso ampliado de pessoas negras por meio da Lei de Cotas é um marco histórico, mas permanece insuficiente se não for acompanhado por políticas de permanência que considerem os marcadores gênero, raça-etnia e classe social, a revisão dos currículos e a promoção de ambientes acadêmicos inclusivos. Além disso, é fundamental combater as formas de discriminação no ambiente universitário. Não basta garantir o acesso: é preciso promover pertencimento, dignidade e escuta ativa. Isso implica criar canais eficazes de denúncia, investir na formação antirracista de servidores e docentes, e fomentar coletivos e espaços de acolhimento identitário para mulheres negras.

O ingresso de pessoas negras, especialmente mulheres negras, no ensino superior brasileiro, impulsionado pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), representa uma conquista significativa na luta contra a desigualdade racial e social no Brasil. Essa lei, resultado da pressão de movimentos sociais negros e do apoio de governos progressistas como os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, estabeleceu a reserva de vagas em universidades e institutos federais, com recortes por renda e raça/cor. A constitucionalidade das ações afirmativas foi ratificada pelo Supremo Tribunal Federal em 2012.

Apesar dos avanços no acesso, a permanência de mulheres negras nas universidades ainda enfrenta desafios substanciais, como a precariedade econômica, o racismo institucional e o sexismo. A abordagem interseccional revela que as mulheres negras, frequentemente mães e chefes de família, necessitam de políticas de permanência mais abrangentes que considerem suas múltiplas responsabilidades e as lacunas educacionais herdadas.

Para isso, é fundamental o aprimoramento do apoio socioeconômico, a oferta de assistência psicopedagógica e o combate efetivo às discriminações dentro do ambiente acadêmico. Iniciativas de algumas universidades demonstram que é possível criar ambientes mais inclusivos e antirracistas, garantindo não apenas o acesso, mas também a dignidade e o sucesso acadêmico desses estudantes. A assistência estudantil precisa ser ampliada e integrada a apoio psicopedagógico, mentorias e tutorias que respeitem as trajetórias de cada estudante (Santos, 2020). Somente assim o ensino superior será, de fato, um instrumento de democratização e justiça social. Portanto, a efetiva democratização do ensino superior depende da continuidade das políticas de cotas e da implementação de ações de permanência que considerem os marcadores sociais, como gênero, raça/etnia e classe social, promovendo um ambiente universitário de pertencimento e emancipação para as mulheres negras.

Em última análise, esta reflexão busca enfatizar que, embora a Lei de Cotas seja um passo vital em direção à equidade, sua eficácia é maximizada quando complementada por esforços contínuos para dismantelar barreiras sistêmicas e promover ambientes verdadeiramente inclusivos. Não se trata apenas de abrir portas, mas também de garantir um caminho de apoio e equidade uma vez que essas portas são abertas. Para avaliar a eficácia das políticas, são necessários dados desagregados por raça/etnia, gênero e classe social sobre evasão, desempenho acadêmico, saúde mental e inserção profissional. A falta de coleta e análise sistemática desses dados dificulta a identificação de gargalos e a otimização dos programas. Superar esses desafios exige um compromisso institucional profundo, que vá além do cumprimento da lei e se traduza em ações concretas de combate às desigualdades estruturais, garantindo que as universidades sejam, de fato, espaços de acolhimento e desenvolvimento para todas as mulheres negras.

REFERÊNCIAS

BARROS, Luiza. **Apresentação Dossiê III Conferência mundial contra o racismo**. Revista Estudos Feministas (v. 10 nº 01). Florianópolis, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100010/8773> Acesso em 08 de set/2025.

BARROSO, Íkaro de Souza; JESUS-OLIVEIRA, Dedilene Alves de. **Cotas raciais e a influência do discurso político: análise de falas do clã Bolsonaro**. Revista Gatilho (v.28 – 2025). Disponível em <https://periodicos.ufff.br/index.php/gatilho/article/view/47246> Acesso em 08 de set/2025.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: DF, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 08 de set/2025.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. Brasília, DF, 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 09 de set/2025.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 14.723/2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: DF, 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm Acesso em 09 de set/2025.

BRASIL, República Federativa do. **PL 1.531/2019. Câmara dos deputados**. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1822354&filename=Avulso%20PL%201531/2019 Acesso em 08 de set/2025.

CABRAL JÚNIOR, Luciano Roberto Gulart. Ações afirmativas para negros: entre a desconstrução das polêmicas e a transformação social via direito. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, Florianópolis, Brasil, v. 4, n. 2, p. 1–22, 2018. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9830/2018.v4i2.4674. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistamovimentosociais/article/view/4674>. Acesso em: 9 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A batalha de Durban**. Revista Estudos Feministas (v. 10 nº 01). Florianópolis, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100014/8779> Acesso em 08 de set/2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. ONU, 2002.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Disponível em <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf> Acesso em 08 de set/2025.

GONZALEZ, Léia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 (p.237-263). https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1822354&filename=Avulso%20PL%201531/2019 Acesso em 09 de set/2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: Educação e Desigualdades Sociais. Brasília, 2012.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mulheres Negras no Brasil**: Indicadores Sociais e Propostas de Políticas Públicas. Brasília, 2021. LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no Governo Lula**. Revista Novos Estudos (Edição 87, v. 29, nº 02 – julho/2010). Disponível em <https://novos estudos.com.br/produto/edicao-87/> Acesso em 08 de set/2025.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Ana Maria Ladeira; POCAHY, Fernando. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e(m) escrituradas. Revista Inter-Ação (Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1360–1377, 2021.) DOI: 10.5216/ia.v46i3.67872. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872> . Acesso em: 8 set. 2025.

PINHEIRO, Carina Lilian Fernandes; SOARES, Maria de Lourdes. A lei de cotas por um fio: o retrocesso social atual. Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade contemporânea, 18(45). <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47228> Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/47228> Acesso em 08 de set/2025.

RODRIGUES NETO, Damasio; SCHABBACH, Letícia Maria. Entre reparação histórica e justiça social: as ideias subjacentes às políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. Revista Sociedade e Estado, v. 39, n. 3, 2024.

SANTOS, Nilma Lino Gomes. Movimento Negro e Educação: Insurgências e Produção de Conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas e combate ao racismo na educação brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 441-460, 2004.

SIQUEIRA, Andressa Angela; AMORIM, Mônica Maria. Da presença de mulheres negras no ensino superior e na docência superior. *Revista Educação, Escola & Sociedade* (v.16, nº 18, p.1-23). Montes Claros, MG, 2022. Disponível em <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6064/6044> Acesso em 08 de set/2025.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia; SILVA, Daniele Aparecida Fernandes da. O descrédito discursivo: prática docente da mulher negra. *Revista InterMeio* (v.27, nº 53, p.61-80, jan./jun). Campo Grande, MS, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/13111> Acesso em 08 de set/2025.

TRINDADE, Josiney da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura; FRANCO, Maria Wanessa do Nascimento Barbosa; MORAIS, Arécia Susã. Revisão da lei de cotas no Brasil: uma análise comparativa entre as leis 12.711/2012 E 14.723/2023. *Revista Derecho y Cambio Social* (v. 22, n. 80, p. 01-28.ISSN:2224-4131 – 2025). Disponível em <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/753/2250> Acesso em 08 de set/2025.



C A P Í T U L O 7

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ÚLTIMA DÉCADA

Glacielle Antunes

Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

Ao analisar as políticas educacionais nos últimos 10 anos no Brasil, sobretudo as que se voltaram à formação continuada dos profissionais da educação, entendemos que elas passaram por uma série de transformações. Criadas sob a perspectiva de melhorar a qualidade da educação a partir da capacitação e da profissionalização dos professores, pensando em um cenário de valorização do magistério, tais políticas tinham em vista instrumentalizar os docentes para enfrentar os desafios da sala de aula, na construção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Dentre as principais políticas desse segmento, podemos citar: o Plano Nacional de Educação de 2014(PNE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) de 2012, o Programa de Residência Pedagógica de 2016, o Programa Novos Caminhos de 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a Política Nacional de Valorização do Profissional da Educação de 2020, dentre outras que permearam o cenário educacional brasileiro, inclusive o programa do Estado do Paraná, denominado Educa Juntos, criado em 2020 e que, em parceria com os municípios paranaenses, elaboram um material de alfabetização para alavancar o ensino e assim a tentativa de sanar os déficits de aprendizagem. Esse programa suscitou formações para que os professores aprendessem a usar o material em suas escolas.

Numa ordem cronológica, essas políticas serão explicitadas nesse estudo, compreendendo o recorte histórico de 2010 a 2020. Para tal, recorreu-se à seguinte metodologia: primeiramente, o levantamento das políticas desse âmbito no período selecionado, seguido de leituras de estudos de obras e produções de autores brasileiros que discutem essa temática, para enfim refletir sobre o impactos que tais políticas trouxeram para a educação e para a formação continuada dos docentes.

Nessa perspectiva, buscou-se pela pesquisa bibliográfica e documental e amparando-se na legislação e no estudo de autores como Hypólito (2015), Saviani (2008;2019), Ferreira e Nogueira (2015).

Esse estudo, ainda que de maneira sucinta, permite ver que toda política educacional tem seus desdobramentos em diversas realidades escolares, mas que nem sempre conseguirão atingir os objetivos a que se propõe.

DESENVOLVIMENTO

Na última década, o Brasil elaborou políticas públicas de formação docente tendo em vista a melhoria da qualidade da educação do país.

Diante disso, em 2012 foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que buscava garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Esse pacto, de autoria do governo Federal, assumia o compromisso em parceria com os Estados e municípios em estabelecer a obrigatoriedade de as escolas alfabetizarem os alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Obviamente que esse projeto soava ousado e precisava vencer inúmeros desafios presentes no cotidiano escolar.

Para atingir seus objetivos, o programa priorizou a formação continuada de professores da rede pública, sobretudo os envolvidos com o ensino de alunos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como contemplou a formação de coordenadores pedagógicos e diretores escolares. A formação era organizada por estudos que somaram uma carga horária de 180 horas.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a tentativa de apoio aos profissionais alfabetizadores na realização dos planejamentos e na articulação com os materiais ofertados pelo MEC, por isso buscava-se a implementação de metodologias centradas no desenvolvimento dos alunos. O PNAIC compreendia que a alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, o que justificava as práticas de avaliação e monitoramento do progresso dos estudantes e das escolas no rol de ações do programa.

Em termos de impacto na educação brasileira, o pacto teve efeitos positivos e negativos nas diferentes regiões do país, principalmente pela ausência de recursos e pelas diversas formas de implementação das ações do programa. Contudo, não se pode negar os esforços dessa política na tentativa de garantir um processo de alfabetização que superasse os desafios escolares.

Em nível Federal, o segundo programa implementado foi o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas a serem atingidas entre 2014 a 2024. O PNE, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, elencou diretrizes importantes para elevar a educação a

um novo patamar, o que incluía a formação docente. O Plano instituiu 20 metas e diversas estratégias para universalizar o acesso à educação e garantir que esse acesso fosse permeado por qualidade e equidade em todo o país.

Nesse sentido, a Meta 15 assumia o compromisso em garantir que até 2014 os profissionais de educação tivessem acesso à formação inicial com acesso às instituições de nível superior e formação continuada, com especialização em sua área de atuação.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

E a Meta 16, por sua vez, pretendia a valorização dos profissionais da educação, com medidas de aprimoramento salarial, visando a qualificação e reconhecimento do trabalho dos professores.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Infelizmente algumas das metas estabelecidas não foram alcançadas, sobretudo a meta 20, que garantia a ampliação de investimento em educação, para 10% do PIB nacional. O Pacto também não conseguiu atenuar as desigualdades regionais, pela falta de união entre Estados e municípios, principalmente no período pandêmico. Outras, como as metas de alfabetização e formação docente, tiveram de forma gradual, certo impacto na educação, com avanços importantes, ainda que de forma desigual no país.

O PNE trouxe repercussões no âmbito escolar, impactando a forma de o professor ensinar e avaliar, tendo em vista a adequação às orientações do Plano. De acordo com Ferreira e Nogueira (2015), toda vez que uma política é implantada, essas alterações são comuns e esperadas.

A lei por si só não altera a realidade. É óbvio que todas as metas do Plano Nacional de Educação, como política pública que é voltada para a melhoria da educação, repercute no cotidiano das escolas, sejam elas públicas, municipais, estaduais ou particulares. No entanto, trata-se de um propósito legal que somente repercutirá em ambiente propício a alterações, com interferência na cultura escolar. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 11).

A terceira política pública refere-se ao Programa de Residência Pedagógica, criado pela Lei nº 13.287/2016, cujo objetivo era integrar a formação inicial dos futuros professores com as práticas em salas de aula. Essa parceria envolve escolas e universidades, para que os acadêmicos dos cursos de licenciatura tivessem a oportunidade de vivenciar a prática docente já nos anos iniciais de sua formação.

Em 2017, outra política educacional teve um marco importante: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) definiu as competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes ao longo da jornada na educação básica. Por isso ela teve um impacto direto na formação de professores, na medida em que trouxe novas exigências para a prática em sala de aula, a começar pelo repensar das abordagens dos conteúdos e metodologias.

Os programas formativos começaram a ser pensados a partir do enfoque do desenvolvimento das competências socioemocionais, do uso das novas tecnologias para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem e as necessidades educacionais dos alunos inclusos.

Em 2020, o Programa Novos Caminhos surgiu sob o intuito de ofertar cursos de formação e aperfeiçoamento aos professores da educação básica.

Ao longo da década, várias iniciativas de formação continuada foram oferecidas aos docentes, no intuito de inovar sua práxis, atualizar quanto às metodologias e promover reflexão sobre as novas exigências pedagógicas, curriculares e tecnológicas. Nessa ótica, inúmeras instituições de ensino à distância ganharam espaço. A EaD foi sistematizada nas universidades públicas e privadas para levar aperfeiçoamento aos profissionais em exercício nas escolas.

Com o advento da EaD, somadas às políticas voltadas para melhorar a qualidade da educação, têm-se a imersão nas novas tecnologias como ferramentas que tendem a auxiliar os docentes no processo educacional.

O uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, apesar da resistência de muitos profissionais, têm transformado significativamente o ambiente educacional, oferecendo novas possibilidades para o ensino e aprendizagem. Ao integrar tecnologias como aplicativos, softwares educativos e plataformas de aprendizagem online, foi possível criar experiências mais interativas, e colaborativas.

Apresentadas as principais políticas destinadas à melhoria da educação, segue-se uma análise a respeito dessas iniciativas tendo em vista as desigualdades no país e os desafios na implementação das mesmas.

E, dessa forma, os estados e municípios foram se engajando com os ideais das políticas de âmbito Federal. No Estado do Paraná não foi diferente. Estudos realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), evidenciaram o baixo

rendimento dos estudantes durante a pandemia e no período pós pandêmico também. O Decreto governamental nº 5827, de 05 de outubro de 2020, criou o programa Educa Juntos, cujo objetivo era contribuir com a aprendizagem dos estudantes e melhorar o desempenho dos professores neste período tão complexo. O programa estabeleceu uma série de atividades para apoiar as escolas, alunos e professores como a disponibilização de plataformas virtuais de aprendizagem, treinamento para a capacitação de professores através do Formadores em Ação e da distribuição de materiais didáticos.

A proposta do Programa Educa Juntos é a incorporação das teorias de Ferreiro e Soares em sua abordagem, como uma resposta inovadora aos desafios da formação de professores alfabetizadores dos municípios. Através do Educa Juntos, a alfabetização é entendida como um processo ativo de construção do conhecimento e como uma prática social e cultural.

O Programa conta também com apoio de sistemas educacionais para auxiliar os docentes, tais como: Sistemas como Escola Total (Secretarias Municipais), RCO (Registro de Classe Online) e Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP).

Segundo Hypólito (2015), explica que, ao contrário do que geralmente as pesquisas mostram, a execução dessas políticas educacionais se justificam pelo ato de culpabilizar os professores pelo mau desempenho dos alunos.

[...] ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm culpabilizado o professorado e sua formação pelo desempenho mediocre da educação brasileira, o que não está ao contrário do que dizem, baseado em evidências. (HYPÓLITO, 2015, p. 520)

Por isso a necessidade de atenuar as problemáticas escolares iniciando pelo aprimoramento da tarefa docente. Contudo, o autor questiona a aplicação de avaliações em larga escala padronizadas, na medida em que não se considera os desafios das escolas nas diferentes regiões do Brasil, onde boa parte são permeadas pela desigualdade social, pela evasão, baixa frequência, salas lotadas e recursos didáticos escassos, sem falar da desvalorização dos profissionais da educação.

Muito se tem falado sobre a educação inclusiva e essa modalidade educacional têm despertado para o debate e para a criação de políticas que atendam a diversidade, fato que respinga sobre a necessidade formativa de profissionais que possam atender à demanda de alunos inclusos, cujo foco é a adaptação de metodologias e materiais pedagógicos.

A partir da reflexão de Hypólito (2015) podemos observar que o Plano Nacional de Educação (PNE), expressa as preocupações dos professores até certo ponto, sobretudo ao compartilhar do sonho de maiores investimentos na educação e nas ações voltadas à valorização dos profissionais das escolas. Infelizmente o PNE

não conseguiu resultados satisfatórios quanto à ampliação dos financiamentos com os recursos do PIB cotados em 10%. Essa, dentre outras questões, é para o autor, paradoxal e deficiente. Nesse sentido, a precarização do trabalho docente e a ausência de estrutura adequada continuaram a existir apesar das metas do PNE.

É comum que a cada política educacional criada, sejam elencados inúmeros objetivos, alguns deles inatingíveis.

Nessa perspectiva, Saviani (2019) indica uma série de antagonismos e convergências e divergências de interesses entre as forças que controlam o processo e o público alvo, para quem são pensadas essas ações. Para o autor, “os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais”. Diante disso, entende-se que muitas vezes, tais políticas distanciam-se da realidade das escolas.

Saviani (2019), expressa esse antagonismo como reflexo de uma sociedade capitalista e neoliberal:

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessava todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2019, p. 21).

Há um distanciamento entre as políticas públicas e o contexto escolar, que pode resultar na falta de engajamento paradoxal entre o ideal e o real. Dentre os principais fatores que distanciam os ideais dos programas como o PNE, PNAIC, destacam-se as desigualdades no acesso à formação de qualidade, as desigualdades regionais, a desarticulação entre teoria e prática, o despreparo dos docentes que ao sair da formação inicial não se sentem preparados para lidar com as diversas realidades das escolas.

CONCLUSÃO

Esse estudo possibilitou fazer a retrospectiva das principais políticas educacionais na última década, em que houveram avanços significativos nas políticas de formação docente. Com a criação de programas como a Residência Pedagógica, dentre outros em que se fizeram necessário investir na formação continuada, para atender aos objetivos e metas a que se propunham. O PNE, a implementação da BNCC em nível federal e do Programa Educa Juntos na esfera estadual, procuram garantir uma educação de qualidade para todos e transformar as difíceis realidades das salas de aula a partir da capacitação dos professores.

No entanto, os desafios relacionados à desigualdade de acesso, a qualidade da formação e a infraestrutura das escolas são questões desafiadoras a serem enfrentadas.

Tais iniciativas, embora tivessem o intuito de trazer melhorias para educação do país, em sua maioria foram políticas descontextualizadas e com uma gama de objetivos que nem sempre foram atingidos.

Contudo, não se pode negar que essas políticas trouxeram avanços principalmente no processo de formação continuada dos professores, na medida em que se buscava aperfeiçoar os seus conhecimentos, abordar novas metodologias, instruir para o uso das novas tecnologias e dessa forma, melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços em algumas áreas, o cenário educacional brasileiro enfrenta desafios significativos, como a falta de financiamento adequado, desigualdades no acesso à educação de qualidade e a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e equitativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> acesso em 05 de maio de 2025.

FERREIRA, L.A.M; NOGUEIRA, F.M.B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf> acesso em 05 de maio de 2025.

HIPOLYTO, Calvário, L.M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p.517-534, set-dez, 2015.

SAVIANI, Demerval. A lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Política Nacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Municípios - Formação continuada. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/municipios/educa_juntos/formacao_continuada> acesso em 02 de maio de 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Programa Educa Juntos. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos> Acesso em 02 de maio de 2025.



CAPÍTULO 8

CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS

Kaline Karas

Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

Babara Ratusznei

Mestranda, PPGE-UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito que está estabelecido em Lei, como consta no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988: “[...] Direito de todos e dever do Estado e da família, (BRASIL, 2010). Neste sentido é importante abordar sobre as políticas educacionais para compreender a estrutura e o funcionamento do contexto educacional.

As Políticas Educacionais são parâmetros que atuam como dimensões, e orientações, por meio de documentos elaborados que normatizam determinada área da educação. Com o objetivo de trabalhar nas demandas voltadas para o ensino e aprendizagem.

Voltando ao olhar para a Educação e estabelecendo um elo com as políticas educacionais, é de extrema relevância pensar nas questões que envolvem a realidade, ou seja do contexto que as pessoas estão inseridas.

Para cada especificidade existem leis e normas que regulamentam e amparam, no caso da Educação do Campo os Marcos Legais abordam todas as lutas e conquistas que foram necessárias serem travadas para estabelecerem a Educação do Campo e não para o campo.

Este trabalho é resultado de uma reflexão de cunho bibliográfico amparados em autores: Weber (1997), Borges (2022), Freire (1987, 1994), Arroyo (2012), Caldart (2008), Mançano e Molina (2014), Kolling, Cerrioli (2004), Santos, Silva (s/d), Penha de Paula (2021), Laval (2019) Duménil, Lévy (2014).

Com as Leis: a Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010, ancorado ainda na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I ENERA), criação do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC) para compreender os avanços que a Educação do Campo obteve para configurar uma Educação contextualizada e não apenas localizada no meio camponês. Assim como a escassez de materiais publicados na área, principalmente no Estado do Paraná.

O artigo está subdividido em: Políticas Educacionais, contextualizando a importância como norteadora do trabalho educacional, a Educação do Campo e seus Marcos Legais, e o Contexto atual.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Historicamente Weber (1997), sociólogo alemão do final do século XIX e início do XX, dialoga que a prática política tem por finalidade o controlar a distribuição do poder, no Estado, ou ainda entre grupos dentro do Estado. Neste sentido a política é descrita pelo teórico como uma forma de controle.

Um contraponto do passado para o presente argumenta que apesar de modificações estruturais, e da política ser uma possibilidade de expressão popular, ainda se configura uma ferramenta de comando do Estado em relação aos cidadãos que necessitam prestar “contas” dos movimentos que fazem no dia a dia em convívio em sociedade. Deste modo compreende-se que:

Do exposto, passando da horda ao império, do soberano à burguesia, até chegar ao governo do povo, pelo povo, como o povo, conclui-se que a política é a forma de atuação cidadã no mundo, ramificando sua influência para o âmbito doméstico, local, regional, nacional e global. “[...] a política é a forma que o cidadão atualmente encontra de se expressar. [...]. Também é preciso reafirmar que a política é um serviço ao cidadão, que se sujeita ao império, em especial no cumprimento de suas leis, e assume obrigações perante o Estado” (Borges, 2022, p.2-3).

Apesar do desejo de revolucionar o cenário no que tange a Educação, existem instâncias normativas que organizam os parâmetros educacionais. Deste modo se faz necessário “adequar-se” às Leis alinhando-se às presentes políticas educacionais. Frente a isto uma posição reflexiva surge e nos permite pensar com as pontuações de Freire, sobre a postura de educadores (as) (1994):

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (Freire, 1994, p.92)

A luta pela Educação de qualidade para todos, está ancorada na máxima da união no coletivo, para a transformação em sujeitos de direitos, conscientes e críticos da sua realidade. Educar, portanto, é um ato político, social e histórico, que abarca um processo humanizador, de consciência crítica, e que rompe as barreiras alienantes.

Analisando sobre a ótica da Educação do Campo e Políticas, Caldart (2008) aborda que na História do Brasil as pessoas do campo não tinham a chance de disputar um protagonismo para luta de seus direitos, e pontua: “As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores (p.72).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MARCOS LEGAIS

Brasil, país que se destaca por sua grande expansão territorial e sua grande diversidade cultural, traz em sua história o período da educação rural, veiculada para conter a migração populações rurais para as periferias ao redor dos centros urbanos, por meio do chamado “ruralismo pedagógico” entre os anos de 1920 e início dos anos 1930.

Orientada a uma população caracterizada somente pelo trabalho agrícola, a educação rural visava o ensino de ler e escrever, pois se mantinha a ideia de que a população do campo necessitava da força física para o trabalho agrícola. Segundo o autor Arroyo (2012) que ao pesquisar reformas educacionais nos anos 20, se depara com o discurso de um governador o qual “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras” (Arroyo, 2012. p.11)

Fortalecendo a visão de um povo sem voz e sem a valorização de suas identidades histórico-culturais.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (Mañano e Molina, 2014 p.9).

No mês de julho do ano de 1997, ocorre o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) tendo como premissa rompimento do Ruralismo Pedagógico que perdurava desde a década de 30, com atos contrários aos movimentos sociais, e sem uma educação qualificada visando apenas a fixação no ambiente e adaptação no campo (Prado, 1995).

Outro grande avanço é a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I ENERA), realizada em Luziânia/Goiás, a qual objetivava mobilizar

os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação, visando recolocar essa Educação na pauta de discussão do país (Brasil, 1998). Esses grandes movimentos brevemente citados retratam a luta por uma educação justa e eficaz para o campo, elaborada com ela e não somente imposta a tal.

Caldart discute sobre a Educação do Campo analisando o contexto em qual a mesma “nasce”.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

A Educação do Campo, traz mudanças no âmbito educacional, no ano de 2002 com as lutas dos movimentos sociais que obtiveram vantajosas conquistas, pois com a criação do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC). Que foi um divisor de águas para os povos do campo, os quais passaram a ser valorizados e reconhecidos como: “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros”. (Kolling, Cerrioli, Caldart, 2004, p. 208).

Segundo a antiga SECAD¹ (Secretaria de Educação Continuada), as Escolas do Campo recebem essa denominação porque são:

[...] aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo[...]. (SECAD 2007, p.14)

Ter esse reconhecimento, é um avanço significativo na luta por uma educação digna de qualidade, mantendo sua identidade, é dar voz a esse povo sofrido e excluído que luta por meio dos movimentos sociais, essas ações dão sentido a um país que possui tanta diversidade.

1.SECAD, segundo o site LIBRARY 2023, temos que Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade a Secad surgiu a partir da fusão da Secretaria de Inclusão Social e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo com o desafio de protagonizar. No entanto a Secad, criada em 2004, sofreu uma reestruturação incorporando, em 2011, o eixo da educação inclusiva em seus programas, e passou-se a se chamar, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)A mesma foi extinta nos primeiros meses de mandato do Ex Presidente Jair Bolsonaro (PL).Com o presidente Luiz Inácio da Silva (PT), que venceu Bolsonaro nas eleições de 2022, o programa luta para voltar.

A educação no e do campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Este vínculo lhe confere um traço de identidade importante. Busca construir um outro olhar para a relação: campo e cidade vista dentro do princípio de igualdade e diversidade cultural (Santos, Silva S/D).

A Educação do Campo articula uma definição dinâmica, a qual está em constante mudança. Fruto da luta dos movimentos sociais está em constante moção para conquista e melhorias no seu espaço. Tem suas bases no pensamento coletivo, o qual cada pessoa desempenha uma função pensando na totalidade e integralidade.

Caldart (2008) aborda o conceito como uma tríade: “ Campo – Política Pública – Educação”. No entanto, o medo das contradições sociais acaba excluindo o campo da análise dependendo da situação, ou seja, os sujeitos sociais saem do contexto. Por vezes abandona-se o olhar enquanto política pública devido ao receio de que o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios. E ainda por vezes é abordada como uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

A autora dialoga sobre a importância de visualizar a Educação do Campo através da Tríade, e não por conceitos isolados. Uma vez que a junção do mesmo contempla uma relação completa, evitando de: “promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (Caldart. 2008, p. 71).

Esta perspectiva está alinhada com a concepção de emancipação das pessoas camponesas, para que sejam sujeitos autônomos e críticos, desvencilhados da ótica dominante que escraviza e aliena os pensamentos.

O processo de construção da Educação do Campo no Brasil está garantido na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação, valorizando e respeitando as singularidades culturais e regionais. Dessa forma, estabelece como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, IV).

O artigo 206, incisos I e III, garante, respectivamente, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além do respeito ao pluralismo de ideias e às diferentes concepções pedagógicas. De maneira complementar, o artigo 208, §§ 1º e 2º, determina que a educação é um direito público subjetivo, obrigatório para crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos. Assim, quando o poder público não oferece esse direito, ele pode ser responsabilizado nas esferas civil, administrativa e penal.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/1996), a população do campo passou a conquistar mais espaço nas políticas públicas voltadas para a educação. Essas conquistas são

fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse contexto, o artigo 23 da LDB reconhece práticas como a pedagogia da alternância e o regime multisseriado, ao afirmar que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]” (BRASIL, 1996).

O artigo 26 da mesma lei possibilita que as escolas de Educação Básica incluam no currículo uma parte diversificada, construída a partir das características regionais e locais, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos e as realidades dos estudantes. Já o artigo 28 assegura o direito da população do campo a ter um sistema de ensino que atenda às suas necessidades e especificidades.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único⁴. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/1996) reconhece a diversidade sociocultural, bem como o direito à igualdade e à diferença, conforme estabelece o Parecer nº 36/2001 do CEB/CNE. Além disso, o artigo 28 desta lei assegura às populações do campo o direito de construir um sistema de ensino que atenda às suas especificidades socioculturais. Para isso, orienta que as redes de ensino realizem as devidas adaptações na organização, nas metodologias e no currículo, de forma a garantir que essas práticas estejam alinhadas às realidades e necessidades das comunidades rurais.

CONTEXTO ATUAL

A Educação do Campo no Paraná é marcada por avanços e desafios. A Educação do Campo é uma política pública no estado desde 2010, a qual busca oferecer educação de qualidade no campo, trabalha na valorização dos saberes locais e a cultura campestre. E está posto na Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010:

Artigo 1º: Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2010, [S.N]).

No entanto, apesar de ser um direito constituído, ainda existem desafios e dificuldades: a infraestrutura de algumas escolas é precária, o fechamento de unidades e a necessidade de garantir o acesso e permanência das comunidades camponesas na escola.

Dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (2023) (SEED-PR), apontam a existência de aproximadamente 1.200 escolas rurais no estado, que atendem desde pequenas comunidades agrícolas até povos tradicionais como quilombolas e indígenas.

Contudo, o fechamento de escolas rurais é uma realidade. Entre 2015 e 2022, mais de 200 unidades foram desativadas, muitas vezes sem consulta às comunidades, desrespeitando o artigo 28 da LDB. Isso compromete o direito à educação contextualizada e a permanência escolar. Caldart (2012) alerta para os riscos de desconfiguração da Educação do Campo quando o Estado ignora sua dimensão política e transforma o projeto em mero ajuste técnico.

No Paraná, muitas escolas rurais atendem crianças de diferentes idades e séries juntas, principalmente nos primeiros anos escolares (turmas multietapas ou multianos). Isso exige formas de ensinar que respeitem essa diversidade, mas, infelizmente, essas metodologias ainda são pouco valorizadas tanto na formação dos professores quanto na organização das redes de ensino.

Além disso, a oferta de Educação Infantil no campo ainda é muito limitada. Muitas das creches e pré-escolas ficam longe das comunidades, fazendo com que as famílias precisem cuidar das crianças em casa, mesmo sabendo da importância de um espaço educativo desde a primeira infância.

Essa falta de atenção especial à Educação Infantil no campo acaba inviabilizando as crianças e suas famílias, fazendo com que suas necessidades e histórias fiquem esquecidas. Como diz Souza (2009), essa ausência contribui para manter essa invisibilidade social, reforçando o desafio de garantir o direito de todas as crianças a um começo digno na educação.

Outro ponto muito importante para o contexto atual, que é o uso da tecnologia nas escolas, tema que com a pandemia da Covid-19 destacou-se de forma ainda mais clara, a grande desigualdade digital que existe nas escolas do campo. Muitas escolas enfrentaram a falta de conexão estável à internet, e muitos alunos não tinham acesso a computadores ou celulares adequados para acompanhar as aulas remotamente. Isso acabou aumentando o abandono escolar e dificultando o aprendizado.

Mesmo com o retorno às aulas presenciais, a inclusão digital ainda é um desafio real e presente. A falta de laboratórios, a internet precária e a pouca capacitação

dos professores para usar as tecnologias fazem com que essas ferramentas, que poderiam enriquecer a aprendizagem, ainda não sejam aproveitadas no campo.

A pandemia da Covid-19 evidenciou e aprofundou as desigualdades no acesso à educação no meio rural, resultando em um aumento significativo da evasão escolar entre os estudantes do campo, devido à falta de infraestrutura para o ensino remoto e às dificuldades de acesso às escolas durante o período de isolamento social. (SILVA; SOUSA, 2021, p. 45)

A Educação enquanto prática, está ancorada na libertação e transformação das pessoas, e precisa estar conectada à reflexão sobre a realidade e as estruturas sociais. E deve promover um processo constante de conscientização, que, embora envolva a escola, não fica restrito apenas a ela (FREIRE, 1987).

Este movimento proposto por Freire e compartilhado com a realidade do Campesino pretende a emancipação das pessoas que vivem no campo, e que a educação torne-se uma ferramenta transformadora da realidade. Fundamenta-se em ideias que fortaleçam e empoderem as pessoas, indo em combate à educação bancária, lutando contra o capitalismo, que deseja transformar a escola em mercado, neste sentido:

Laval (2019) discute que: “O neoliberalismo² atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o “espírito do capitalismo” (p.7).

Todos os esforços tanto dos Movimentos sociais quanto dos eventos que marcaram a constante construção da Educação do Campo, são fruto de ideias de liberdade, pela busca da autonomia, característica da educação emancipatória. Deste modo vai ganhando corpo com as lutas e resistências que enfrenta no dia a dia, e atualmente ainda pode se dizer que é sinônimo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo representa um importante avanço na construção de uma educação plural e justa. No estado do Paraná, apesar dos progressos institucionais, persistem desafios estruturais. E a luta por uma Educação e não para o campo ainda continua, é necessário investimentos e melhorias principalmente na questão de infraestrutura.

De acordo com Penha de Paula (2021): “A Educação do Campo é uma construção viva desde a década de 1990. Ela nasceu com os movimentos sociais” (p. 10). É deste 2. O neoliberalismo se caracteriza por uma ordem social em que uma nova disciplina é imposta ao trabalho e novos critérios gerenciais são estabelecidos, servindo-se de instrumentos como o livre comércio e a livre mobilidade de capital (Duménil & Lévy, 2014: 11 e 43).

modo algo vivo, um conceito que continua se estruturando com base nas lutas diárias, com as resistências.

Ao pensar neste termo Caldart (2012) aborda que este conceito está em construção, e que se fortalece com as escolas, cursos, a formação de professores (as) e com as universidades; de modo que cada unidade que se abre é uma consolidação que efetua-se.

Com a pesquisa foi possível deparar-se com a escassez de pesquisas voltadas para o Estado do Paraná, bem como, a escassez de ações que valorizem mais que trabalhem com a verdadeira essência da Educação do Campo e também contribuir para uma reflexão a partir da mesma, a qual servirá de um impulso para dar prosseguimento a novas pesquisas e fomentar a reflexão nesta temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2010.

_____. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BORGES, P. P. O ser humano e a política. Interações (Campo Grande), v. 23, n. 4, p. 923–926, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/bB3NqLs3wNWkPmT9zyyjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/05/2025.

CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M.. [et al.]. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incri ; MDA, 2008. p.67-86.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. A crise do neoliberalismo. São Paulo: Boitempo, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992 (3. ed.1994).

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad: Mariana Echalar, São Paulo:Boitempo, 2019, 326 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4783, de 28 de outubro de 2010. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. Curitiba, PR: [s.n.], 2010.

PENHA DE PAULA, A. (org.)... [et al].Entre campo, águas e florestas: trajetórias e memórias da licenciatura em Educação do Campo na UFPR - Setor Litoral/ - Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021. 156 p; (Coletânea Educação do Campo em movimento). Livro eletrônico.

SILVA, João; SOUSA, Maria. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação do campo no Paraná. Revista Educação Rural, v. 12, n. 1, p. 40-55, 2021.

Site institucional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/> Acesso em: 15 jun. 2025.

SOUZA, M. L. A. (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. Zero-a-Seis, 22, epp1281, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1281>. Acesso em: 15 jun. 2025.

WEBER, M. Ciência e política duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1997



C A P Í T U L O 9

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DOS PROFESSORES NAS DECISÕES POLÍTICAS

Karina Colarites

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati-Pr.

Willson Gerigk

Doutor em Políticas Públicas e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati-Pr.

A valorização docente é um dos pilares indispensáveis para a consolidação de uma educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso V, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005/2014, reconhecem o papel essencial do professor no processo educativo e estabelecem diretrizes para assegurar melhores condições de trabalho, formação continuada e remuneração digna.

No entanto, a realidade enfrentada por grande parte dos profissionais da educação no Brasil revela um cenário de desvalorização docente, caracterizado por baixos salários, condições inadequadas de trabalho, sobrecarga de atividades e escasso reconhecimento social. Essa conjuntura interfere diretamente no desempenho profissional, na motivação dos educadores e, conseqüentemente, na qualidade da educação a ser ofertada.

A atuação docente tem sido constantemente mencionada em diversas medidas educacionais, no entanto, nota-se que os legisladores, ao tomarem decisões sobre as políticas educacionais, não contam com a contribuição do professorado. Nóvoa (2009) enfatiza que apesar da multiplicidade de discursos produzidos, os próprios professores raramente são protagonistas dessas narrativas, tendo seu espaço simbólico e profissional progressivamente ocupado por outras vozes. Há uma

ausência e silenciamento dos professores, marcada pela perda de visibilidade no espaço público.

Os fatores mencionados têm contribuído para a deslegitimação da sua autonomia e capacidade de intervenção no próprio campo de atuação, reduzindo-os a uma posição secundária tanto na formação docente quanto na produção do saber educacional. Esta ausência de protagonismo revela uma prática recorrente de centralização e autoritarismo na formulação de políticas educacionais, frequentemente conduzidas por instâncias superiores.

Diante disso, o presente trabalho pretende discutir acerca dos principais fatores que contribuem para a desvalorização da docência, bem como seus efeitos no contexto educacional e as contradições entre o proclamado legalmente e o vivenciado no chão da escola.

A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE: EDUCAR SEM RECONHECIMENTO

A desvalorização docente é um problema complexo que engloba diferentes fatores, como: condições de trabalho, remuneração, políticas públicas e formação continuada. Para Costa e Rodrigues (2020) na trajetória histórica da educação brasileira a desvalorização é compreendida como destituição dos professores de participação nas políticas educacionais, fruto da tradição conservadora instituída desde o Brasil Colônia.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, determina como um dos princípios da Ordem Social, no âmbito educacional, a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Este princípio reforça a importância atribuída ao professor como agente central no processo educativo, garantindo estabilidade, reconhecimento e condições adequadas de trabalho.

Ainda, a Lei Federal nº 14.817/2024 estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Em seu artigo 3º destaca que a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

Art. 3º [...].

I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar;

II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;

III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores (Brasil, 2024).

A partir de 1990, o Brasil apresenta o neoliberalismo como modelo de gestão do aparelho de Estado. Costa e Rodrigues (2020) destacam que o piso salarial nacional dos professores não está sendo efetivado por muitos estados e municípios, visto que o salário pago está longe de alcançar o proclamado em lei. Ainda vivenciam condições inadequadas de trabalhado em grande parcela das escolas públicas, exigências de desempenho cada vez mais elevadas em planos de carreira, dificultando a elevação funcional.

Diante destes fatores, evidenciam-se as contradições entre o que está sendo proclamado pelas políticas educacionais, como a valorização docente, inclusive com metas previstas no PNE vigente, e o que está sendo vivenciado no cotidiano escolar de precariedade de condições de trabalho. Este cenário repete-se no ensino público e privado, ao estabelecer à categoria a função de executor da educação escolar, dispensado nos momentos de elaboração, deliberação e implementação das legislações.

A profissão docente encontra-se em precariedade, devido aos fatores já mencionados, como a ausência de valorização do profissional, remuneração precária, condições de trabalho inadequadas, carga horária elevada, entre outros. Estes fatores contribuem para o abandono e desinteresse na profissão, pois conforme menciona Cericato (2016, p. 284):

No Brasil, a atratividade da carreira docente é baixa. Dentre os concluintes do ensino médio, poucos são aqueles interessados por ela. Como motivos para a recusa, são apontados os aspectos [...]: representações do trabalho docente como uma atividade pouco atrativa, social e financeiramente desvalorizada, e a percepção de que “qualquer um pode ser professor”, não sendo necessário se especializar. Além disso, é forte a representação da docência como dom e vocação.

Este quadro revela uma combinação de fatores estruturais e simbólicos. Por um lado, há o desinteresse, fruto da desvalorização social e financeira da profissão, expressa em baixos salários, falta de reconhecimento e condições de trabalho, muitas vezes, precárias. Por outro, persiste uma visão distorcida da docência como um dom ou vocação natural, o que deslegitima a formação profissional e contribui para o enfraquecimento da identidade docente. A ideia de que “qualquer um pode ser professor” desconsidera as complexidades do trabalho pedagógico, desqualificando o conhecimento científico envolvido na atuação educativa, além do constante aperfeiçoamento por meio de estudos, cursos de formação continuada e reflexões sobre a prática pedagógica.

A instituição escolar é um espaço privilegiado e relevante para a inserção social, visto que recebe uma diversidade de alunos, com condições econômicas, sociais

e culturais distintas. Neste local, os indivíduos relacionam-se e convivem com as diferenças, indo além de somente aprender os conhecimentos científicos. Diante deste cenário, a escola apresenta uma variedade de demandas, sendo um desafio para o processo de desenvolvimento da criança e do profissional da educação, uma vez que terá que atuar em diferentes situações, muitas vezes fora do contexto de sua formação (Ferreira; Silva, 2014).

Diante de tantas responsabilidades que o professorado vem sendo chamado a assumir, estes encontram-se sobrecarregados, pois tornaram-se os responsáveis em resolver os conflitos ocorridos em sala de aula. Diante disto, o retrato da docência, construída ao longo da história, exercer influência na visão da profissão como uma missão divina, um dom e até mesmo atrelada ao feminino. Freitas (2012) destaca que o papel social do educador está fortemente relacionado à maneira como a sociedade o percebe, à concepção que se tem sobre a figura do professor e à função social que este exerce em uma realidade globalizada e marcada por desigualdades. Essa percepção, por sua vez, é determinante na organização do trabalho docente e nos processos formativos desse profissional.

Diante o exposto, é visível a responsabilidade que recai sobre o docente e na escola, haja vista que este espaço é designado para a resolução de conflitos sociais, econômicos, culturais, entre outros. No entanto, é preciso reconhecer que essa atribuição excessiva, em muitos casos, ultrapassa os limites da função pedagógica, recaindo sobre os professores demandas excessivas que não são acompanhadas por condições estruturais, formação adequada e valorização profissional. A instituição escolar, embora seja um espaço de transformação, não pode atuar isoladamente na superação das desigualdades sociais. É indispensável o comprometimento do Estado, por meio de políticas públicas integradas, que garantam suporte à prática docente e promovam uma educação verdadeiramente emancipadora.

Na sociedade capitalista, a burguesia apropria-se e controla tanto a distribuição das riquezas, quanto do conhecimento. Neste modelo, as exigências também recaem sobre a escola, haja vista ser um espaço de construção do conhecimento. Oliveira (2007) enfatiza que a partir das reformas educacionais da década de 1990, as escolas e o trabalho docente passaram por uma reestruturação. Submetido a processos de flexibilização e à deterioração das condições laborais, observa-se o agravamento e a ampliação do que se caracteriza como a proletarianização do professor.

As políticas de valorização docente, a partir de 1990, tem sido direcionada a prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades. Costa e Rodrigues (2020) destacam que há uma capitalização política, ou seja, produtividade de serviços, como o uso político do bom desempenho escolar dos alunos, medidos pelos próprios

governos, com subsídio de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Neste viés, o ensino, como outro trabalho, exige o desenvolvimento de habilidades, competências, comportamentos, conhecimentos técnicos e teóricos, os quais influenciaram diretamente na forma como a força de trabalho docente será efetivada. Assim, Costa e Rodrigues (2020, p. 49) indagam: o que tem valor hoje nas atividades dos professores?

O valor não está mais nos atos de trabalho docente em si – o ensino –, mas em sua performance, na resiliência, na acomodação das políticas de regulação externa da conduta profissional, como a transmutação do sujeito que ensina para o que acompanha a aprendizagem dos alunos, que promove o aprender a aprender pelos próprios alunos, na divisão técnica do trabalho, que emerge como ensino remoto, na hegemônica pedagogia das competências e na destituição do direito de participação das decisões sobre políticas públicas para a educação (Costa; Rodrigues, 2020, p. 49).

A valorização revela um aspecto retórico, em que o valor não é quantificado nem solicitado, mas reconhecido, recompensado, bonificado. Esta valorização decorre, muitas vezes, da necessidade de os docentes se adequarem às novas demandas impostas pelas instituições, frequentemente marcadas por processos de violência, desgaste emocional e adoecimento. Trata-se, portanto, de uma questão vinculada às relações de poder que configuram as subjetividades dos trabalhadores, mediante a imposição de um “dever ser ideal” (Rosa, 1999 *apud* Costa e Rodrigues, 2020).

Diante o exposto, vale ressaltar a crescente desqualificação do trabalho escolar. Mesmo com a conquista da universalização do acesso à escola e o aumento da escolaridade, o capital monopolista segue controlando e agindo diante destes processos. É prescrita uma escolaridade elementar que possibilita o mínimo de cálculo, leitura e escrita e o desenvolvimento de estipulados delineamentos socioculturais, políticos e ideológicos, tornam-se indispensável para o funcionamento das empresas produtivas e a composição de uma mentalidade consumista. Em relação ao aumento da escolaridade, concebe-se como um mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista que visa estimular a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista (Frigotto, 1989).

Ainda, Frigotto (1989) enfatiza que os mecanismos de controle se manifestam desde a negação do alcance dos níveis mais elevados de escolarização, pela seletividade interna da própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para grande parcela que frequenta a escola. Esta fragmentação é visível na divisão do trabalho educativo, na prioridade da quantidade em detrimento da qualidade dos conteúdos oferecidos.

Como resultado, observa-se a divisão do processo educativo e a decadência do conteúdo escolar, apresentando a supremacia dos métodos e técnicas sobre os conteúdos. Esta desqualificação vem fantasiada na ideia de eficiência e produtividade,

amparadas por teorias educacionais tidas como modernas e inovadoras, diz respeito a teorias não críticas, apresentadas por Saviani (1982).

A partir da perspectiva de neutralidade científica e na ideia de eficiência e produtividade, a reorganização do processo educativo passa a ser objetivo e operacional, tendência esta chamada de pedagogia tecnicista,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais diferentes matizes. (Saviani, 1982, p. 11).

Gatti (2008) reforça, ao afirmar que, especialmente nos últimos anos as ações políticas em educação continuada, assumem a perspectiva de competência tanto voltados aos professores como para os alunos. Para a autora, “[...] ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62). Nesta lógica, cabe questionar: apenas os valores econômicos e materiais devem predominar nas concepções educacionais? Onde estão as preocupações para uma formação mais humana, realmente melhor para os sujeitos enquanto seres relacionais e não apenas homens produtivos?

Na questão das competências, prevalece o discurso cognitivista, o qual é um ponto em destaque nos processos de ações políticas, implementadas e em implementação no Brasil. As metas e competências são enunciadas como ingredientes rotulados, empacotados e colocados em prateleiras prontos para o uso, “[...] é como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê” (Gatti, 2008, p. 63). Estes discursos são apresentados como uma solução mágica para os problemas educacionais vivenciados nas instituições escolares, no entanto, desconsidera-se o contexto e as diferentes realidades. Coloca-se todos no mesmo pacote, desconsiderando questões econômicas, sociais, emocionais e culturais.

A formação de um profissional crítico e autônomo é o início para a melhoria da educação brasileira, no entanto, sem deixar de lado outros aspectos indispensáveis para a valorização docente como a remuneração e condições de trabalho. Assim,

[...] é essencial que a questão da desvalorização da profissão docente possa ser encarada como um problema a ser enfrentado a partir de uma política pública de Estado. Para que a mesma possa modificar a situação do professor, e não como mecanismos paliativos que em vez de melhorar a situação desse profissional acaba por impor novas exigências, ocasionando arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. O desafio é articular o discurso político de valorização da profissão (ideia) com as possibilidades de sua materialização (efetivação) a fim de superar as questões [...] (Lira, 2013, p. 09).

Diante o exposto, é fundamental que haja uma política pública de Estado sólida e contínua, capaz de enfrentar estruturalmente os problemas históricos da docência, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho e a perda de direitos. A valorização da profissão docente não pode se limitar a discursos políticos ou a ações pontuais que mascaram a precarização da carreira. Assim, medidas paliativas, em vez de promoverem avanços concretos, aprofundam ainda mais a desvalorização profissional ao impor novas exigências sem oferecer as devidas condições de trabalho.

Portanto, o grande desafio está em articular o discurso à prática, garantindo que a valorização do professor se materialize em políticas efetivas que reconheçam seu papel enquanto mediador dos conhecimentos historicamente acumulados, indispensáveis para a construção de uma sociedade crítica e atuante.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2025) estrutura-se em 20 metas, que se desdobram em submetas, constitui-se, sob o regime de colaboração entre os entes federados, como a principal congregação de política públicas, de médio e longo prazo, da educação brasileira.

Em relação as políticas e metas públicas, o presente estudo destaca três delas: Meta 16, 17 e 18, entendidas como aquelas que mais se vinculam com a questão da valorização docente no ambiente escolar, conforme Quadro 1.

Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

Quadro 1 – Metas 16, 17 e 18 do PNE (2014-2025)

Fonte: Lei Federal nº 13.005/2014 – Anexo de metas e estratégias

O primeiro indicador da Meta 16, refere-se ao percentual de 50% dos docentes da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* até 2025. O Gráfico 1 apresenta os resultados desse indicador de 2013 a 2024.

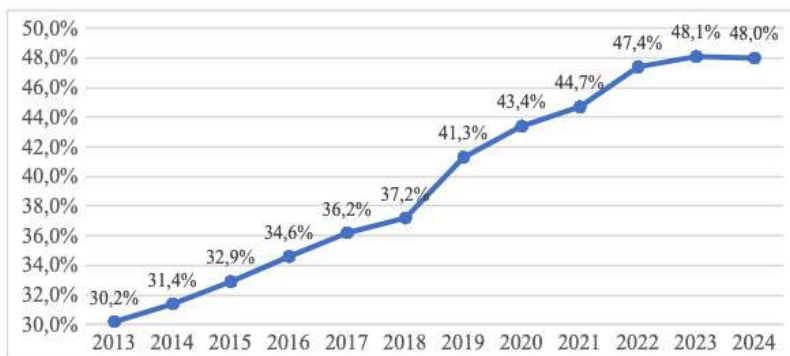


Gráfico 1 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – Brasil – 2013-2024

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2024).

A partir do gráfico exposto observa-se que desde 2014 esse índice tem apresentado crescimento médio de 1,65 ponto percentual ao ano, ritmo bastante próximo ao necessário para alcançar a meta estabelecida. No entanto, a recente regressão, expressa pela pequena redução verificada entre o nono e o décimo ano de vigência do Plano, coloca em dúvida a viabilidade desse objetivo, revelando fragilidades na continuidade das políticas educacionais voltadas à valorização docente. O gráfico a seguir demonstra o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação.

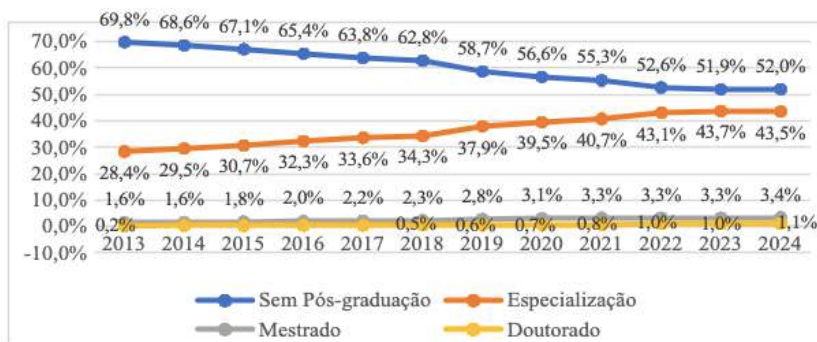


Gráfico 2 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação – Brasil – 2013-2024

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2024).

O gráfico evidencia dados significativos em relação a qualificação dos profissionais da educação. Observa-se uma queda expressiva na porcentagem em relação aos docentes sem Pós-graduação de 69,8% para 52,0%, acompanhada por um crescimento na especialização, que passou de 28,4% para 43,5%. No entanto, os aumentos tímidos nos níveis de mestrado (de 1,6% para 3,4%) e doutorado (de 0,2% para 1,1%) revelam baixos incentivos para a formação em cursos de pós-graduação stricto sensu, haja vista serem fundamentais para assegurar uma educação de qualidade e melhorias no processo de ensino-aprendizagem. (Brasília-FNE,2024).

Brasil/ Região/UF	2024		
	Total	Form Cont.	
		n	%
Brasil	2.434.727	1.039.772	42,7%
Norte	217.808	95.454	43,8%
Rondônia	16.491	8.348	50,6%
Acre	11.430	5.935	51,9%
Amazonas	52.626	17.378	33,0%
Roraima	8.766	4.691	53,5%
Pará	93.222	44.789	48,0%
Amapá	13.123	6.067	46,2%
Tocantins	22.345	8.336	37,3%
Nordeste	686.490	333.073	48,5%
Maranhão	111.897	56.228	50,2%
Piauí	47.793	29.987	62,7%
Ceará	112.566	59.596	52,9%
Rio Grande do Norte	36.672	16.615	45,3%
Paraíba	51.405	26.502	51,6%
Pernambuco	93.464	34.214	36,6%
Alagoas	39.619	17.918	45,2%
Sergipe	24.938	11.336	45,5%
Bahia	172.250	83.305	48,4%
Sudeste	969.928	291.647	30,1%
Minas Gerais	242.911	89.968	37,0%
Espírito Santo	50.513	38.672	76,6%
Rio de Janeiro	167.092	65.721	39,3%
São Paulo	510.707	97.871	19,2%
Sul	387.109	239.928	62,0%
Paraná	155.399	110.899	71,4%
Santa Catarina	106.401	70.933	66,7%
Rio Grande do Sul	125.908	58.562	46,5%
Centro-Oeste	174.329	80.188	46,0%
Mato Grosso do Sul	36.141	19.664	54,4%
Mato Grosso	41.661	16.403	39,4%
Goiás	64.387	27.632	42,9%
Distrito Federal	32.596	16.747	51,4%

Figura 1 - Professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – por Brasil, grande região e unidade da Federação – 2024

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2024).

Em relação a formação continuada, ainda há muitos desafios, com destaque negativo para São Paulo e Tocantins, os únicos estados que apresentam retrocesso conforme indicado. São Paulo, registra o pior desempenho nacional, com apenas 19% dos docentes envolvidos em ações formativas, muito abaixo da média de 43%. Embora tenha-se avanços pontuais, como o crescimento expressivo no Piauí e o elevado índice de 77% no Espírito Santo, nenhum estado atinge plenamente o objetivo de garantir formação compatível com a área de atuação dos profissionais, conforme previsto no PNE. (Campanha, 2024).

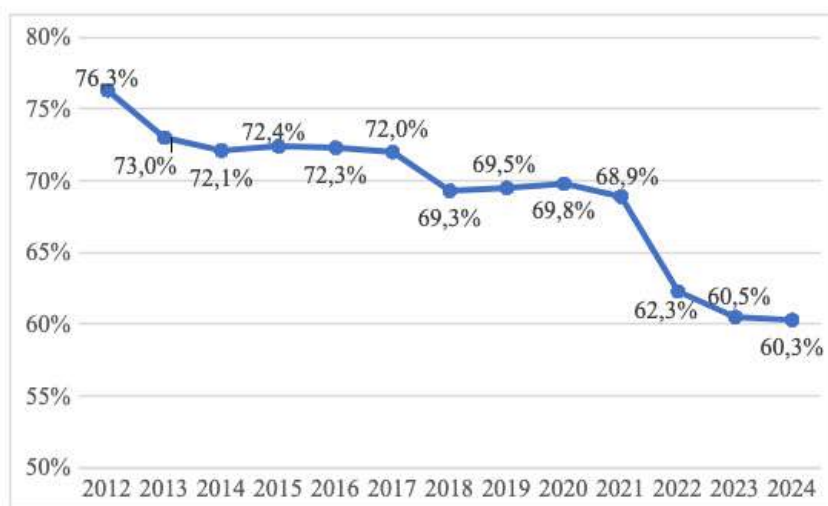


Gráfico 3 – Percentagem de professores efetivos da educação básica na rede pública – Brasil – 2013-2024

Fonte: Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2012-2024).

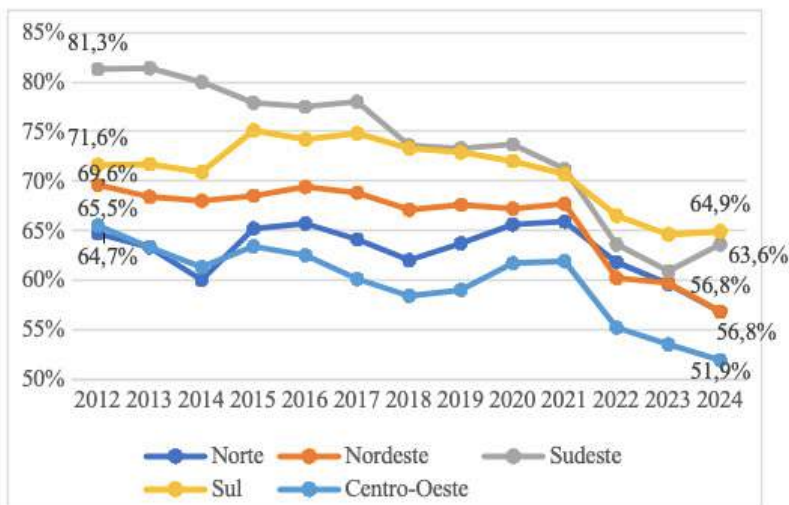


Gráfico 4 – Percentagem de professores efetivos da educação básica na rede pública – por regiões – 2013-2024

Fonte: Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2012-2024).

Os dois gráficos apresentados revelam quedas em relação a porcentagem de professores efetivos da educação básica na rede pública. O primeiro gráfico demonstra essa decadência de forma geral, passando de 76,3% em 2013 para apenas 60,3% em 2024, evidência de uma significativa ausência de estabilidade na carreira docente. Já o segundo gráfico, aprofunda esta análise ao ressaltar as disparidades regionais, enquanto o Sul e Sudeste sustenta percentuais mais elevados de efetivos, ainda que apresente quedas, o Norte e Nordeste expõem os menores índices, com menos da metade de educadores efetivos em 2024. Estes resultados indicam uma precarização nacional do vínculo profissional e demonstra as desigualdades estruturais entre as regiões, fatores que impactam diretamente a oferta de uma educação de qualidade.

Em relação a meta 17 prevista no PNE “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, apresenta-se a seguir uma tabela com o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo – Brasil – 2012-2024.

Tabela 1 - Rendimento bruto médio mensal* dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo – Brasil – 2012-2024

Ano	Profissionais do magistério	Demais profissionais	%
2012	4.853,21	7.440,05	65,2%
2013	5.074,01	7.193,72	70,5%
2014	5.083,81	7.209,43	70,5%
2015	5.092,07	7.005,23	72,7%
2016	4.800,41	6.715,08	71,5%
2017	4.978,52	6.630,90	75,1%
2018	5.067,34	6.610,47	76,7%
2019	5.043,21	6.420,96	78,5%
2022	4.756,78	5.759,11	82,6%
2023	5.112,67	5.883,23	86,9%
2024	5.347,06	6.213,31	86,1%

Fonte: Dired/Inep com base em dados da Pnad Contínua/IBGE (2012-2019/2022-2024).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

* Valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de maio/2024.

Conforme avaliação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2025), a meta não foi cumprida, visto que o prazo para sua efetivação estava previsto para o ano de 2020. Destaca-se que entre os anos de 2015 e 2019, o crescimento dos salários dos docentes foi quase paralisado, enquanto os demais profissionais mantiveram crescimento mais elevado. Ainda conforme esta campanha, a garantia de um salário digno é primordial para tornar a carreira docente mais atrativa. Entretanto, esta pauta é historicamente dificultada por propostas que condicionam a remuneração ao desempenho dos alunos em testes padronizados, o que acaba legitimando e perpetuando a precariedade das condições de ensino.

Estados e Distrito Federal	Meta	2018	2021
Percentual de unidades federativas que possuem PCR dos profissionais do magistério	100%	100%	100%
Percentual de unidades federativas que preveem o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para atividades de interação com os educandos	100%	85,2%	85,2%
Percentual de unidades federativas que atendem ao piso salarial nacional profissional	100%	-	59,3%
Percentual de unidades federativas que possuem plano de carreira e remuneração (PCR) profissionais da educação não docente	100%	81,5%	81,5%
Municípios	Meta	2018	2021
Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério	100%	95,7%	96,3%
Percentual de municípios que preveem o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para atividades de interação com os educandos	100%	74,2%	79,8%
Percentual de municípios que atendem ao piso salarial nacional profissional	100%	-	60,1%
Percentual de municípios que possuem plano de carreira e remuneração (PCR) profissionais da educação não docente	100%	38,8%	42,1%

Tabela 2 - Existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e tomar como referência o piso salarial nacional profissional – Estados, Distrito Federal e Municípios

Fonte: Dired/Inep com base em dados da Estadiv e Munic/IBGE (2018/2021).

Neste contexto, torna-se necessário apresentar a meta 18- “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”, a qual se articula com as demais apresentadas, visto que tem como finalidade a valorização dos profissionais da educação.

Conforme os dados levantados na tabela, observa-se ampla adesão de planos de carreira e remuneração para o magistério em 2018 e 2021 na maioria das redes, no entanto apresenta limites em relação as condições mínimas de trabalho, com pouquíssimos avanços nos requisitos apresentados na meta 18. Evidencia-se uma

queda no cumprimento do piso salarial do magistério acompanhada de estagnação nos outros fatores nas unidades federativas. Nos municípios o progresso é insuficiente, visto que o problema continua sendo a ausência de plano de carreira vigente para os profissionais não docentes da educação. (Campanha, 2024).

Portanto as metas 16, 17 e 18 não foram cumpridas, sendo notável que desafios estruturais na valorização dos profissionais da educação ainda persistem, principalmente no que se refere a questão da formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalhando. Estas lacunas comprometem a qualidade do ensino, visto que compromete a construção de uma educação crítica, atuante e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização docente, embora amplamente proclamada em legislações e políticas públicas, revela-se, muitas vezes, como uma narrativa simbólica, dissociada da realidade vivenciada nas escolas. O distanciamento entre o que é previsto legalmente e o que se concretiza no cotidiano profissional aponta para uma valorização condicionada ao cumprimento de metas e adaptação às demandas institucionais, reduzindo o trabalho docente ao saber-fazer, reprimindo uma certa possibilidade de autonomia docente.

O contexto histórico e político da educação brasileira, marcado por heranças conservadoras e pela influência de modelos neoliberais de gestão, contribuiu para a precarização do trabalho docente. A educação é tida para o Estado como um gasto e não como um fator indispensável de investimento para o presente e futuro do país. Os profissionais da educação são submetidos a intensas pressões, enfrentam condições de trabalho inadequadas, remuneração insuficiente, e são cada vez mais responsabilizados por desafios estruturais que extrapolam sua formação e atribuições.

A crescente sobrecarga de funções, a desvalorização simbólica e material da carreira e a responsabilização individualizada refletem uma lógica de regulação que prioriza a produtividade e a performance, em detrimento de uma formação humana e crítica.

A análise crítica das reformas educacionais e das políticas de formação e carreira revela a consolidação de um modelo tecnicista, centrado em competências e metas padronizadas, que ignora as especificidades regionais, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta lógica baseia-se em uma concepção reducionista de educação e ensino, com ênfase na eficiência e produtividade, conforme o modelo fabril, contribuindo para o esvaziamento do conteúdo pedagógico, a fragmentação do trabalho escolar e o aligeiramento da formação,

Portanto, é urgente repensar as concepções de valorização docente, superando a lógica tecnicista e mercantilista que permeia as políticas educacionais atuais. É necessário reconhecer o professor como sujeito histórico, crítico e protagonista do processo educativo, garantindo condições dignas de trabalho, formação continuada de qualidade, participação nas decisões políticas e respeito à sua autonomia profissional. Somente por meio de uma valorização efetiva e comprometida com a justiça social será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **DOU de 26/06/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **DOU de 17/01/2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14817.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU de 23/12/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

CAMPANHA. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Balanco do PNE 2024**. Disponível em: Balanco do PNE 2024| CNDE.

CERICATO, Itale Luciene. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 230, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&tIng=pt. Acesso em: 03 jun. 2025.

COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, São Paulo, n.127, p. 41-52, outubro/novembro/dezembro 2020.

FERREIRA, Tarcísio José; SILVA, Luís Gustavo Moreira da. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415>. Acesso em: 03 jun. 2025.

FREITAS, Carmen Cunha. A função social do professor: concepções em conflito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6870> . Acesso em: 03 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. Cortez, 3. ed. São Paulo, 1989.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento de análise do Projeto de Lei no 2.614/2024 à luz do Documento Final da Conae/2024**: Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) como epicentro das políticas de Estado para a educação nacional. Brasília: FNE, 2024. Aprovado em 9 set. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/fne-documento-de-analise-do-projeto-de-lei-n26142024-a-luz-do-documento-final-da-conae2024/>

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, ed. n. 29, p. 63-72, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/625> . Acesso em: 03 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Painel de monitoramento do PNE**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 04 set 2025.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99. Campinas, mai.-ago./2007, pp. 355-75.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, 8-18, 1982. Recuperado de: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546>



CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO CORPORAL COMO POLÍTICA: A INVISIBILIDADE DA DANÇA NA ESCOLA

Lennon Rafael Santos

Egresso do curso de licenciatura em Pedagogia bailarino profissional formado pelo American Academy of Ballet - AAB, registrado como bailarino profissional do estado do Paraná, por meio da Delegacia Regional do Trabalho (DRT): 003551 - PR, com habilitação de atuação em Balé Clássico e Jazz Dance. Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Centro-Oeste - Unicentro PR.

Gláucia Andreza Kronbauer

Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná. Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2005), Mestrado em Ciência do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (2016). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase nas manifestações artísticas do movimento, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas corporais artísticas, Educação Física escolar, história das práticas corporais e história da educação.

Disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=4127D2BAB69AA97791BA1D963D8E1E23.buscatextual_0

INTRODUÇÃO

A dança, enquanto linguagem estética, sensível e cultural, ocupa historicamente uma posição de invisibilidade dentro do currículo da escola pública. Mesmo sendo reconhecida como uma das linguagens da Arte pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tendo sua obrigatoriedade garantida pela Lei nº 13.278/2016, a dança segue restrita e distante do cotidiano das práticas pedagógicas. Este artigo tem como objetivo central analisar os fatores que contribuem para a exclusão da dança no ambiente escolar, problematizando o papel das políticas educacionais e das escolhas curriculares historicamente construídas. O trabalho se organiza, com base em autores que discutem políticas educacionais, currículo e direitos sociais. Busca-se compreender as contradições entre os discursos oficiais e as práticas

escolares, refletindo sobre a influência das lógicas neoliberais e dos modelos de gestão educacional que reduzem o currículo ao que é mensurável e tecnicamente útil. Ao longo do texto, serão discutidos documentos como a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como reflexões teóricas que sustentam a defesa da dança como um direito educativo e cultural inegociável.

DESENVOLVIMENTO:

Falar sobre dança na escola pública é pronunciar sobre corpos que pedem espaço de existência e compreensão para existir com e através do movimento, poesia e da criação.

A Dança na escola possibilita a construção, nos processos educativos, de outras formas de criação e experimentação de ser e estar no mundo com o seu corpo, despertando o prazer de se alcançar essas descobertas, assim como desenvolvendo suas capacidades para ler a realidade de maneira crítica e transformadora. (Oliveira, Serpa e Cunha, 2024, cap. 09, p.03)

Isso faz com que seja retomado um olhar para as crianças desde muito cedo, que alguns saberes cabem na escola, enquanto outros pela mesma perspectiva, decaem da “hierarquia da educação” como a dança (entre outras também). É de maneira direta empurrada para os intervalos das escolas, festas e comemorações do cronograma de cada instituição, ou até mesmo para cantos de invisibilidade da rotina pedagógica ao qual se é estabelecido independente de qual seja ele.

As políticas educacionais brasileiras, ao longo de toda a sua história, têm produzido um currículo marcado por escolhas aos quais são demarcados como úteis, mensuráveis e adaptáveis às demandas do capital.

Isso nos traz a retomada de que o estado atua de forma seletiva na oferta dos direitos sociais, a educação não escapa dessa lógica. Quando é apenas pontuado/avaliado por métodos e testes padronizados, que darão apenas formas quantitativas de resultado, outros saberes não adentram a este espaço.

Esse movimento de redução da educação ao que é mensurável não é isolado. Está conectado a uma lógica neoliberal que considera as políticas sociais um obstáculo ao desenvolvimento econômico.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais — ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade” (Hofling; Eloisa, 2001, p.08).

Dentro desse contexto, a dança se caracteriza como um desses saberes marginalizados. Isso acontece não por falta de importância, mas sim por sua sensibilidade, tal sensibilidade essa que não se enquadra na racionalidade técnica ao qual estamos aqui colocando em evidência, parece ser um luxo que a escola pública.

Como dizia o Grande cantor e compositor Gilberto Gil quando exercia papel de ministro da cultura:

“... Precisa acabar com essa história de achar que a cultura é uma coisa extraordinária. Cultura é ordinária! Cultura é igual feijão com arroz, é necessidade básica. Tem que estar na mesa, tem que estar na cesta básica de todo mundo..”

Está presente compreensão de cultura como dimensão básica e cotidiana das vidas, tão bem colocada e expressa por Gilberto Gil durante sua gestão no ministério da cultura, reforça a idéia de urgência ao repensar o lugar da dança na escola pública.

Quando Gil afirma que cultura é feijão com arroz, ele desloca a ideia de que as práticas culturais sejam reservadas para momentos especiais. Pelo contrário, aponta que a cultura deve ser reconhecida como direito fundamental e que deve estar presente no cotidiano humano.

A educação corporal por meio da dança, especialmente nos anos iniciais, deveria ser o território onde a criança descobre o mundo com o corpo todo. Mas o que se vê é a manutenção de uma educação que fragmenta, que separa mente e corpo, que cala as expressões sensíveis em nome de um currículo normativo.

A DANÇA NAS MARGENS DA ESCOLA: POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa, em muitos sentidos, uma perspectiva de contradições que envolvem as políticas educacionais brasileiras.

Se por um lado este documento que tem um conjunto de “aprendizagens” essenciais, destinados a alunos da educação básica ao qual devem desenvolver, tal documento se diz reconhecer ao longo de seu documento, a dança como uma das linguagens da arte e também como possibilidade também na área da educação física.

Porém, quando olha-se por outro lado, um olhar mais “real” digamos assim, percebe-se que ela é tratada de maneira muito superficial, sem uma clareza óbvia do assunto e principalmente sobre sua implementação, sem uma carga horária dedicada a ela, e principalmente sem garantir professores qualificados para desenvolver a linguagem.

Além dessas lacunas estruturais, o próprio processo de construção da BNCC foi marcado por fragilidades democráticas:

A pouca participação de diversos segmentos do meio educacional e da sociedade nas definições da BNCC foi também observada pelos autores. Eles apontam a dissimulação de tal processo “falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não

acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração” (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 8, *apud* Costa e Silva, 2019, p.09).

Dentro dessa perspectiva, em uma análise, onde a BNCC organiza suas diretrizes a partir de dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Na BNCC, “competência é definida como 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, 2018, p. 8). Essas dez competências gerais da educação básica são apresentadas e podem ser conferidas no documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10, *apud* Costa e Silva, 2019, p.10).

Embora à primeira vista a definição pareça contemplar uma formação integral, ao analisar mais profundamente, percebe-se que a dança, enquanto linguagem estética e sensível, permanece à margem dessa lógica. O documento direciona suas competências a finalidades utilitaristas, reforçando a preparação para o mundo do trabalho e a resolução de problemas, deixando de lado saberes que não se encaixam facilmente nesses moldes.

Essa falta de abertura ao diálogo com diferentes vozes da educação contribui para a manutenção de um currículo que continua a invisibilizar saberes como a dança, reafirmando um modelo de escola que silencia o corpo e as expressões sensíveis.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), reforça uma presente lacuna quando não se mostra metas claras para inserção da linguagem da dança nas escolas públicas. No presente documento fala sobre uma perspectiva de diversidade cultural, e uma considerável ampliação de conteúdos artísticos, porém com todas essas falas, não se concretiza políticas objetivas, que tratam a dança como um direito formativo.

Essa ausência de diretrizes específicas dialoga com uma crítica mais ampla ao próprio PNE:

O Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo, se, por um lado, o plano define um aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um ‘saco sem fundo’ que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena. (Hypolito; Álvaro, 2015, p.05).

A formação docente (como aponta o texto da disciplina) é um dos principais entraves. Sem políticas de formação continuada e sem reconhecimento institucional da dança como campo legítimo do saber, os professores seguem despreparados para trabalhar com o corpo e sua dimensão estética, política e cultural.

Essa ausência de políticas afetivas naturaliza uma idéia, de que a dança “não é prioridade”, principalmente nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais

do ensino fundamental. E como negar a centralidade do corpo para crianças que estão em plena fase de descoberta sensório-motora, afetiva e social? Como aceitar que a escola seja apenas um local onde seu corpo existe e delega funções apenas de: sentar, copiar, escrever e repetir?

A ausência citada revela uma lacuna política que precisa ser urgentemente enfrentada. A legitimação da dança como um direito educacional só será possível quando houver uma ampliação real dos espaços de debate e participação social em torno das políticas públicas para a educação.

O território político será abarcado e ampliado na medida em que o tamanho e a importância da dança, e de seus parcos indicadores, forem assimilados, corporizados pelo sistema cultural, político e econômico. Ao se garantir espaços de participação e debates qualificados, as lógicas que estruturam e operam as relações entre poder público e sociedade civil emergem e podem ser estudadas com vistas a que as especificidades da área da dança possam ser legitimadas e instituídas como políticas públicas. (Vellozo; Marila, 2011, p.82)

Essa reflexão aponta para uma urgência: deslocar a dança de um lugar periférico para o centro das discussões

Além da BNCC e do PNE, um marco importante para a área da Arte — e especificamente para a dança, foi a aprovação da Lei nº 13.278/2016, um dos últimos atos da então ex-presidenta Dilma Rousseff.

Conforme Souza, Carvalho e Muller (2024, p.04) “Em 2016 foi aprovada a Lei 13278/168 que explicitou a obrigatoriedade das quatro áreas da arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança como componentes curriculares da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.”

Essa inserção em termos de políticas públicas é uma grande vitória para a Dança, porém ela está longe de se realizar na prática em um cenário macro. Ainda mais, depois do golpe parlamentar sofrido pela ex-presidenta, motivado pelo ódio às políticas públicas sociais do governo PT e justificado por um combate parcial à corrupção. (Bastos, Fernanda, 2019, p.145).

Essa distância entre o discurso legal e a prática educacional reforça o quanto a presença da dança na escola pública ainda depende de um enfrentamento político e pedagógico, que vá além da lei e se realize nas experiências formativas das crianças.

DANÇA COMO POLÍTICA SENSÍVEL: UMA URGÊNCIA EDUCATIVA

Resgatar o lugar da dança na escola pública, é sim um ato de resistência. É olhar com uma empatia sensível para os corpos infantis em desenvolvimento e o reconhecer como campo de saber e a infância como tempo de invenção. A experiência só acontece quando algo nos toca, nos desloca, nos faz sentir. A dança nesse sentido é experiência em estado puro: um convite para que o corpo se afete e afete o mundo ao seu redor.

Escolher o que cabe ou não cabe no currículo é uma escolha carregada de ideologia. O ato de negar a dança na escola pública, é, portanto, negar o direito de falar através do corpo e de experimentar outras maneiras de escrita e leituras de si mesma.

O tempo atual de uma era extremamente digital e normatizações rígidas e de esvaziamento das práticas sensíveis, a dança vem de encontro para se colocar como uma política possível. Sua inclusão curricular e cotidiano não se trata de um luxo, mas sim de uma necessidade pedagógica, ética e política. O estado enquanto responsável pela garantia dos direitos sociais tem o dever de reconhecer esta urgência.

Para a autora Hofling (2001, p.11) “Mais do que oferecer “serviços” sociais - entre eles a educação - as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.” É fundamental compreender que uma ampliação pelo direito da educação não se trata de uma perspectiva quantitativa por colocar mais crianças dentro das escolas, mas sim, do que acontece dentro dela, que seja rico, plural e capaz de proporcionar experiências formativas e significativas.

A dança na escola pública é portanto, um ato de resistência e de afirmação da vida, da diversidade de potências criadoras, que habita em cada corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este estudo permitiu entender que a falta da dança na escola pública não é por acaso. Ela é resultado de várias escolhas feitas ao longo da história, envolvendo questões políticas, econômicas e de currículo, que acabam deixando de lado os saberes ligados ao corpo e à sensibilidade. Mesmo com documentos oficiais como a BNCC, o PNE e a LDB reconhecendo a dança como linguagem educativa, sua presença real nas escolas ainda é muito pequena e frágil.

Foi possível refletir sobre essas lacunas entre o que está escrito na lei e o que acontece na prática. Fica evidente a urgência de colocar a dança como um direito dentro da escola pública. Como sugestão para pesquisas futuras, penso que seria importante um olhar pessoal para investigar experiências concretas de escolas que conseguiram inserir a dança de forma efetiva, além de aprofundar o diálogo entre as políticas culturais e educacionais.

Em conclusão, como disse o renomado e inspirador bailarino Rudolf Nureyev (1938 - 1993): “Você vive enquanto dançar.” Essa frase traduz a essência da produção deste trabalho: reconhecer que a dança é muito mais do que arte, ela é vida, expressão e resistência. Garantir a dança na escola pública é garantir que cada criança possa viver plenamente, com o corpo, com a emoção e com a criatividade em movimento.

REFERÊNCIAS:

BASTOS, Fernanda Ribeiro de Nardi. **As políticas educacionais para Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30762/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Bastos.pdf>.

COSTA, O, Marilda; SILVA, A, Leonardo. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio sob a ótica das entidades acadêmicas da área educacional**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/abstract/?lang=pt>

GIL, Gilberto. **Gil Ministro da Cultura em Paraty / 2003** (vídeo). YouTube, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qeb2L3oZpzc&list=LL&index=1&t=141s>

HOFLING, M. Eloisa. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. *Cadernos Cedes*. Ano XXI. n.º55, novembro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>

HYPOLITO, M. L. Álvaro. **Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação**: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v.35, n.º97, p.517-534, 2015.

NUREYEV, Rudolf. (1938 - 1993) **“Você vive enquanto dançar”**. Disponível em: <https://eu.blochworld.com/pt/blogs/inspiration/5-inspirational-quotes-from-dancers-we-love?srs1tid=AfmBOOpptdPNgRXNgLX2BfPEarKPk2rDp60hlqsqkXDiptGTrzKf0zNn>



CAPÍTULO 11

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A PERSISTÊNCIA DA INVISIBILIDADE SURDA

Andreia Tavares

Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela mesma universidade e Graduada em Letras Libras Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- NEADUNI/ UAB/UNIOESTE. Professora da Rede Municipal de Educação de Guarapuava.

Evandro Oliveira de Brito

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) junto ao Departamento de Filosofia (DEFIL) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).
<https://orcid.org/0000-0001-9072-4472>

INTRODUÇÃO

Diversos instrumentos legais têm sido implementados com o objetivo de orientar e fortalecer a educação das pessoas surdas, representando avanços importantes no reconhecimento e na valorização da Comunidade Surda. Tais conquistas, no entanto, não surgiram de forma espontânea, são resultado direto da mobilização histórica, da resistência e da atuação política da própria Comunidade Surda, que tem reivindicado, de maneira firme e contínua, direitos linguísticos, educacionais e culturais que garantem sua plena participação social. Entre os meios legais, destaca-se a Lei nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que assegura o direito à educação bilíngue, tendo Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Em seguida, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que, embora voltada para a inclusão de todos os estudantes com deficiência, apresenta uma tentativa de articulação com os princípios da educação bilíngue estabelecidos no decreto anterior. Por fim, o Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover

condições para que a Comunidade Surda tenha acesso à aprendizagem da Libras, fortalecendo o direito à educação inclusiva e linguística (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) também serve como um importante fundamento para a educação de estudantes surdos, ao estabelecer metas e estratégias voltadas à garantia da Educação Bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita para crianças surdas, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em contextos escolares inclusivos (BRASIL, 2014).

Posteriormente, em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu uma nova política voltada à inclusão, intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa normativa reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como um modelo que respeita a singularidade linguística e cultural desses sujeitos, adotando a Libras como língua de instrução, comunicação e ensino, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (BRASIL, 2020). Apesar disso, a proposta ainda situa a educação bilíngue dentro do escopo da política de inclusão geral.

Mais recentemente, foi aprovada a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa atualização estabelece a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade própria de ensino, desvinculando-a da Educação Especial e Inclusiva, e reconhecendo suas especificidades linguísticas e pedagógicas (BRASIL, 2021). No entanto, a implementação prática dessa política evidencia os limites da educação inclusiva no país, que ainda se sustenta em modelos hegemônicos e pouco sensíveis às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Citamos aqui na introdução alguns marcos legais que regem a educação dos surdos, no entanto nosso estudo dará ênfase à Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e à Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, por representarem os principais referenciais legais para a discussão aqui proposta.

A presente pesquisa tem como eixo central a análise das políticas educacionais voltadas à comunidade surda no Brasil, destacando os marcos legais, os avanços e os desafios que permeiam o processo de inclusão. Na primeira seção, discute-se a importância da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, representando um passo fundamental para a valorização da cultura e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Em seguida, são examinadas as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporaram a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, evidenciando conquistas, mas também apontando entraves na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Na terceira seção do artigo, problematiza-se a hegemonia da exclusão ainda presente na educação dos

surdos, marcada por concepções ouvintistas¹ que dificultam o acesso equitativo ao conhecimento. Assim, a investigação organiza-se em torno desses três eixos, buscando, nos resultados e discussões, tensionar os limites entre a legislação, as práticas escolares e as possibilidades de construção de uma educação inclusiva e emancipadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Importância da Lei nº 10.436/2002 na Valorização da Libras e dos Direitos das Pessoas Surdas

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco fundamental para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Essa legislação surgiu da luta histórica da comunidade surda² brasileira por direitos linguísticos e culturais.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...] (BRASIL, 2002)

Esse reconhecimento jurídico teve grande impacto na educação, no acesso à informação e na interação social das pessoas surdas.

No entanto, apesar do avanço legal, estudiosos apontam que a implementação da lei ainda encontra desafios. A pesquisadora Ronice Müller de Quadros, destaca que a oficialização da Libras, embora importante, não garante, por si só, o acesso pleno à educação bilíngue ou a presença de intérpretes qualificados nos espaços públicos (Quadros, 2004).

Essa perspectiva crítica reforça que o debate sobre Libras não deve se restringir à acessibilidade técnica, mas deve abranger também o reconhecimento da identidade cultural surda como parte da diversidade humana.

O educador Carlos Skliar, ao tratar da educação de surdos, afirma que, não basta ensinar o surdo a adaptar-se ao mundo ouvinte, é preciso reconhecer e valorizar suas formas próprias de existência e expressão (Skliar, 2003).

A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, detalhou a obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores e de profissionais da educação. Apesar disso, muitos cursos ainda não oferecem formação adequada, o

1. O ouvintismo é a prática discursiva e ideológica que naturaliza a centralidade da experiência ouvinte, silenciando e subordinando a diferença surda à norma da escuta e da fala (Skliar, 1998, p.15)

2. A comunidade surda abrange surdos e ouvintes militantes, tais como pais, intérpretes, professores e todos aqueles que lutam pelas causas dos surdos (STROBEL, 2008).

que contribui para a perpetuação das barreiras comunicativas. O Decreto 5626/2005 nos artigos 3º e 13º diz que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 01-03).

No entanto, como apontam autores como Quadros (2001) e Skliar (2003), a efetivação desse direito exige políticas públicas concretas, formação continuada e mudança de mentalidade na sociedade. Apenas assim será possível garantir uma inclusão real, baseada no respeito à diferença e na promoção da equidade.

As Alterações na LDB e a Inclusão da Educação Bilíngue de surdos como modalidade de ensino: avanços e desafios na educação inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, passou por significativas alterações no que se refere à inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente essencial da educação bilíngue de surdos.

O Projeto de Lei nº 4.909/2020, ao propor alterações substanciais na LDB, impulsionou um debate mais aprofundado acerca da Educação Bilíngue para surdos no contexto brasileiro. Tal iniciativa legislativa enfatiza a relevância de reconhecer a Libras como língua prioritária de instrução, bem como a necessidade de assegurar o ensino do português como segunda língua (L2) para estudantes surdos. Com as modificações introduzidas na LDB, a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos passa a ser oficialmente instituída, estabelecendo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como L2, em conformidade com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Tais concepções serviram de fundamento para a promulgação da Lei nº 14.191/2021, a qual consolidou a proposta de um modelo bilíngue de educação e estabeleceu diretrizes mais específicas para sua implementação. Ademais, a referida legislação reafirma o reconhecimento e a valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, a análise da Lei nº 14.191/2021 permite uma compreensão mais aprofundada do cenário político que a permeia, bem como dos avanços e desafios decorrentes dessa transição normativa, com especial atenção às implicações para o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

Com a Lei nº 14.191/2021, que alterou dispositivos da LDB, o ensino da Libras e a educação bilíngue tornaram-se, de fato, parte integrante das políticas educacionais inclusivas. O artigo 60 da LDB aborda sobre:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas (Brasil, 2021).

Um dos maiores desafios ainda reside na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar: “Apesar dos avanços legais, a implementação da educação bilíngue enfrenta resistências, falta de formação docente específica e desconhecimento da Libras por parte das instituições de ensino” (Strobel, 2008, p.112).

Este reconhecimento formal constitui um passo importante para o respeito à identidade linguística e cultural da comunidade surda, rompendo com uma história marcada por práticas oralistas excludentes. No entanto, o desafio central reside na efetivação dessa política nas redes de ensino.

A realidade que vejo nas escolas é que a maioria dos professores são ouvintes, não usuários de LIBRAS, e que os alunos surdos os têm como referenciais de profissionais e de independência. Frequentemente, os professores que tentam aprender a LIBRAS, não a utilizam corretamente e isso faz com que estes alunos tenham idéias equivocadas sobre a própria língua e falta de aprofundamento dos conteúdos estudados. Desta forma, os alunos surdos passam a não acreditar plenamente em suas capacidades, e não amadurecem a visão de que profissionais surdos podem e são perfeitamente capazes de atingir a maturidade mental e profissional (Rebouças, 2009, p.59).

Assim, embora o discurso em prol da Educação Bilíngue seja amplamente presente, a efetivação de políticas e práticas pedagógicas que assegurem a igualdade linguística e cultural dos estudantes surdos ainda enfrenta obstáculos significativos no âmbito do sistema educacional.

Os avanços legais representam conquistas importantes, no entanto é imperativo que tais dispositivos sejam acompanhados de políticas públicas efetivas, formação

docente continuada e uma mudança de paradigma na concepção de inclusão. Como afirma Lacerda (2012), a inclusão não se faz apenas com leis, mas com ações concretas que respeitem as diferenças e garantam equidade no processo educativo.

A hegemonia da exclusão na educação dos surdos

Embora a política educacional brasileira se oriente pelo paradigma da inclusão, o conceito dominante de escola inclusiva ainda se baseia, muitas vezes, em um modelo integracionista. Nesse modelo, espera-se que o aluno se adapte à escola regular, sem que haja mudanças estruturais significativas no currículo, na metodologia e na cultura escolar. O sistema não atribui valor às minorias sociais, como no caso desta pesquisa, a comunidade surda.

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (Campello; Rezende, 2014, p. 88).

Como adverte Oliveira (2015), às políticas educacionais são frequentemente elaboradas sem a participação efetiva dos próprios sujeitos que deveriam ser contemplados por essas ações. Essa distância entre os responsáveis pela formulação das políticas e as comunidades impactadas gera iniciativas que, em muitos casos, não correspondem às reais necessidades daqueles que deveriam desempenhar um papel central nesse processo. A falta de envolvimento direto de grupos como a comunidade surda na definição dessas diretrizes pode resultar em práticas inadequadas, que desconsideram as particularidades culturais, linguísticas e sociais desses indivíduos.

Para estudantes surdos, tal abordagem se mostra insuficiente. A inclusão efetiva requer o reconhecimento da Libras como língua de instrução e a valorização de práticas pedagógicas bilíngues. No entanto, a maioria das escolas não está preparada para oferecer esse ambiente: faltam professores surdos, intérpretes qualificados, materiais didáticos adequados e formação específica para os educadores.

Lacerda (2006) realizou uma pesquisa em uma escola entrevistando alunos, professores e intérpretes buscando analisar a inclusão de aluno surdo no ensino regular, sendo que ao final sua pesquisa chegou à conclusão que:

A presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (Lacerda, 2006, p.176).

A autora discute que a experiência de acompanhamento de crianças surdas ao longo dos anos evidencia que, infelizmente, grande parte dos processos de inclusão tem sido conduzida de maneira pouco responsável. Em geral, a escola demonstra abertura para receber o estudante, também conduzida pela obrigatoriedade legal de garantir o acesso, mas, após discussões iniciais sobre suas características, acaba inserindo-o na rotina escolar sem oferecer atenção diferenciada. Com o tempo, como o aluno não costuma apresentar grandes dificuldades de comportamento, cria-se a impressão de que a inclusão está acontecendo de forma satisfatória, quando, na realidade, há lacunas importantes no processo.

a) a escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) os professores, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) os alunos ouvintes, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) o aluno surdo, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) a família, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola (Lacerda, 2006, p. 176)

A autora faz alguns apontamentos do resultado da sua pesquisa evidenciando que há uma lacuna entre as leis e a efetivação, em que não há um ensino de qualidade para os estudantes surdo, pois majoritariamente conviver com estudantes ouvintes que não sabem Libras e não há no sistema de ensino o currículo do ensino da Libras nas escolas, mesmo sendo uma língua oficial no Brasil.

É importante destacar que tanto a Lei nº 10.436/2002 quanto o Decreto nº 5.626/2005 apontam diretrizes para a implementação da educação bilíngue voltada à população surda. Contudo, como analisa Bueno (2020) em sua dissertação de mestrado, esses instrumentos legais não têm alcançado, de maneira plena, os objetivos para os quais foram elaborados. Segundo a autora, existem lacunas e ambiguidades que comprometem a efetividade na garantia dos direitos educacionais das pessoas surdas.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Witkoski (2009) explica que, tradicionalmente, as pessoas Surdas, independentemente de suas atribuições e funções exercidas, vivem sujeitados a uma posição de menos valia diante do ouvinte, principalmente, decorrente das representações ouvintistas. Tal lógica legitima a palavra falada e tudo que pertence à

cultura majoritária ouvinte de modo imperativo, denotando nas esferas educativas, ações pedagógicas normalizadoras e a culminância do preconceito nas dinâmicas da política educacional cotidianas. Desse modo, a língua e as expressões surdas, por exemplo, são questionadas e observadas de modo aversivo, frequentemente adjetivadas como manifestações e/ou reivindicações estranhas. Ou seja, as especificidades e diferenças como determinações tornam-se símbolo de opressão.

A implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação. A partir dessa iniciativa, podemos processar uma aproximação entre o querer e o fazer, na educação, instaurando um espaço de negociação. Este espaço de negociação permitirá a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos surdos brasileiros. (Quadros, 2012, p.03)

Para tanto é necessário

um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os Surdos como cidadãos produtores de uma cultura. Os estudos mais recentes na área da Educação dos Surdos apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento dos mesmos (Skliar, 1998, p.144).

Apesar dos avanços decorrentes da elaboração de documentos orientados à garantia de direitos das pessoas surdas, é imprescindível reconhecer que tais instrumentos normativos emergem, sobretudo, das lutas políticas, das mobilizações coletivas e das reivindicações históricas da própria Comunidade Surda. Contudo, uma vez oficializados, esses documentos tendem a assumir um caráter hegemônico, frequentemente reproduzindo a centralidade da Língua Portuguesa como língua de instrução e reforçando o poder linguístico dos ouvintes. Nesse cenário, a desvalorização e o não reconhecimento pleno da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeira língua das pessoas surdas, permanecem evidentes. Ainda assim, a Comunidade Surda sustenta processos contínuos de resistência por meio de sua identidade, de sua produção cultural, da difusão da Libras, da literatura surda e da atuação em movimentos sociais.

Tais dinâmicas evidenciam a necessidade permanente de novos marcos legais e políticas linguísticas que assegurem, de forma efetiva, os direitos linguísticos, educacionais e culturais das pessoas surdas. A Língua de sinais “sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista” (Strobel, 2008, p. 62). O termo ouvintismo foi proposto por Carlos Skliar (1998) e é bastante utilizado nos estudos sobre surdez e educação. Ele se refere à ideologia dominante que considera a experiência do sujeito ouvinte como universal, impondo ao surdo a necessidade de adaptar-se ao padrão ouvinte, muitas vezes desvalorizando a Libras e sua cultura. “O ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998, p. 15).

Geralmente, um processo educativo está associado aos encontros humanos, contendo processos comunicativos e linguísticos que podem proporcionar a aquisição de saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores. E, por isso, a Pedagogia busca investigar a realidade educacional, para, assim, “explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação” (Libâneo, 2002, p. 32).

CONCLUSÃO

A análise da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na LDB revela avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. No entanto, a efetividade dessa política ainda encontra inúmeros limites, sobretudo pela manutenção de práticas educativas ancoradas em modelos hegemônicos, excludentes e desarticulados das realidades socioculturais dos sujeitos surdos. Embora a legislação reconheça a Libras como meio legal de comunicação e expressão, pouco se avança em sua implementação como língua de instrução em espaços escolares, o que compromete a proposta de uma educação verdadeiramente bilíngue.

Nesse contexto, a autora Hora (2020) relata que o Estado não cumpre a legislação, não oferece acessibilidade nos serviços públicos.

Se com algumas intervenções Estatais temos essa situação de ampla desigualdade, visto segue servindo prioritariamente aos interesses do capital, com a acentuação do neoliberalismo enfraquecendo as políticas públicas, como as pessoas Surdas poderão ter as mesmas oportunidades que as pessoas ouvintes? Isso, somado às demais expressões da “Questão Social” que atinge toda a classe trabalhadora, tende precarizar mais as condições de vida das pessoas Surdas. Por tudo que coloquei até aqui, é possível entender que audismo é sistêmico do capitalismo. Não se trata apenas de preconceitos e discriminações, mas de opressão linguístico cultural estrutural na sociabilidade. Estamos em um sistema que se aproveita de uma racionalidade baseada em processos de normalização, necessita de sujeitos constituídos em um ideário de corpos úteis, dóceis e produtivos (Hora, 2020, p. 69).

As desigualdades de oportunidades enfrentadas por pessoas surdas são um reflexo de uma sociedade que muitas vezes não considera suas necessidades específicas.

A inserção da Libras na LDB foi um avanço jurídico importante, mas insuficiente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes surdos. A superação dos limites da inclusão escolar hegemônica exige uma mudança paradigmática: da mera integração para o reconhecimento da educação bilíngue como direito.

É preciso mostrar que a inclusão da Libras na LDB só terá efeito real quando a escola romper com a hegemonia ouvinte e construir uma educação bilíngue pautada na cultura surda como base contra-hegemônica, buscando formações bilíngues

para professores e ensino da Libras desde a primeira etapa da educação básica do ensino regular, pois a Libras é legalmente reconhecida como língua oficial brasileira, portanto é essencial que essa língua esteja presente no currículo do ensino regular para que assim as crianças aprendam desde pequenas e consigam se comunicar com outras pessoas surdas.

É necessário investir em formação docente específica, na presença de profissionais surdos no espaço escolar e na construção de currículos e práticas pedagógicas que respeitem a língua e a cultura surda. Somente assim será possível romper com alguns padrões hegemônicos buscando equidade e respeito à diversidade linguística e cultural no sistema educacional brasileiro.

Assim, é urgente adotar uma abordagem crítica na análise e revisão das políticas educacionais, que incorpore as vozes de sujeitos historicamente silenciados e subalternizados. Uma educação inclusiva só será possível quando for capaz de enxergar e valorizar a diversidade que constitui a população surda, especialmente aquela que carrega múltiplas camadas de exclusão social, como é o exemplo de mulheres negras e surdas e sua posição de invisibilidade na sociedade. Trago aqui essa questão mostrando a importância de pesquisas futuras envolvendo essa análise interseccional da mulher negra e surda no sistema educacional em que vivemos.

Confrontar o discurso inclusivo com a realidade vivida possibilita desvelar as contradições estruturais do sistema educacional e fortalecer a luta pela construção de uma contra-hegemonia que reconheça a Libras, a cultura surda e a educação bilíngue como fundamentos da verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

BUENO, Juliana de Oliveira. **Políticas educacionais para surdos: avanços e desafios na efetivação da educação bilíngue**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9G8A8A>. Acesso em: 12 jun. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020.

CAMPELLO, Antônio Ricardo; REZENDE, Paulo Lúcio Faria. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014.

HORA, Mariana Marques da. **Pessoas surdas e judiciário: (in)acessibilidade e direitos linguísticos no TJPE e TJCE**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100807>. Acesso em: 10 jul. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123456>. Acesso em: 12 set. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Educação de surdos: aspectos linguísticos e educacionais**. São Paulo: Plexus, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106>. Acesso em: 03 jul. 2025.

QUADROS, Ronice Muller; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Org.). Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. P. 15-47.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o Decreto nº 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11121>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.



PERCURSOS E PERCALÇOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Seidel Bortolotti

Cibele Krause-Lemke

INTRODUÇÃO

Este estudo crítico da proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) visa abarcar o ensino de língua inglesa (LI) nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), nomeadamente nas turmas de 6º e 9º ano. O recorte de faixa etária faz-se necessário devido a amplitude de dados que dizem respeito a esta etapa da educação básica, justificando a escolha por tais anos como forma de retratar o início e o término de uma etapa escolar. Trata-se de um fragmento organizado a partir de tese doutoral da área da Educação (Bortolotti, 2025).

Descortinam-se reflexões sobre o texto do documento, a saber, as competências específicas, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Em paralelo, ao analisar criticamente o documento, temáticas como o apelo às demandas do capital, bem como a tentativa de homogeneização da educação e da sociedade são colocados em questão.

Em termos metodológicos, esta investigação enquadra-se no formato documental, uma por analisar materiais conforme publicados por fontes primárias, em versão original. Adicionalmente, ao buscar suporte para discussão em referências outras sobre o tema em pauta, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica. É de conhecimento que a pesquisa documental não raramente torna-se alvo de críticas pela subjetividade dos documentos ou pela não-representatividade do conteúdo registrado. Portanto, entende-se que a tessitura do texto por meio de uma análise bibliográfica, possa agregar para o desenvolvimento da pesquisa ao agregar perspectivas de outros autores (Gil, 2022).

Com o objetivo de situar o leitor, este capítulo de livro inicia sua seção teórica a partir de uma contextualização histórica do documento central para as discussões em proposta, com apontamentos sobre o histórico de publicações da BNCC (Brasil, 2017). Em seguida, pauta-se na versão atual para percorrer o sumário, item por item: Introdução, Estrutura, Educação Infantil - EI (menção, apenas), EF (em detalhes) e Ensino Médio - EM (idem EI). No que tange ao EF, são esboçadas suas áreas e disciplinas, com foco respectivamente na de Linguagens e na de LI. Quanto à língua em questão, são compartilhadas as suas três implicações, os cinco eixos e as seis competências. Ademais, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades na língua para o EF são apresentadas em uma perspectiva de panorama, sem maiores detalhamentos. Ao invés da inserção dos dados na íntegra que compreendem esses três itens esmiuçados para cada ano acadêmico, elenca-se o eixo dimensão intercultural para exemplificar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades esperadas para o 6º e o 9º ano.

A BNCC ENQUANTO REFERÊNCIA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO

A primeira versão da BNCC começou a ser discutida em junho de 2015, durante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum, ocasião em que foi formada uma Comissão de Especialistas encarregada de sua construção. A versão inicial finalizada foi publicada ainda em 2015, seguida por uma segunda versão em 2016 e, por fim, a terceira e atual em 2017. Na apresentação da última versão (Brasil, 2017), destaca-se a inclusão do EM e são depositadas grandes expectativas no documento como um ponto de partida para enfrentar a desigualdade educacional. Ressalta-se também a importância de preparar o estudante para o futuro - uma inquietação que esta produção científica busca discutir ao situar os processos de ensino e aprendizagem no tempo presente, valorizando os benefícios para o ser humano no aqui e agora.

A Introdução da BNCC esclarece seu caráter normativo em relação às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes da educação básica. Fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, orientando-se para a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013). A BNCC configura-se como uma referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios, compondo a política nacional da educação básica. Além disso, oferece subsídios para a formação docente, processos avaliativos, desenvolvimento de conteúdos e definição de critérios para a infraestrutura das escolas.

Almeja-se a superação da fragmentação educacional por meio da articulação entre as três esferas de governo, visando à melhoria da qualidade da educação, desde o acesso até a permanência dos estudantes. Para assegurar o padrão educacional almejado, são propostas dez competências gerais, definidas como a mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, com o objetivo de enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e das exigências do mundo do trabalho (Brasil, 2017). Essas competências têm como base os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), ao se fundamentarem na construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores e atitudes.

A BNCC fundamenta-se em diversos documentos orientadores, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996), até as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014). Ao longo do tempo, múltiplas alterações advindas de outras fontes influenciaram a elaboração da Base. O conceito de “competências”, associado ao de “habilidades”, passou a incorporar novos termos com a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que introduziu os vocábulos “direitos” e “objetivos de aprendizagem” como sinônimos, todos voltados à definição das finalidades da educação - ou seja, tanto os conhecimentos a serem construídos quanto a capacidade de mobilizá-los de forma significativa. Nesse contexto, Turmina (2014) alerta para o crescente descontentamento da sociedade e do mercado de trabalho com a mera aquisição de conhecimentos, enfatizando a necessidade de que os saberes sejam aplicáveis à vida produtiva e social para que tenham real valor.

A proposta de competências, conforme delineada pela BNCC, está intrinsecamente ligada à concepção de uma educação integral, voltada ao desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa perspectiva busca formar indivíduos capazes de receber, interpretar e agir diante do fluxo contínuo de informações provenientes de diversas fontes. Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre aspectos fundamentais, como o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover ambientes de aprendizagem colaborativa e como avaliar os conhecimentos adquiridos. Com esse propósito, o documento valoriza práticas pedagógicas alinhadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. No plano da proposta curricular, rompe-se com a compartimentalização do saber; em vez de conhecimentos isolados em gavetas, propõe-se a articulação entre eles, favorecendo seu uso integrado na vida cotidiana.

Entretanto, o percurso entre a teoria e a prática revela-se muitas vezes sinuoso. Seria ousado supor que um único documento seja capaz de contemplar, de forma plena, os interesses e necessidades da totalidade do alunado brasileiro, sem

negligenciar suas especificidades regionais e individuais (Selhorst, 2023). Ademais, questiona-se se as demandas estabelecidas pelo documento de fato traduzem as expectativas de ao menos um estudante real, ou se representam, na verdade, imposições oriundas de uma sociedade adultocêntrica, a serviço do capital e dos meios de produção.

Para Rodrigues (2014), os interesses econômicos e políticos estão implícitos nas entrelinhas da BNCC, restringindo o ato de educar à implementação de um sistema pensado para atender às demandas das organizações, que definem o que o trabalhador deve aprender. Os conhecimentos e habilidades valorizados pela educação nessa perspectiva, são aqueles que possuem utilidade econômica e qualificam o indivíduo para o mercado de trabalho.

Ao seguir o texto da BNCC à risca, percebe-se o chamado por uma educação igualitária - aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver - mas que não se limita a esse patamar. Com base em Rodrigues (2014), alerta-se para o risco de que o discurso de igualdade de oportunidades, presente nesse referencial nacional, possa, na prática, aprofundar as desigualdades existentes. Um avanço necessário seria o direcionamento para a equidade, que reconhece as particularidades das populações, especialmente das minorias frequentemente excluídas. Nesse sentido, reconhecer as identidades linguísticas, étnicas e culturais torna-se fundamental. O verdadeiro desafio se manifesta no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, os livros didáticos, amplamente utilizados, deveriam refletir as complexidades e diversidades da jovem nação brasileira.

No currículo, a proposta de uma educação integral abrange os aspectos intelectuais, físicos, afetivos, sociais, éticos, morais e simbólicos do estudante. Entre as ações requeridas para o programa escolar estão a interdisciplinaridade; a utilização de estratégias, recursos materiais e tecnológicos diversificados; o estímulo à motivação do estudante para promover a conexão com o saber; e a garantia de espaço e tempo para a formação continuada dos profissionais, fundamentada em avaliações realizadas ao longo do processo, que possibilitam ajustes e redimensionamentos das práticas pedagógicas adotadas.

Além da autonomia concedida aos Estados e Municípios para a elaboração dos currículos - um espaço que, em teoria, lhes é garantido, mas cuja efetiva ocupação na prática merece questionamento, assim como a tendência de aderir rigidamente à BNCC - é fundamental pensar também em espaços para a troca de experiências em níveis local, regional e nacional. Ao criar uma rede de apoio, preserva-se a liberdade de escolha como princípio central, ao mesmo tempo em que se fomenta um ambiente colaborativo para inspirar práticas educacionais. O regime de colaboração adequado estabelece o Ministério da Educação (MEC) como orientador geral dos currículos,

sem sobrecarregá-lo com responsabilidades excessivas, apoiado por um plano de ação e gestão escolar descentralizado, no qual decisões específicas ficam a cargo das próprias escolas.

No segundo capítulo, é apresentada a estrutura da BNCC. Para EF, a Base organiza-se em áreas do conhecimento e competências específicas, que auxiliam na aplicação das competências gerais. Algumas áreas do conhecimento englobam mais de um componente curricular, como ocorre na área de Linguagens que inclui a LI junto a outros componentes, e, nesse contexto, existem competências específicas para cada componente.

Outros três descritores merecem destaque: as unidades temáticas, seus objetos de conhecimento e as habilidades. As unidades temáticas organizam os objetos de conhecimento, permitindo diversas formas de estruturação ao longo do EF. Elas se subdividem em objetos de conhecimento - que englobam conteúdos, conceitos e processos - e em habilidades, que correspondem às aprendizagens essenciais a serem asseguradas, geralmente como uma repetição ou ampliação da unidade temática em questão.

No que diz respeito às habilidades, a BNCC não busca restringir a ação pedagógica nem impor abordagens ou metodologias específicas, uma vez que essas decisões cabem à rede ou à instituição escolar, que as definem ao elaborar o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando a realidade local. As descrições das habilidades seguem um padrão: iniciam-se com um verbo relacionado aos processos cognitivos envolvidos, seguido de um complemento que explicita os objetos de conhecimento, e encerram com um elemento que complementa ou modifica o verbo - geralmente indicando o contexto ou a especificidade da aprendizagem. Por exemplo, entre as habilidades esperadas para estudantes de LI do 6º ano (Brasil, 2017, p. 250), está o verbo “avaliar”, seguido do complemento “problematizando elementos/produtos culturais de países de LI absorvidos” e da especificação do contexto “pela sociedade brasileira/comunidade”.

Para favorecer a identificação, cada habilidade recebe um código alfanumérico próprio. No exemplo citado, a habilidade é classificada como EF06LI26: as duas primeiras letras indicam a etapa educacional, enquanto a segunda dupla de letras faz referência à disciplina. Os dois primeiros números correspondem ao ano escolar, e os últimos dígitos indicam a posição da habilidade dentro da sequência daquele ano acadêmico.

A terceira seção da BNCC é destinada à EI, etapa que será desconsiderada nesta investigação por não ser seu foco. O mesmo se aplica à quinta seção, que trata do EM, também fora do escopo deste estudo. O quarto capítulo representa o eixo central da análise, pois aborda o EF. Neste capítulo da base, estão organizadas as áreas de

Linguagens (incluindo Português, Arte, Educação Física e LI), Ciências Humanas (Geografia e História), Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, cada uma com suas respectivas disciplinas. Exceto pela LI, que é ofertada a partir do 6º ano, as demais disciplinas são divididas entre anos iniciais e anos finais.

A PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Focando na disciplina de LI, a BNCC a insere no contexto da globalização, das fronteiras fluidas e da diversidade social. A língua é valorizada por seu potencial de capacitar cidadãos ativos e críticos, capazes de traçar novas trajetórias na busca pelo conhecimento - seja ele em desenvolvimento ou na sabedoria futura. Para alcançar esses objetivos, o ensino da língua é estruturado com base em três implicações fundamentais.

A primeira implicação demanda uma revisão da tradicional associação entre língua, território e cultura, considerando que os falantes de LI estão distribuídos por diversos países além daqueles em que a língua é oficial. Compartilhando essa perspectiva, o texto introduz o conceito de *English as a Lingua Franca* (ELF), defendido ao lado de outras propostas, como *English as an International Language* (EIL), *Global Englishes* (EGL) e o inglês como Língua Adicional (AL). Em contrapartida, uma simples troca na ordem das letras - do aceito ELF para o depreciado *English as a Foreign Language* (EFL) - carrega um significado bastante distinto. O EFL é rejeitado pela BNCC por seu viés eurocêntrico, que perpetua a supervalorização dos países hegemônicos.

Na perspectiva contemporânea, o inglês deixou de ser encarado como uma língua exclusiva dos “estrangeiros” - aqueles que falam com sotaques tradicionalmente tidos como padrão, como o britânico ou o estadunidense - passando a ser compreendido como um idioma com funções sociais e políticas relevantes. Sob a ótica do ELF, diferentes repertórios linguísticos e culturais interagem, desfazendo a equivocada impressão de que uma nova variante da LI estaria emergindo - visão essa refutada pela BNCC. Em última instância, ao facilitar a comunicação, a língua promove o encontro entre os sujeitos, incentivando o respeito mútuo e incluindo o autoconhecimento como parte fundamental desse processo.

A segunda implicação dá continuidade à anterior ao considerar que os indivíduos interpretam e ressignificam ideias, sentimentos e valores por meio das línguas. O diferencial, neste caso, está nas possibilidades de participação e circulação proporcionadas pelo multiletramento, que abrange as linguagens verbal, visual, corporal e audiovisual. Um exemplo concreto dessa ampliação linguística é o ambiente

digital, espaço em que a língua é construída de forma contínua e social, adquirindo um valor simbólico significativo.

Na terceira implicação, a BNCC aborda como as duas anteriores se refletem na prática pedagógica. No contexto da sala de aula, isso significa acolher e legitimar as diversas formas da LI em uso ao redor do mundo, o que inclui o ensino de diferentes sotaques e expressões. Se o objetivo da língua é comunicar, torna-se essencial investir na inteligibilidade - ou seja, na capacidade de compreender e ser compreendido - independentemente da variedade linguística. Assim, além de reconhecer a diversidade linguística como parte da realidade concreta, a proposta educacional do documento inclui essas variações no conjunto de normas, e não como exceções à regra.

As três implicações discutidas pela BNCC fundamentam os cinco eixos do ensino de inglês. O primeiro eixo, oralidade, envolve escuta e fala, promovendo a superação de inseguranças e o acolhimento do outro. O segundo, leitura, contempla gêneros verbais e híbridos (como textos digitais), incentivando a leitura crítica, interdisciplinar e estética. O terceiro eixo, escrita, equilibra autoria e influência coletiva, com foco em planejamento, produção e revisão textual. O quarto, conhecimentos linguísticos, propõe uma abordagem reflexiva e contextual da língua, rompendo com a ideia de certo/errado e valorizando a diversidade linguística e metalinguística, incluindo o português. Por fim, o quinto eixo, interculturalidade, analisa a relação entre línguas, identidades e culturas em constante transformação na sociedade atual.

Segundo Szundy (2021), a forma como o documento organiza os eixos de maneira isolada favorece a valorização de certos letramentos em detrimento de outros, dificultando a compreensão das inter-relações entre eles. Isso pode levar à falsa impressão de que habilidades como fala e escrita não estão ligadas aos processos de socialização e aos contextos culturais. Nesse cenário, a oralidade tende a ser a mais prejudicada, sendo tratada como uma habilidade replicável automaticamente por meio de atividades descontextualizadas, que não dialogam com a realidade dos estudantes. Em contraste, o eixo da interculturalidade ainda consegue abordar as dimensões políticas e ideológicas das línguas, refletindo a totalidade do processo educativo e promovendo uma aproximação mais significativa entre o sujeito e a língua.

Considerando as discussões apresentadas por meio dos eixos, a BNCC estabelece seis CE para a LI, derivadas tanto das competências gerais da Educação Básica quanto das específicas da área de Linguagens. Para cada ano escolar e eixo, o ensino de LI é estruturado em unidades temáticas, que se desdobram em um ou mais objetos de conhecimento e habilidades correspondentes. Por exemplo, no 6º ano, o eixo da dimensão intercultural contempla duas unidades temáticas, cada uma com um objeto de conhecimento, totalizando três habilidades - sendo que uma das unidades

reúne duas habilidades. Vale destacar que a BNCC permite certa flexibilidade, admitindo complementações ou adaptações no currículo, desde que justificadas pelas especificidades locais.

O quadro a seguir apresenta uma versão sintetizada do eixo cinco (dimensão intercultural), destacando uma unidade temática selecionada, com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para o 6º e o 9º ano. Embora o eixo contenha mais de uma unidade por ano escolar, opta-se por selecionar apenas uma, com o objetivo de otimizar a escrita desta produção acadêmica. A escolha por ilustrar a BNCC por meio desse eixo se fundamenta em sua abrangência, uma vez que ele dialoga, de maneira transversal, com os quatro primeiros eixos.

Quadro 1: Eixo Dimensão Intercultural.

Ano	Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º	A LI no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano.	Identificar a presença da LI na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.
			Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de LI absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.
9º	Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado.	Discutir a comunicação intercultural por meio da LI a como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Adaptado de BNCC (2017)

Com o intuito de alcançar sua dimensão cultural, o ensino de LI se manifesta em diversas formas de comunicação: oralidade, leitura e escrita. Em todo momento, há um convite para realizar comparações entre povos, culturas e línguas, sem a intenção de estabelecer hierarquias. A diversidade é apresentada como uma alternativa legítima, que não deve ser julgada. De certa forma, o eixo da dimensão intercultural já vinha sendo delineado há alguns anos, especialmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998). Desde então, esses documentos ressaltam o papel da educação linguística na promoção da interação

dos estudantes em diferentes contextos, com a ambição de conscientizá-los sobre seu papel como cidadãos, tanto em sua localidade quanto no mundo.

Outras referências, dessa vez internacionais, influenciam a elaboração da BNCC. Em 2015, ao lançar a Educação para a Cidadania Global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO) defendeu a importância das competências globais, ao mesmo tempo em que ressaltava o desafio de preservar o cidadão em sua dimensão nacional. No entanto, para Santiago, Antunes e Akkari (2020), o foco excessivo na perspectiva internacional pode enfraquecer a essência do indivíduo em sua comunidade local, deixando em aberto as diferenças entre os diversos parâmetros de cidadania existentes no mundo. Assim, associar o desenvolvimento de competências exclusivamente aos ideais de cidadania global ou nacional apresenta o risco de esvaziar os valores essenciais do cidadão.

APONTAMENTOS FINAIS

Em síntese, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017) propõe, em teoria, uma formação integral do indivíduo e a promoção de condições justas para a sociedade, convocando os três poderes a garantirem a qualidade da educação e a permanência dos estudantes matriculados. Por sua vez, às esferas estaduais e municipais é conferida autonomia para a elaboração dos currículos, assim como às instituições educacionais é assegurada liberdade para definir suas metodologias de ensino. No entanto, Szundy (2021) instiga uma reflexão acerca dos limites desse livre-arbítrio, à luz da obrigatoriedade do ensino de LI prevista na LDBEN (Brasil, 1996) e reforçada pela BNCC, a qual prioriza exclusivamente a educação nessa língua, deixando de lado os interesses linguísticos locais.

Em contrapartida, os interesses de natureza capitalista são atendidos pela naturalização da hegemonia e pela romantização da LI. Ao centrar a educação básica nessa língua, reforça-se sua suposta essencialidade, superestimando a demanda e promovendo sua mercantilização. Assim, escolas regulares e de contraturno passam a divulgar o ensino de LI como uma mercadoria indispensável para a inserção no mundo global (Lucena; Torres, 2019).

A partir de seus cinco eixos, o documento aborda a oralidade - que inclui fala e escuta - a leitura, a escrita, além da competência no uso da língua e dos aspectos culturais envolvidos. De modo geral, reconhece-se que os estudantes devem ser apoiados como protagonistas de sua trajetória, capazes de acessar e assumir uma postura crítica, aplicando a teoria no dia a dia e a língua em seu desenvolvimento profissional. Embora o conhecimento seja construído coletivamente, idealmente

deve atender aos interesses individuais, superando os limites dos conteúdos escolares para englobar valores, culturas e seus patrimônios.

A BNCC apresenta implicações para o ensino da língua baseadas na perspectiva do ELF, que não se limita a uma nação ou a uma classe dominante, assumindo diferentes contornos sem deixar de ser uma única LI. Assim, reconhece-se o potencial do estudante para compreender e reinventar o mundo, alinhando os contextos locais e os documentos de referência da educação linguística.

REFERÊNCIAS

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. Sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês por estudantes das redes pública e privada da educação básica de Guarapuava - PR e a relação construída entre as práticas pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular. Orientadora: Cibele Krause-Lemke. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicentro, Guarapuava, 2025. Disponível em: <https://l1nq.com/mZtrN>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

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, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LUCENA, Maria I Probst; TORRES, Ana C Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, 2019. Disponível em: <https://11nq.com/ANZov>. Acesso em: 12 set. 2025.

RODRIGUES, Marilda Merência. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) *O que revelam os slogans na política educacional*. 1. ed. Araraquara - SP: Junqueira e Marin, v. 1. 2014.

SANTIAGO, Mylene C; ANTUNES, Katiuscia C Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a Cidadania Global: desafios para a BNCC e formação docente. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, 2020. Disponível em: <https://11nq.com/Zs6DF>. Acesso em: 12 set. 2025.

SELHORST, Lucas Alves. Sentido e Língua inglesa na base nacional comum curricular e no currículo base do território catarinense. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 13, 2023. Disponível em: <https://11nq.com/1kdSp>. Acesso em: 12 set. 2025.

SZUNDY, Paula. *Conflicting Language Ideologies About What Counts as “English” in the Brazilian National Common Core Curriculum*. In: RUBDY, Rani; TUPAS, Ruanni. *Bloomsbury World Englishes*. London: Palgrave Macmillan UK, 2021.

TURMINA, Adriana Cláudia. “Aprender a ser”: princípios da autoajuda na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) *O que revelam os slogans na política educacional*. 1. ed. Araraquara - SP: Junqueira e Marin, v. 1. 2014.



CAPÍTULO 13

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Jucilene Galicki Berger

Professora de Bioquímica e de Práticas Experimentais no Ensino Superior na Universidade UNIGUAIACÁ e Faculdade São Vicente. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

Alessandro de Melo

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO).

Taiane Letícia Dlugoviet

Mestra em Química Aplicada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e licenciada em Química pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), possui formação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e especializações nas áreas de Metodologia do Ensino de Química, Tecnologias Educacionais, Docência no Ensino Superior e Orientação Escolar.

INTRODUÇÃO

Os novos desafios, demandas e exigências decorrentes das constantes transformações sociais dos últimos anos têm provocado profundas repercussões no sistema educacional, especialmente no que se refere à formação de professores.

Segundo Martins (2010), a formação docente tem sido tema de intensos debates no Brasil desde a década de 1970, com maior destaque a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que marcou um novo direcionamento para as políticas educacionais e para os cursos de licenciatura.

Portanto, pensar em uma educação de qualidade implica dedicar atenção especial à formação dos professores, com o objetivo de preparar profissionais competentes e capacitados para enfrentar os múltiplos desafios do cotidiano escolar, que vão muito além da transmissão de conhecimento (Oliveira, 2004).

Não é recente o excesso de responsabilidades atribuídas ao professor, especialmente no contexto da escola pública. De acordo com Oliveira (2004), frequentemente esses profissionais são confrontados com demandas que extrapolam sua formação inicial, muitas vezes assumindo papéis que deveriam ser desempenhados por outros profissionais, como agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros ou psicólogos.

Diante desse cenário, diversas Políticas Educacionais têm sido desenvolvidas e implementadas nas instituições de ensino, configurando-se como ações estratégicas governamentais para promover o aperfeiçoamento da educação no país. Nesse contexto, “a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise” (Martins; Duarte, 2010, p. 23), dada sua centralidade no processo educativo.

A qualidade da formação docente impacta diretamente, não apenas os resultados educacionais, mas também diversos setores da sociedade, como a economia, a segurança pública, a saúde e o desenvolvimento social de forma mais ampla.

Dessa forma, ao analisarmos a importância da reflexão sobre o processo de formação de professores, torna-se evidente a necessidade de uma articulação efetiva entre teoria e prática. A integração entre esses dois elementos é fundamental para uma formação docente sólida, capaz de preparar o futuro professor para os desafios reais da sala de aula, pois, o exercício profissional é essencialmente prático e o aprendizado da docência ocorre por meio da observação, imitação e reelaboração de modelos considerados eficazes. Os alunos de licenciatura aprendem com os professores observando suas práticas, mas também desenvolvem seu próprio estilo docente, a partir da análise crítica, da adaptação ao contexto e do uso de suas experiências e saberes adquiridos (Pimenta; Lima, 2012).

A prática sem reflexão crítica e sem embasamento teórico reforça a desconexão com os aspectos teóricos do ensino, perpetuando visões equivocadas sobre docência e ensino e, banalizando conhecimentos construídos por estudiosos do tema ao longo dos séculos. (Pimenta; Lima, 2012).

Por isso, a formação inicial de professores tem sido amplamente discutida especialmente no que diz respeito à necessidade de integrar teoria e prática de maneira mais efetiva e significativa. As políticas públicas voltadas para a formação docente buscam superar a fragmentação entre o saber acadêmico e o cotidiano escolar, promovendo experiências que favoreçam a constituição de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, estreitando a relação entre o que se aprende e o modo como se ensina.

Com esse objetivo, o governo federal implementou programas de incentivo à formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Ambos são desenvolvidos e promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integram um conjunto de ações vinculadas às Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Governo do Paraná, 2024).

O Programa de Residência Pedagógica (RP) foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e regulamentado pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. A CAPES estabelece que o programa tem como finalidade apoiar e incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos que articulem teoria e prática nos cursos de licenciatura. Esses projetos são desenvolvidos em parceria com as redes de ensino e com escolas públicas da educação básica (Brasil, 2018).

De acordo com o Artigo 3º, o programa tem como finalidade proporcionar aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura a vivência da regência em sala de aula, em escolas públicas de educação básica, sob a orientação de um professor da escola (Brasil, 2019).

A Portaria nº 259/2019 estabelece, no Artigo 5º, os principais objetivos da RP:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2019).

As Instituições de Ensino que participam do Programa de Residência Pedagógica (RP) são selecionadas por meio de editais públicos de abrangência nacional. O programa oferece bolsas de incentivo em diferentes modalidades, de acordo com as funções exercidas por seus participantes: a) **Residente**: estudantes com matrícula ativa em cursos de licenciatura, que tenham concluído, no mínimo, 50% da carga horária do curso; b) **Coordenador Institucional**: professor da Instituição de Ensino Superior responsável pela gestão do projeto na universidade; c) **Docente Orientador**: professor da licenciatura que acompanha os residentes, promovendo a articulação entre teoria e prática nos estágios supervisionados; d) **Preceptor**: professor da educação básica que atua na escola e acompanha diretamente os residentes durante sua vivência escolar (Brasil, 2018).

O RP configura-se como uma relevante Política Nacional de Formação de Professores, contribuindo de maneira significativa para a construção da identidade docente, por vivenciar, situações reais do cotidiano escolar, pela relação concreta com a prática docente, promovendo reflexões coletivas, autorreflexão, senso crítico e criatividade para lidar com os desafios cotidianos vivenciados no ambiente escolar. O programa contribui significativamente para o crescimento acadêmico dos licenciandos, ao proporcionar um espaço para reflexão, investigação e diálogo entre teoria e prática pedagógica.

Sua importância reside na possibilidade de inserção dos licenciandos no ambiente escolar desde a formação inicial, o que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sólidas e contextualizadas. O estudante bolsista, enquanto futuro professor, tem a oportunidade de construir vínculos pessoais e profissionais na comunidade escolar da qual fará parte.

Pimenta (1996) destaca a importância do licenciando estar inserido, desde sua formação inicial, no cotidiano escolar, pois essa vivência permite o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a construção dos saberes docentes. Entretanto, a formação inicial deve contribuir para o exercício da docência, que vai além de uma atividade técnica ou burocrática. Ensinar é uma prática social voltada à humanização dos alunos, e por isso espera-se que a licenciatura desenvolva nos futuros professores atributos que os ajudem a construir continuamente seus saberes docentes diante dos desafios do cotidiano escolar (Pimenta, 1996).

Portanto, cabe ressaltar que estar inserido no campo de atuação profissional contribui significativamente para o engajamento com a carreira docente e representa um investimento essencial na construção da trajetória e identidade profissional. Para Pimenta (1996, p. 75), a identidade “não é um dado imutável, nem extremo que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Dessa forma, a identidade profissional do educador é construída a partir dos conflitos e desafios inerentes ao exercício da docência, sendo forjada no constante confronto entre teoria e prática.

Segundo Pimenta (1996), a identidade profissional docente se constrói a partir dos significados sociais da profissão, da revisão de tradições e da reafirmação de práticas culturalmente relevantes. Também envolve o sentido que cada professor atribui à docência, com base em sua história de vida, valores, saberes e relações com outros profissionais em diferentes espaços coletivos.

A autora destaca a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a própria prática pedagógica. Essa capacidade é fundamental para a construção e transformação da atuação docente, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Como afirma Pimenta (1996, p. 77) “Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática”. É nesse sentido que a RP se mostra como uma ferramenta essencial, ao possibilitar ao licenciando essa vivência prática e reflexiva, fundamental para a construção de sua identidade profissional.

Dessa forma, torna-se evidente que teoria e prática são dimensões interdependentes e complementares na formação docente. As Políticas Públicas Educacionais, ao serem incorporadas nas universidades, buscam justamente fortalecer esse vínculo. Afinal, projetos desenvolvidos apenas no âmbito institucional não são suficientes para promover, essa integração de forma efetiva. É necessário que haja iniciativas, como o RP, que aproximem os futuros professores da realidade escolar, permitindo-lhes construir conhecimentos significativos a partir de experiências concretas.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar e discutir aspectos da formação inicial docente, com base em relatos de experiências produzidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica. A proposta é evidenciar através dessas narrativas, como o programa RP contribui para o processo formativo, bem como para o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, exploratório e de caráter bibliográfico e documental. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender, interpretar e refletir sobre as experiências vivenciadas por licenciandos no âmbito da RP, a partir dos relatos produzidos durante a execução do programa.

Os dados analisados foram extraídos de relatórios de experiências elaborados por residentes ao longo de sua participação no programa RP, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Esses documentos foram selecionados com base em critérios de relevância, como: clareza de informações, articulação entre teoria e prática, e processos de reflexão docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das principais contribuições enfatizadas pelos residentes refere-se à possibilidade de vivenciar a relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Os licenciandos destacam que a RP proporcionou uma compreensão mais profunda e crítica da docência, ao permitir que colocassem em prática metodologias, planejamentos e estratégias construídas ao longo do curso.

“Foi possível refletir e experimentar a realidade da escola, me possibilitando estar melhor preparado para exercer e alcançar os objetivos da minha futura profissão.” (Relato de experiência do residente 01)

“A experiência e o conhecimento adquirido durante o Programa de Residência Pedagógica é imprescindível para a futura prática profissional.” (Relato de experiência do residente 02)

Esse movimento está alinhado com autores como Pimenta e Lima (2012), que defendem o estágio supervisionado, e por extensão o RP, como um espaço de construção de saberes profissionais e de reflexão crítica sobre o fazer docente.

Os relatos evidenciam que o RP favorece a construção da identidade profissional, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais, como planejamento, gestão de sala de aula, adaptação de conteúdos e condução de atividades didáticas. Além disso, os estudantes relataram ganhos em autoconfiança, liderança, criatividade e senso de responsabilidade.

“A experiência de planejar e conduzir o seminário interdisciplinar também foi um marco em minha trajetória, demonstrando minha capacidade de liderança, criatividade e adaptação às necessidades dos alunos.” (Relato de experiência do residente 05)

“Participar do RP nos permite ingressar em nossa profissão com mais confiança, disciplina e responsabilidade.” (Relato de experiência do residente 07)

Autores como Pimenta (1996), afirmam que a identidade docente se constitui na prática, sendo construída no entrelaçamento de experiências formativas e vivências profissionais. O RP, portanto, atua como um espaço formativo fundamental nessa trajetória.

Embora a maioria dos relatos seja marcada por pontos positivos, alguns residentes também apontaram os desafios enfrentados no contexto escolar, como a desmotivação dos alunos, a desvalorização da profissão docente e a escassez de professores em determinadas áreas.

“Tornou-se evidente como é desafiador ser professor nos dias atuais, devido à desvalorização da profissão e ao desinteresse dos alunos.” (Relato de experiência do residente 03)

Essas observações reforçam a importância de a formação docente inicial contemplar momentos de reflexão crítica sobre o sistema educacional e as condições reais de trabalho, contribuindo para preparar o futuro professor não apenas tecnicamente, mas também eticamente e politicamente.

Outro ponto relevante identificado foi o trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas, como no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência auditiva. Os residentes demonstraram sensibilidade e iniciativa ao adaptar estratégias para promover a participação e o aprendizado desses alunos.

“A inclusão de estudantes com autismo em aulas experimentais de química é essencial [...], pois proporciona não só um recurso importante para o ensino, mas também auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.” (Relato de experiência do residente 06)

“Foi uma oportunidade em se trabalhar com um estudante com dificuldades auditivas em sala de aula.” (Relato de experiência do residente 08)

Esses relatos mostram que o RP também pode contribuir para a formação de professores mais preparados para atuar em contextos diversos e inclusivos, visto que a contratação de segundo professor para auxiliar nas atividades inclusivas, muitas vezes ocorre somente para alunos que possuam necessidades que exigem maior suporte.

A atuação conjunta com professores preceptores e outros residentes também foi apontada como um aspecto favorável. A interação entre o preceptor e o residente beneficiou o compartilhamento de saberes, o apoio mútuo e a construção colaborativa do conhecimento pedagógico.

“A oportunidade de trabalhar ao lado da professora regente e colaborar com outros residentes me permitiu desenvolver habilidades pedagógicas.” (Relato de experiência do residente 05)

“A conversa com os colegas e o trabalho em equipe tornaram a disciplina mais agradável e envolvente.” (Relato de experiência do residente 06)

A partir da análise dos relatos, constata-se que o Programa Residência Pedagógica exerce um papel formativo de grande relevância na preparação de professores, oferecendo oportunidades concretas de vivência, reflexão e aprimoramento profissional. As experiências relatadas demonstram avanços na formação técnica e humana dos licenciandos, ao mesmo tempo que apontam para desafios estruturais da profissão docente. A valorização da experimentação, da inclusão, do trabalho colaborativo e do diálogo entre teoria e prática configuram-se como elementos centrais do processo formativo proporcionado pelo RP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos de experiências produzidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica evidencia a importância dessa política pública como instrumento formativo na trajetória dos futuros professores. Ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de Educação Básica, o programa contribui significativamente para a articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com os desafios reais do exercício docente.

As experiências narradas demonstram que o contato direto com a realidade escolar, mediado pela orientação acadêmica e pelo acompanhamento de professores preceptores, favorece a construção de saberes profissionais, a ressignificação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da identidade docente. Além disso, os relatos analisados revelam a importância do diálogo constante entre universidade e escola, reforçando a necessidade de parcerias colaborativas para a formação inicial de qualidade.

Contudo, o RP não se apresenta como uma solução definitiva para os desafios da educação brasileira, mas representa um importante instrumento de apoio à formação de professores. Em um cenário educacional marcado por dificuldades estruturais e pedagógicas, as experiências proporcionadas por programas como o RP fortalecem o compromisso com a formação de docentes críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social por meio da educação.

Por fim, é evidente que o RP promove uma postura dialética não apenas entre o conhecimento acadêmico e a vivência escolar, mas também entre os diferentes contextos institucionais que vem de encontro com a heterogeneidade dos alunos que são atendidos em escolas públicas, proporcionando o contato dos acadêmicos de licenciatura com diferentes realidades socioculturais. A inserção do licenciando no cotidiano escolar oferece uma preparação mais concreta para sua futura atuação profissional, tornando-o mais apto a enfrentar os desafios da educação e a intervir de forma transformadora em ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL 2019. **Portaria n.º 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: jun. 2024.

BRASIL 2018. **Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: jun. 2024.

GOVERNO DO PARANÁ. **Pibid e Residência Pedagógica**. Escola Digital – Professores. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pibid/residencia_pedagogica. Acesso em: out. 2025.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização em flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: set. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/112/1767/3119?inline=1. Acesso em: ago. 2024.





SOBRE O ORGANIZADOR

SAULO RODRIGUES DE CARVALHO: é professor do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Campus Guarapuava. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO) e atualmente coordenador do mesmo. É Secretário Geral do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (FORPPED) gestão 2025-2027. Possui Doutorado e Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Araraquara-SP. Pedagogo, atuou como professor do Ensino Fundamental I, no Estado de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Trabalho e História (GETH).





Estado e Políticas Educativas

estudos de conjuntura

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Estado e Políticas Educativas

estudos de conjuntura

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br