

ORGANIZADORA  
Andreliza Cristina de Souza

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS

## LEGISLAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

VOLUME 2



ORGANIZADORA  
Andreliza Cristina de Souza

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS

## LEGISLAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

**VOLUME 2**





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Reitora**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

**Vice-Reitor**

Albert Schiaveto de Souza

**Obra aprovada pelo**

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS  
RESOLUÇÃO Nº 280-COED/AGECOM/UFMS,  
DE 28 DE FEVEREIRO DE 2025.

**Conselho Editorial**

Rose Mara Pinheiro – Presidente  
Elizabete Aparecida Marques  
Alessandra Regina Borgo  
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz  
Maria Lígia Rodrigues Macedo  
Cid Naudi Silva Campos  
Andrés Batista Cheung  
Ronaldo José Moraca  
Fabio Oliveira Roque  
William Teixeira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

---

Políticas educacionais [recurso eletrônico] : legislação e desafios contemporâneos : volume 2 /  
organizadora: Andreliza Cristina de Souza. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025.  
265 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7613-749-8

1. Educação - Brasil. 2. Educação e Estado. I. Souza, Andreliza Cristina de.

CDD (23) 379.81

---

Bibliotecário responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORA  
Andreliza Cristina de Souza

**POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS  
LEGISLAÇÃO  
E DESAFIOS  
CONTEMPORÂNEOS  
VOLUME 2**

Campo Grande - MS  
2025



© da organizadora

Andreliza Cristina de Souza

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

#### Revisão

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

#### Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-85-7613-749-8

Versão digital: março de 2025.

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 07/2023

Seleção de propostas para apoio a publicação de livros científicos em formato digital pela Editora UFMS - Publica UFMS 2023.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. [br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	07
<b>ENTRE POLÍTICAS, CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES</b> Patricia Teixeira Tavano .....	10
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CENTRALIDADE DAS REFORMAS CURRICULARES</b> Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez Paulo Fioravante Giaretta .....	31
<b>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: HISTÓRICO, BASES LEGAIS E ATUALIDADE</b> Maria Dilneia Espindola Fernandes .....	54
<b>CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERFACES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE</b> Mary Ângela Teixeira Brandalise Regilson Maciel Borges .....	83
<b>POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO</b> Márcia Regina do Nascimento Sambugari Eliane Damasceno da Silva .....	111
<b>LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> Paola Andressa Scortegagna Franciele Clara Peloso .....	132

**LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Ozana Pereira de Sousa

Rodrigo Diego de Souza ..... 156

**LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

Maria Antônia de Souza ..... 179

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – BASES  
HISTÓRICAS E LEGAIS, ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS,  
ESPAÇOS E CURRÍCULO**

Andréia Rosalina Silva ..... 208

**DEBATENDO AUDISMO E OUTRAS “INVENÇÕES” DE  
NOSSO TEMPO**

Carlos Roberto de Oliveira Lima ..... 237

**SOBRE AS AUTORAS E AUTORES ..... 257**

## APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento o Volume 2 da Coletânea *Políticas Educacionais: legislação e desafios contemporâneos!*

A intenção em organizar um segundo volume veio da excelente receptividade que a primeira coletânea obteve, além de que, são tantos os temas ligados às Políticas Educacionais, que esta proposta se efetivou de forma rápida e com muito engajamento por parte das autoras e dos autores.

Esta coletânea continua trazendo como objetivo oferecer subsídio bibliográfico para cursos de graduação e pós-graduação, em disciplinas cujo tema perpassa o campo das Políticas Educacionais. Os temas aqui abordados contribuem para o fortalecimento do campo, e possibilitam a reflexão sobre a educação no Brasil, bem como os limites e perspectivas das políticas em nível nacional e mundial.

Neste volume, contamos com autoras e autores que realizam pesquisas na área e que promovem o debate reflexivo, partindo de diferentes abordagens teórico-metodológicas para pensar os desafios que a educação enfrenta cotidianamente.

Patrícia Teixeira Tavano traz uma discussão sobre currículos e políticas curriculares. A autora enfatiza que o currículo adquiriu no sistema educacional e por isso é a política educacional categorizada como política curricular. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez e Paulo Fioravante Giaretta tratam sobre a política de formação de professores e a centralidade das reformas curriculares, destacando a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, a BNC-Formação Continuada. Maria Dilneia Espindola Fernandes discute o financiamento da educação no Brasil, os marcos históricos, jurídico-legais e conjunturais do financiamento da educação básica no Brasil, bem como o Novo Fundeb Permanente com Custo Aluno Qualidade.

Mary Ângela Teixeira Brandalise e Regilson Maciel Borges trazem os resultados de uma minuciosa pesquisa sobre os Conselhos de Educação no Brasil, desenhando o panorama histórico e normativo dos conselhos do Brasil, até a instituição do atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Márcia Regina do Nascimento Sambugari e Eliane Damasceno da Silva estabelecem um necessário diálogo entre alfabetização e formação docente, refletindo acerca das políticas de alfabetização no contexto da formação continuada.

Paola Andressa Scortegagna e Franciele Clara Peloso abordam a educação de jovens e adultos, apresentando os aspectos gerais da EJA, em especial a legislação vigente e a sua organização. Ozana Pereira de Sousa e Rodrigo Diego de Souza, por sua vez, apresentam elementos que subsidiam a reflexão sobre a educação profissional técnica e tecnológica, desde uma perspectiva que contextualiza as relações entre o trabalho e a educação. Maria Antônia de Souza analisa a legislação sobre Educação do Campo e políticas públicas vinculadas às necessidades e interesses dos povos do campo, das águas e das florestas em contraste com a Educação Rural.

Andréia Rosalina Silva discute a educação escolar quilombola, bem como o avanço das legislações brasileiras quanto ao reconhecimento em relação a população quilombola, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam a sua inclusão na sociedade, respeitando suas raízes e diferenças culturais na efetivação de seus direitos, entre eles à Educação. O capítulo de Carlos Roberto de Oliveira Lima fecha o segundo volume desta coletânea, debatendo o audismo no contexto atual, enquanto uma forma de pensar as relações de poder e saber estabelecidas entre surdos e ouvintes.

Mesmo que fizessemos a tentativa de contemplar em uma obra bibliográfica todas as temáticas afetas ao campo da Política Educacional, ainda assim não teríamos sucesso. Contudo, acreditamos que este

segundo volume possa auxiliar leitores e pesquisadores, estudantes e docentes a conhecer diferentes perspectivas de temas da educação. Esperamos que novas construções sejam possíveis a partir desta e que o conhecimento seja cada vez mais ampliado e discutido, considerando uma visão crítica e emancipadora.

*Andreliza Cristina de Souza*

# ENTRE POLÍTICAS, CURRÍCULOS E POLÍTICAS CURRICULARES

*Patricia Teixeira Tavano*

Falar em políticas curriculares por vezes gera estranheza, pois há grande confusão do termo política com legislação, por isso, é sempre importante lembrarmos que a legislação pode fazer parte da política, mas a política não se basta na legislação.

A legislação é a regulação, a normatização, a diretiva a ser seguida e cumprida, e se traduz na forma de leis, decretos, resoluções, emendas e outros documentos legais. Por exemplo, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu a História e Cultura Afro-Brasileira como conteúdo obrigatório na rede básica de ensino; a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que todos conhecemos habitualmente pela sigla LDB, e que está descrita como Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Já a política, no âmbito público estatal, pode ser entendida como

programa de ação governamental, do qual se extrai a atuação do Estado na elaboração de metas, definição de prioridades, levantamento do orçamento e meios de execução para a consecução dos compromissos constitucionais, que se exterioriza mediante arranjos institucionais (Nunes, 2017)

Observe como essa definição de política pública extrapola muito a de legislação. A Política inclui estabelecer metas, responsabilidades, definir etapas e formas de execução da proposta, e - muito importante - identificar de onde sairá o dinheiro para colocar o programa em ação.

É difícil desenvolver uma política pública sem a dotação orçamentária, sem que se diga quanto será destinado a cada ação e de qual fundo sairá cada valor, pois, vivemos em uma sociedade onde tudo tem um custo.

Além disso, não podemos esquecer que as políticas têm uma especificidade, pois são

formadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação (...) deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago (Oliveira, 2010)

Oliveira foca nas políticas educacionais, mas isso não é exclusividade da educação, e sim uma característica da construção de políticas públicas. A proposição de programas de governo está diretamente vinculada aos poderes dos propositores e à forma como esses poderes são exercidos em cada espaço-tempo. Por isso, quando olhamos para políticas promulgadas em governos tidos como progressistas, veremos que elas se voltam mais para o compromisso com as comunidades menos favorecidas. É o caso das Políticas de Ações Afirmativas, que são um conjunto de ações de reparação e superação das desigualdades sociais no Brasil, que são colocadas em prática por conta de um governo progressista na Presidência da República.

No campo da educação, ao adjetivarmos a política pública de educacional, estamos nos referindo a programas governamentais que têm objetivos, metas, ações, agentes de execução, dotação orçamentária, tudo voltado para a educação, para escolas, professores, estudantes, processos de ensino-aprendizagem, gestão e outros. E também temos um forte jogo de poder subsumido na proposição das políticas educacionais, que tensiona um dos maiores orçamentos da União (o do Ministério da Educação) a ser destinado para esse ou aquele fim; que

estabelece disputa acirrada para saber qual concepção educacional será implementada, como será a formação dos professores e quais os elementos da gestão educacional.

Não nos enganemos. A política é uma construção histórica e socialmente definida, dependente de vários atores com ideologias distintas e que entram em embate para garantir seus territórios. Agora, vamos falar de uma política educacional voltada para os currículos, e por isso é categorizada como política curricular.

### **Um pouco de currículo**

Políticas curriculares são uma categoria dentro do grande rol de políticas educacionais, ao lado das políticas de financiamento, do livro didático, de formação de professores, e outras. Por se concentrarem no currículo, é comum serem entendidas como a própria política educacional por conta da centralidade que o currículo adquiriu no sistema educacional.

Sacristán (2013, p. 09) sinaliza que o currículo “e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação (...) é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação”, sinalizando que o currículo acabou por ocupar um papel de grande destaque no contexto educacional de modo geral, chegando mesmo a delinear o que entendemos por educação.

Para Moreira (2011, p. 11) o currículo é “uma construção cultural, histórica e socialmente determinada”, que precisa ser entendida considerando-se todo o processo de proposição, negociação, produção e divulgação do instrumento. Enquanto objeto historicamente determinado, vale a pena identificarmos na história da educação quando o

termo começa a ser aplicado. Hamilton (1992) nos indica que o uso educacional da palavra “currículo” remonta ao final do século XVI, início do século XVII, quando foi introduzido com a intenção de designar o percurso que o estudante deveria seguir até completar seus estudos.

Observe que, já desde seu uso original, o currículo vai sendo colocado como um direcionador, um organizador da educação, ao estabelecer o que deve ser feito no processo formativo. A noção de que o currículo é algo que deve ser seguido, completado, galgado degrau a degrau até ser considerado finalizado, está presente no conceito desde sua origem. Contudo, não podemos deixar de observar também que, a partir do momento em que se estabelece um caminho a ser seguido por todos os estudantes, embute-se o controle da formação desse estudante, pois, se antes o estudante podia variar seu percurso educativo de acordo com seus interesses e disponibilidades, agora deve seguir o que está indicado, definido, prescrito.

Veja que se coloca também a noção de seleção do que será ensinado/aprendido, pois esse percurso é pré-estabelecido e vinculado ao que deve conter, e, ao se definir os conteúdos e a sequência de ensino, impinge-se a perspectiva pessoal do selecionador. Ou seja, a seleção de conteúdos e da ordem desses conteúdos é mediada pelo que o indivíduo - ou o grupo de indivíduos - que fez a seleção julga relevante. Assim, o que parecia apenas a introdução de um termo, acaba por se tornar um mecanismo de controle e poder, pois “tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros” (Nóvoa, 1997, p. 14).

Enquanto sequência, seleção, todo currículo traz em si os embates, as escolhas, as exclusões, as relações, que o constituíram e que determinaram seu formato final. Cada currículo se mostra desta ou daquela maneira a partir das disputas que ocorreram ao longo de seu processo de construção/reconstrução, ao que é importante questionarmos em consonância com Sacristán (2013, p. 11) “se o currículo se constitui

como seleção cultural que alguém faz sob os parâmetros de uma opção epistêmica, política, social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica, quem tem legitimidade para propor opções?”

Portanto, uma proposta curricular tem muita relação com o embate de forças e poderes que tornam legítimos determinados grupos em detrimento de outros. E não é legítimo quem se acha legítimo, e sim quem é legitimado pela disputa, por quem vence a batalha epistêmica, cultural, política, histórica. Isso faz com que os currículos cheguem à sua implementação carregados de intencionalidades condicionadoras que precisam ser desveladas para que se possa compreender exatamente os motivos de sua criação e implementação.

O grupo que “ganha” imprime no currículo suas próprias expectativas quanto à formação dos indivíduos que serão sujeitos do currículo, através da seleção de concepções educacionais, conteúdos, metodologias e outros elementos que comporão o documento e a prática curricular. O currículo como produto dos vencedores estabelece quais os parâmetros formadores que serão impostos, produzindo formas específicas de pensar e compreender o mundo a partir de suas próprias perspectivas seletivas.

Nesse sentido, ele também acaba agindo como um construtor/reconstrutor de identidades na exata medida de sua influência, pois consideramos a identidade como um processo em permanente construção/reconstrução, histórica e socialmente mediada. Como nos sinaliza Silva (2006, p. 26) “a concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa”. Currículos são grandes aculturadores ao impor aos sujeitos da educação o caminho selecionado e legitimado como correto, garantindo a manutenção do estado de coisas da sociedade. Ao se organizar um currículo está se estabelecendo que os sujeitos sejam moldados a partir da formação que

é colocada, por isso também são construtores/reconstrutores de identidades sociais:

o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (Silva, 2006, p. 27).

Todavia, o currículo não é apenas a abstração representada pela luta, pelas relações, intencionalidades; ele é também concreto, materializado em documentos, planos, livros, legislações, práticas, espaços e pessoas. Por isso, defendemos que se entenda o currículo como um constructo que

abrange a normatização, a regra, o documento físico indicador das práticas, considerado aqui não apenas planos de aula, planos de curso, projetos pedagógicos, mas também as regulamentações e as legislações. Todavia, acrescentem-se também as relações estabelecidas em vários âmbitos, envolvendo os documentos, os grupos de protagonistas, as discussões, as disputas, os territórios, os espaços e mediações de poderes explícitos e implícitos, a busca de significados e significâncias que constrói todo um objeto que não pode ser entendido de forma isolada, mas a partir desta complexidade que lhe é inerente e materializada na trama desse tecido (Tavano; Almeida, 2018, p. 32).

Currículos possuem uma subjetividade constitutiva e uma materialidade que se expressa de formas diversas. Ele acaba regulando e controlando o processo educativo e o sistema educacional através dessa diversidade que acaba por expressar a estruturação da cultura que se pretende difundir e infundir nos sujeitos da educação (Sacristán, 2013).

## **E a política com isso?**

Tanto o currículo quanto as políticas são plenos de intencionalidades e discursos legitimadores, por isso lidamos com as políticas curriculares como amálgamas de seleções, poderes e legitimações de grupos e concepções específicas e materializados em programas governamentais. Como sinaliza Lopes (2004, p. 111), as políticas curriculares são “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”.

Ball (1994) nos ajuda a compreender a produção de políticas a partir da ideia de que há uma articulação entre elementos micro e macro que se retroalimentam, compondo um ciclo de construção de políticas composto por três contextos: de influência, de produção de textos; e de prática.

Se aplicarmos esse ciclo à produção de políticas curriculares, vamos observar que o contexto de influência é o espaço-tempo onde os produtores da política estão sujeitos a influências epistemológicas, culturais, relacionais, diversas e vão agir a partir dessas influências. Assim, aqui vemos pessoas que são colocadas a contribuir na construção de um documento curricular, mas que trazem pré-concepções sobre o que quer que seja currículo, o que significa um documento desses na escolarização pública, o papel que ele tem na formação dos estudantes, o que acreditam que seja importante para o ensino médio para a educação infantil, e assim por diante. Aqui estão indivíduos, órgãos governamentais, comunidades e associações diversas, agências internacionais, todos em uma disputa pela hegemonia das próprias concepções, e é neste caldo de compreensões multifacetadas que o embrião da política curricular emergirá na segunda etapa do ciclo.

O contexto de produção de texto é o espaço-tempo da escrita, da produção do objeto concreto, do documento curricular. Como as políticas públicas habitualmente são submetidas à consulta popular, o grupo produz uma primeira versão do documento curricular e disponibiliza para a leitura e sugestões da população. Essa disponibilização atualmente é feita através de reuniões públicas ou páginas na internet, onde os indivíduos ou grupos acessam a proposta e opinam, sugerem modificações, inclusões, retiradas. Após essa etapa, o grupo recolhe as sugestões e reescreve, ajusta, discute, acata ou descarta, e pode haver ainda outras disponibilizações para o público desse material a fim de se azeitar o texto. Vale notar que esta etapa não é nem de longe isenta de influências e poderes hegemônicos, pois há diversas formas de controlar o processo de consulta e torná-lo menos aberto e público. Por exemplo, pode-se condicionar o acesso à proposta apenas a representantes dos sindicatos dos professores, fazendo com que a participação seja indireta e mediada pela representação sindical, excluindo ao mesmo tempo as vozes individuais, a comunidade escolar geral, os funcionários e os estudantes. Pode-se ainda direcionar a consulta a apenas partes do documento; impedir o envio de sugestões longas, permitindo apenas concordar ou discordar; restringir o acesso a uma quantidade mínima de dias; entre tantas outras possibilidades para cercear o pleno exercício democrático de participação efetiva das várias categorias que compõem o sistema educacional. Também é importante que lembremos que, ainda que a plena participação esteja garantida, essa etapa ainda não é isenta de influências, pois o documento que chega para consulta já está recheado das concepções e seleções hegemônicas do grupo propositor.

O terceiro contexto, o da prática, seria a etapa final, não fosse um ciclo. Após as consultas, ajustes, trâmites, e as diversas instâncias burocráticas, o documento curricular transformado em política curricular é promulgado e será implementado no sistema educacional. É

o momento em que os usuários tomarão esse documento para si e o transformarão em prática. Professores e gestores recebem a nova documentação e precisam implementá-la nas escolas e salas de aula de forma obrigatória, uma vez que se trata de uma política educacional. Neste contexto de prática, muitas das vezes vemos a proposição de formações para explicar aos professores como transformar o novo documento em prática, para ensinar aos gestores como orientar e cobrar seus professores. Esse é o espaço-tempo da construção/reconstrução de sentidos, mas é também o espaço-tempo da perda de autonomia em muitas das vezes, pois muitos sistemas educacionais apenas baixam um “cumpra-se”, sem levar em consideração as condições reais e concretas das suas escolas e profissionais para essa implementação. Aqui é muito importante que reforcemos o papel de resistência e autoria de professores e gestores que, ao tomar para si esse documento, ressignificam-no, redimensionam-no, e erguem suas práticas pedagógicas de modo significativo, influenciadas sim pelo texto da política curricular, pois é obrigatória, mas metamorfoseada da experiência e dos saberes profissionais que muitas das vezes são completamente ignorados no processo de produção curricular. Professores e gestores refazem o texto curricular, em uma verdadeira prática curricular preñhe de sentidos e significados para o percurso formativo dos seus estudantes. Importa ainda registrar que no contexto de prática observaremos o contexto de influência com grande força, tentando se sobrepor às próprias compreensões dos professores e gestores. E o próprio contexto de prática se tornará um contexto de influência no reprocessamento dessa política, e de outras.

Esta forma de compreender a produção de uma política curricular foge da convencional linearidade e verticalidade, permitindo que identifiquemos os contextos e suas interferências, ao mesmo tempo em que observamos as disputas e lutas contra hegemônicas.

## **Políticas e currículos**

A esta altura, ao pensarmos no rol das políticas públicas educacionais, possivelmente identifiquemos a maior política curricular em vigência hoje no Brasil, designada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, não podemos nos esquecer que há outros programas governamentais que também cumprem a função de currículo nas escolas. É o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma das políticas educacionais mais antigas no Brasil, pois desde 1937 vem se organizando através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro. Desde então, o programa vem ampliando sua inserção e penetrabilidade no sistema educacional, sendo implementado em praticamente todas as escolas públicas brasileiras.

O PNLD distribui gratuitamente aos estudantes livros didáticos selecionados pelos professores dentre um rol de livros que foram aprovados em edital público. O Ministério da Educação abre o processo de inscrição para editoras, estabelecendo as normas de confecção do material, bem como definindo os conteúdos mínimos; os materiais inscritos são avaliados e selecionados, e então disponibilizados às escolas para que professores e gestores escolham.

Este é certamente um enorme avanço na garantia de acesso à educação pública, ao proporcionar aos estudantes um material didático para estudo. A presença do livro didático nas escolas tem de ser defendida, evidentemente se garantida a qualidade desse material. Contudo, importante que problematizemos essa política, não no sentido de deslegitimá-la, mas no sentido de percebê-la como uma política curricular de penetrabilidade extremamente eficaz e reguladora das práticas docentes e da aprendizagem.

Para Choppin (2004, p. 553), o livro didático cumpre quatro funções: referencial (ou curricular) constituindo-se como um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; instrumental, ao propor estratégias de ensino, exercícios, problemas e resoluções; ideológica e cultural, pois se firmou como um dos principais materiais escolares que propagam a língua, a cultura e os valores hegemônicos, auxiliando na construção de identidades e aculturação dos estudantes; documental, função que o autor considera exclusiva de espaços pedagógicos que “privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia”, pois está vinculada à análise crítica que se pode fazer do próprio material enquanto produto de uma concepção.

Observe que, ao cumprir essas funções, o livro didático se comporta como a materialização do currículo. Se retomarmos que o currículo possui uma subjetividade intencional e uma materialidade exposta em orientações, conteúdos, estratégias e sequências, o livro acaba por se encaixar nesse padrão. Todos que passamos pela escola e tivemos contato com o livro didático nos recordaremos que é habitual o professor utilizá-lo como um guia, acompanhando capítulo a capítulo o desenrolar dos conteúdos, pedindo a execução das atividades ali propostas, solicitando que o estudante copie o texto, entre outras práticas que deixam o livro em posição de centralidade no processo de ensino.

Como sinaliza Lajolo (1996, p. 04):

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando

do, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Observa-se, também que os livros didáticos não são neutros, eles refletem a ideologia e concepção dos autores e editoras, e muitas das vezes acabam por contribuir com o fortalecimento de posições pré-conceituosas. Também não são neutros pois alinham-se - por edital de seleção - à determinação do governo federal acerca do que devem conter e do que deve ser ensinado para as crianças. A não-neutralidade precisa ser reconhecida e trabalhada em sala de aula, de modo a utilizar o livro didático como um material a mais no processo de construção do pensamento crítico, e nunca como o único material definidor da aprendizagem.

Infelizmente, em muitas escolas, o livro didático, por ser material de distribuição gratuita, é o único material disponível, pois o processo de precarização e desinvestimento na educação é profundo e intencional. Isso faz com que esse material, pleno de intencionalidades, seja considerada a voz da verdade, cumprindo seu papel de aculturação a ideologias pré-concebidas, sem permitir alternativas para o questionamento e construção do pensamento crítico. Some-se aqui a grave situação da presença de erros conceituais e gramaticais.

No ano de 2015, o Portal Terra<sup>1</sup> fez uma reportagem onde expôs erros grosseiros em livros didáticos, que incluíam desde acentuação, grafia, operações matemáticas calculadas erradas, nome de países trocados, até conteúdos racistas e homofóbicos sendo disseminados. Alguns erros podem até ser corrigidos pelo professor: um acento equivocado pode ser explicado ao aluno como um erro de digitação, ainda

---

<sup>1</sup> Ainda que a reportagem seja antiga, vale a pena visitá-la no Portal Terra, através do link <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/acre-encino-10-erros-e-polemicas-de-livros-didaticos,81d1ac72e78cb410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

que não deveria ocorrer; mas concepções formadoras preconceituosas são mais difíceis de desconstruir, em especial por nos encontrarmos em uma sociedade que se fundamenta em posições preconceituosas e excludentes que, nas escolas, são reforçadas pelo instrumento de educação que deveria estimular a ruptura com esse estado de coisas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política curricular baseada no conceito de currículo nacional ou currículo referência. Apple (2011) discute a ideia de se ter uma política oficial, definidora do conhecimento a ser levado para as escolas, indicando que o currículo nacional, originalmente, teria objetivos e conteúdos educacionais padronizados, que buscariam garantir que todos os estudantes tivessem acesso aos mesmos conhecimentos em qualquer local. Articulado à regionalização de práticas de ensino e de conteúdo, deveria ser construído através da escuta da comunidade educativa, buscando contemplar as necessidades observadas nessas comunidades e compatibilizá-las com a formação geral. Atrelado a essa proposta de conteúdos mais estrita, deve haver uma proposta de avaliação curricular e de formação e acompanhamento qualificado de professores e gestores, além de um aporte financeiro compatível, tudo para que se conseguisse implementá-lo com sucesso.

Contudo, para além da dificuldade de se conseguir alcançar um currículo efetivamente significativo para a formação dos estudantes, em especial em países com diversidade cultural elevada (como o Brasil), a proposta do currículo nacional naufraga por outros elementos que Apple (2001) nos explicita.

Um dos elementos que se observa é um reforço das discrepâncias sociais, com as escolas voltadas ao público de elite conseguindo trabalhar com atividades e conhecimentos diversificados, enquanto as escolas para a população geral se restringem (por questões de recursos financeiros, humanos e infraestruturais) ao mínimo da base

nacional. Em acréscimo, há um empobrecimento de práticas de ensino e apartamento de conteúdos da realidade sociocultural regional, o que acaba por promover uma quantidade maior de fracasso dos estudantes, levando à responsabilização das escolas e dos professores por esse fracasso.

Outro elemento que é registrado pelo autor e considerado deletério no desenvolvimento do currículo nacional, é a criação de um mercado editorial do livro didático, com precedência dos interesses de empresas e não formativos que conduzem a organização e prática do currículo a partir desses interesses, levando à formação a partir de linhas editoriais e não objetivos educacionais; e de um mercado da avaliação externa, que produz e aplica as avaliações externa e leva à vinculação das práticas de ensino às matrizes de avaliação e não à aprendizagem efetiva.

Enquanto política curricular nacional, a BNCC precisaria enfrentar essas problemáticas, buscando minimizar os efeitos deletérios da implementação de um currículo nacional em um país tão extenso e diverso como o Brasil.

Indicada na Constituição Federal em 1988, a proposição de uma Base Curricular Nacional é reforçada na LDB de 1996, e terá uma primeira organização na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental nos anos de 1997 e 1998<sup>2</sup>. No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação define a Base Nacional Comum Curricular como uma forma de se alcançar algumas de suas metas, o que leva a em 2015 se iniciarem as discussões para a produção da primeira versão da Base que é submetida à consulta pública. Ao longo do ano de 2016 e 2017, foram realizadas conferências estaduais e audiências

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão disponíveis para acesso na página do Ministério da Educação.

públicas para discussão das versões da Base, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 14 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio.

Conforme consta na versão final:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 07).

Ainda que a narrativa construída ao redor da BNCC e que consta na introdução do próprio documento, seja de que ela não é um currículo, a definição que ela dá de si própria é de um documento que “define” a aprendizagem dos estudantes, estabelecendo sequências, conteúdos, habilidades a serem atingidas, formas de avaliar. Ou seja, ela não orienta ou sugere e sim define o que deve ser feito nas escolas brasileiras, mas garante a narrativa da não-interferência ao indicar que os sistemas educacionais devem produzir seus currículos à sua imagem.

Essa produção de cada sistema é inconstante, não está presente em todos os sistemas públicos estaduais e municipais, mas aonde foi feito, o documento curricular é essencialmente o mesmo da Base. Como exemplo, compare o Currículo Referência de Mato Grosso do Sul<sup>3</sup>, e confira o quão semelhante é esse currículo desse Estado com a BNCC.

Como forma de garantir que seja implementada do início ao

---

<sup>3</sup> A edição final e em uso do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul pode ser acessada na página da Secretaria Estadual de Educação através do link: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>

fim, sem desvios, o documento da Base indica que ela é orientadora de outras políticas educacionais que lhe dão apoio e sustentação:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 08)

Alinhando a si mesma a formação de professores, a seleção de conteúdos, os livros didáticos, e condicionando as políticas educacionais federais, estaduais e municipais, a BNCC agrupa sob sua influência toda a educação pública nacional, educação essa que é responsável por mais de 80% dos estudantes brasileiros, de acordo com dados do INEP (2022). Portanto, a influência da Base sobre a população brasileira não pode ser negligenciada, e é preciso que problematizemos a concepção educacional da qual ela parte.

A Base é uma política curricular alinhada à concepção educacional de desenvolvimento de competências e habilidades, e às políticas educacionais e de financiamento defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Nacionalmente, encontrou respaldo e alicerce nas expectativas educacionais de instituições como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Cen-

tro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação.

É importante lembrarmos que o currículo é formador de pessoas, e um currículo baseado numa concepção de competência sustentada por organismos privados de visão social pautada na economia neoliberal, na meritocracia, num Estado fraco com o mercado regulador, e com uma escola excludente, elitista e voltada para a formação de trabalhadores e não cidadãos críticos, tende a influenciar fortemente a produção de esquemas de pensamento que corroborem essa concepção.

Assim, a aplicação da BNCC na escala nacional, tende a promover uma educação pública voltada para a formação de indivíduos para a atuação imediata e diretiva, alinhada às intencionalidades do mercado de trabalho neoliberal, e que tenham a capacidade de adaptação rápida a esse sistema de produção que sofre câmbios constantes. Meritocrática, essa educação é excludente e elitista ao proporcionar um campo de competição, sem considerar o ponto de partida tão desigual dos estudantes, vendendo a ideia de que o esforço pessoal supera todo o processo sócio-histórico-cultural de discriminação, exclusão e culpabilização da população desfavorecida, seja por não ter condições financeiras, seja pelo racismo estrutural, e todas as outras diversas mazelas sociais que infelizmente atingem a sociedade brasileira.

Ao construir uma imagem de si mesma como documento voltado para a “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 07), a BNCC se configura exatamente no polo oposto.

## **Encerrando**

As políticas curriculares agregam em si dois elementos sócio-

-histórico-culturais: políticas e currículos, banhados pela não-neutralidade. Analisar sua proposição, seu desenrolar, as negociações, as zonas de interesse, os conflitos, os ganhadores, nos permite compreender mais profundamente as intencionalidades que se embrenham nas linhas dos documentos, e que definem esse documento e seus reflexos sobre as pessoas a eles sujeitadas.

Esse jogo de poderes é bem especificado quando olhamos para a BNCC a partir da proposição de análise do ciclo de políticas, onde identificamos o contexto de influência constituído por organismos internacionais e privatistas e todas as decorrências e intercorrências dessa influência; o contexto de produção de textos que inclui uma série de consultas populares e conferências; e o contexto de prática em plena ação atualmente nas escolas brasileiras.

Que não nos esqueçamos do alerta de Tomáz Tadeu da Silva nas nossas reflexões e práticas políticas e curriculares:

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais da sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular, até sua transformação em microtexto de sala de aula, (...) vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diversos grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (Silva, 2006, p. 22).

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EL\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EL_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 20 ago 2023

CARTOLA. Ácre, encino... 10 erros e polêmicas de livros didáticos. **Terra**. 27 fev, 2015. Educar. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/acre-encino-10-erros-e-polemicas-de-livros-didaticos,81d1ac72e78cb410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/acre-encino-10-erros-e-polemicas-de-livros-didaticos,81d1ac72e78cb410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html?utm_source=clipboard). Acesso em 04 ago 2023

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnm-dcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 ago 2023.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Terra & Educação**. Porto Alegre, v. 6, p. 33-52, 1992

INEP. **Censo Escolar**: 6,9% das escolas públicas têm entre 20% e 50% de alunos em tempo integral. Assessoria de Comunicação Social do Inep, 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/6-9-das-escolas-publicas-tem-entre-20-e-50-de-alunos-em-tempo-integral>. Acesso em 20 ago 2023.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, v. 16, n.69, jan./mar, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em 20 ago 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, [Internet], n. 26, p. 109–118, maio, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZ-JWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 ago 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa(org). Currículo: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 9-27.

NÓVOA, Antonio. **Apresentação**. In: GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. (Coleção Educa Currículo)

NUNES, Andréia R. Schneider. **Políticas públicas**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direitos Difusos e Coletivos. Nelson Nery Jr., Georges Abboud, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/376/educacao-1/politicas-publicas>. Acesso em 04 ago 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em 26 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 09-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. (3. Reimp.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato socio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639/32656>. Acesso em 14 ago. 2023.

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CENTRALIDADE DAS REFORMAS CURRICULARES

*Flavia Węgrzyn Magrinelli Martinez*

*Paulo Fioravante Giaretta*

## Introdução

O tema sobre a formação de professores nas últimas décadas, tem sido recorrente, seja na discussão em torno de seu campo epistemológico enquanto objeto de investigação, seja em debates sobre formação inicial, formação continuada, profissionalização, formulação de políticas públicas e educacionais. Trata-se de uma temática que suscita tensões e resistências. Pois, a formação de professores é um campo de poder<sup>4</sup> (Bourdieu, 1983, 1994), no qual está em jogo disputas sobre projetos de sociedade, compreensão de educação, de escola pública e, também, do trabalho docente. Portanto, uma política de formação não é desarticulada de um sistema político amplo e da sociedade em que está inserida, não se dando num vácuo social (Freitas, 2019).

E se a história não é linear, as políticas também não são, há espaços de conquistas, e de retrocessos, que ocorrem sempre a partir dos embates e mediante as correlações entre as forças envolvidas no campo. A partir da década de 1990, período em que o Estado passa a se orientar pelo princípio da presença mínima – minimização esta-

---

<sup>4</sup> O curso de Comunicação Social (habilitação Jornalismo) foi criado pela Resolução nº

tal -, os documentos elaborados para as reformas educacionais foram “pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave” (Mazzeu, 2011, p. 148).

A partir desta década, sob a influência de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a formação de professores ganha destaque, pois se passou a atribuir à formação do professor uma relação direta ao sucesso ou fracasso dos alunos da Educação Básica. Passa-se, então, a direcionar o olhar para este profissional, ao passo que se minimizam as condições reais de exercício do trabalho docente e a ausência do Estado enquanto provedor de condições. Conforme afirmam Marsiglia e Duarte (2010, p. 150), “a política econômica é privilegiada no sistema capitalista em detrimento as políticas educacionais”.

Nesse cenário, a partir da Lei nº 9.394/1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), várias normativas legais têm sido criadas no âmbito da formação de professores, como as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002) e 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, tem-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada. São documentos que expressam os projetos formativos forjados no interior de um campo de tensão e embates.

A partir das interferências dos organismos internacionais citados, vemos que as políticas passaram a assumir profundo disciplinamento a partir do ideário e das pretensões da sociabilidade capitalista, que alinhadas a um discurso de investimento e de garantia da qualidade da educação, visam manter o *status quo*, fazendo com que a escola pública, *locus* dos filhos da classe trabalhadora, se qualifique apenas para o mercado de trabalho, privilegiando o saber fazer por meio do acesso a conteúdos mínimos. E, no momento atual, isto ocorre via a política curricular da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2017).

Diante deste contexto este trabalho tem como propósito dar enfoque à política de formação de professor a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, de no 2, de 20 de dezembro de 2019, da BNC-Formação e da Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020, e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), que se inserem no âmbito das atuais políticas curriculares, (im)postas nacionalmente, alinhadas, articuladas e reguladas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-Educação Básica (Brasil, 2017), por meio da centralidade da lógica das competências.

## **A centralidade da política curricular no brasil e a formação de professores**

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, ao mesmo tempo em que reconhece a prerrogativa constitucional e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996 –, referente à autonomia das instituições escolares na proposição de seus currículos, e, também, indica o caráter relativo desta autonomia, uma vez que ela só pode ser exercitada mediante o atendimento de

todo o ordenamento curricular preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É ilustrativo desta orientação o Parágrafo Único do Art. 1º da resolução:

No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, **atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC**, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários (grifo nosso, Brasil, 2017).

Contudo, este movimento demandado para o sistema educacional brasileiro não é uma especificidade da reforma curricular materializada na produção da Base Nacional Comum Curricular, embora, aqui, ela se expresse de forma mais elaborada, complexa e com anunciada capacidade performática em nome da qualidade educacional que tanto indica garantir o caráter flexível-descentralizado do sistema colaborativo-federativo brasileiro para a educação, quanto aprofunda os mecanismos de centralização, parametrização e controle externo sobre o fluxo de intencionalidades político-pedagógicas em curso nos espaços escolares.

Portanto, não sendo esta uma prática nova e específica da política da BNCC, convém perguntar onde é possível identificar sua expressão em estágio inicial? Esta questão nos remete ao momento histórico em que o sistema educacional passa a conferir centralidade para as políticas curriculares como indutoras do conjunto das políticas educacionais, inclusive, com centralidade para as políticas de formação de professores. Esta centralidade das políticas-reformas curriculares como indutora do conjunto das reformas do sistema educacional brasileiro emerge do contexto de redesenho institucional, que busca

conciliar a afirmação histórica do processo de redemocratização do Estado, materializado no pacto constitucional de 1988, com a afirmação, também histórica, do processo de reformas deste mesmo Estado a partir da disciplina político-econômica neoliberal, materializada no Pacto de Washington – Consenso de Washington – no ano de 1989 (Giaretta; Quadros; Oliveira, 2023).

A caracterização do que seja a convivência antagônica entre os ganhos constitucionais na perspectiva da produção de uma sociedade democrática, cidadã e inclusiva, que precisa ser viabilizada a partir de regras e ajustes fiscais restritivos do orçamento-fundo público, exige a convivência com processos de profundo disciplinamento técnico e ideológico, na perspectiva de um mínimo de consenso. Nesse sentido, passa-se a demandar uma série de esforços reguladores, onde se afirma a importância da democracia, a disciplinando por meio do ideário de democracia de mercado; a importância do acesso à educação para o conjunto da população, a disciplinando a partir da lógica de mercado; a importância da descentralização-colaboração federativa do sistema educacional, mas sem perder o controle centralizado; a autonomia político-pedagógica das unidades escolares, a relativizando a partir da adoção de estratégias de controle, mediante os indicadores externos de gestão, avaliação, financiamento, entre outros.

É a partir desta lógica de disciplinamento e controle neoliberal dos fluxos de cultura e das intencionalidades político-pedagógicas da aparelhagem escolar que a política curricular passa a receber centralidade e espelhar profunda capacidade de incidir sobre o conjunto das políticas educacionais, principalmente sobre a política de formação de professores. Assim, a preocupação com a produção de uma política orgânica de formação de professores centrada na promoção cultural-intelectual e na sua valorização profissional passa a ser disputada pelos operadores intelectuais das políticas educacionais neoliberais a partir

de propostas performáticas que restringem a concepção de qualidade formativa do professor ao seu treinamento para a boa execução das políticas centralizadas e sua valorização profissional atrelada ao desempenho-mérito na execução do referido treinamento.

O primeiro grande movimento de indução da política de formação de professores a partir desta lógica é demandada e produzida pelo Estado neoliberal brasileiro ainda na década de 1990, pela chamada política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Antes mesmo da homologação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 9394 de 1996, e da própria estruturação efetiva do Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação do Estado brasileiro fomenta a produção de uma ampla reforma curricular em seu sistema educacional.

Razão pela qual, a partir do ano de 1993, passamos a conviver com esforços, não sem disputa, em torno da produção de uma política curricular a partir de uma lógica centralizada de controle e parametrizada da oferta educacional. Este esforço leva o Estado brasileiro a visitar a experiência de reforma curricular neoliberal do Estado espanhol, contratando como consultores intelectuais orgânicos à referida reforma, que, por sua vez, no contexto brasileiro, usam como referência as experiências de escolas privadas para desenhar a proposta curricular das escolas públicas (Bonamino; Martinez, 2002).

Assim, sob orientação externa – experiência espanhola -, com minuta apresentada a partir da experiência de um conjunto de professores de uma escola privada paulista, o Ministério da Educação encaminhou e solicitou avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) do que seria a política dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, por sua vez, encomendou pareceres, inclusive, parte deles mediante remuneração, que, sob a justificativa de ser uma política capaz de conferir qualidade ao sistema educacional brasileiro e respeito à autonomia dos

estabelecimentos escolares (Moreira, 2008), passa a ser objeto de deliberação do Conselho Nacional de Educação.

A centralidade conferida à política dos Parâmetros Curriculares Nacionais em construção na década de 1990 figura como movimento explícito, uma vez que a política curricular se anuncia como currículo (uma padronização externa com poder de incidência nos desenhos curriculares locais), aportando em ampla produção externa de materiais-sistema-didáticos de ensino, e a exigência de aproximação da matriz de oferta curricular à matriz de avaliação externa (em larga escala), que demanda o redesenho do perfil docente, portanto, de sua formação-treinamento.

Este processo se apresenta de forma tão agressiva às lutas dos movimentos sociais, sindicais e organizações educacionais que defendiam a produção de processos educacionais mais democráticos que o Conselho Nacional de Educação acaba tendo dificuldade para aprovar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Buscando salvaguardar o princípio constitucional de que o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando que também a proposta curricular da escola é da escola, o CNE acaba indicando a adoção dos PCNs como material complementar e orienta para a construção política-coletiva de diretrizes, que passou a ser conhecida como política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Contudo, esta orientação do CNE não consegue responder à ruptura ao ideário político-pedagógico já estabelecido e ao exercício da produção das Diretrizes Curriculares Nacionais, embora seja uma produção visivelmente mais democrática, não conseguindo interromper o fluxo da lógica de controle e parametrização, podendo ser identificada em dois movimentos principais: de um lado, pelo apego à lógica de detalhamento promovido pelas DCN, que autores como Ciavatta e Ramos (2012) vão denominar de Era das Diretrizes e, de outro lado, a

manutenção e aprofundamento da lógica de avaliação externa, consolidando o denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que resultará na produção de uma métrica de aferição de qualidade, denominada de Índice de Qualidade da Educação Básica (Ideb).

Este modelo de racionalização política trará especial impacto para a política de formação de professores que, tanto se descola de uma leitura mais orgânica de promoção cultural-intelectual do professor e passa a responder por adequações pontuais, quanto se desloca da oferta pública, passando a figurar como ativo do mercado de expansão da oferta privada de ensino superior no Brasil, que, para os cursos de licenciatura, resultam restritos à oferta na modalidade à distância. Para ilustrar estes movimentos, basta visitarmos as pesquisas de Avila, Titton e Evangelista (2019) que, ao analisarem as políticas de formação de professores de 2003 até 2016, indicam:

A política petista de formação de professores produziu imensa variedade de linhas de ação, ao mesmo tempo em que induziu estudos e pesquisas nas áreas eleitas como problemáticas ou deficientes, desconsiderando a reivindicação histórica de movimentos de educadores em suas associações e sindicatos por uma formação unitária que articulasse, ao menos, formação inicial e continuada em cursos presenciais, em instituições universitárias públicas, com valorização salarial, planos de carreira e condições de trabalho dignas (Avila; Titton; Evangelista, 2019, p. 33).

O caso do curso de Pedagogia tem grande gravidade. Nele se forma o profissional para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e nele 80,4% das matrículas estavam, em 2015, sob a batuta privada (Avila; Titton; Evangelista, 2019, p. 33).

Convém reconhecer, considerando os escritos de Ciavatta e Ramos (2012), que a política das Diretrizes Curriculares não represen-

ta uma ruptura com a racionalidade em fluxo desde a década de 1990, mas uma resposta satisfatória e conservadora ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino, agora em estágio mais elaborado e complexo de reformismo centrado na política curricular e nas políticas de formação de professores. E é justamente o apego a esta lógica de centralização, controle e parametrização que viabiliza novos movimentos de reforma curricular, que se materializa na produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Põe-se em fluxo um esforço sistêmico de flexibilização dos marcos legais, como a Constituição Federal a Lei de Diretrizes, as bases e uma profunda instrumentalização nos instrumentos de gestão da educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo em vista garantir a segurança jurídico-normativa que viabilize novo exercício reformista centrado na reforma curricular. Estes esforços ganham formalidade mediante a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2017 e da Resolução CNE/CP nº 4/2018, que instituem e orientam a implantação da BNCC no âmbito da política educacional brasileira (Brasil, 2017, 2018).

Na BNCC, como reforma curricular integrada à política nacional de Educação Básica, a centralidade da política curricular enquanto indutora do conjunto das políticas educacionais, especialmente a política de formação de professores, passa a ser institucionalizada. A própria Resolução CNE/CP nº 2/2017 prevê, como já indicado no texto, sua incidência direta sobre os currículos das instituições e das redes de ensino (Art. 15); sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames (Art. 16); sobre o Programa Nacional do Livro Didático (Art. 20), e sobre a política de formação de professores (Art. 17).

De forma consequente, é justamente para a política de formação de professores que os intelectuais orgânicos à esta racionalidade se apressam em apresentar uma proposta reformista, que se materializou

a partir do ativismo gerencial e centralizado da Secretaria de Formação de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação, ao produzir o documento que passou a ser conhecido como a *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2018).

O CNE reagiu favoravelmente a este documento e homologou a proposta da BNC-Formação por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, como esforço explícito de formatar-adequar os projetos pedagógicos de formação de professores no Brasil aos fundamentos político-pedagógicos da BNCC da Educação Básica. Igual movimento é espelhado para a BNC-Formação continuada.

### **Políticas BNC-Formação e BNC- Formação Continuada**

Em dezembro de 2019, de maneira impositiva, foi aprovada, no Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Conselho Pleno (CP), a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Trata-se de uma política que tem como base o desenvolvimento de competências, no intuito de consolidar o currículo da BNCC (Brasil, 2017) na Educação Básica, pois o Art. 3º da Resolução CNE/CP no 2, de 2019 (Brasil, 2019) aponta que, no mesmo sentido das competências gerais da BNCC, o licenciando deverá desenvolver as competências gerais docentes. Informação esta que já havia sido anunciada no texto da BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Brasil, 2017, p. 21).

E o Art. 62, § 8º, da LDB – Lei nº 9.394/1996, define que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)” (Brasil, 1996, n.p.). Ou seja, a partir deste conjunto de legislações, a política de formação de professores é regulada por um documento fundamentado na lógica das competências, que apresenta uma concepção curricular restritiva, articulada à produção de materiais didáticos e à regulação pelas avaliações externas.

Diante deste cenário caótico, a BNC-Formação foi recebida com muita crítica pelos pesquisadores do campo de formação de professores, de políticas curriculares e das associações e entidades científicas da área (ANPED, 2019; ANFOPE, Dourado, Freitas, 2019; Martinez; Kailler; Tozetto, 2020, 2022). Importante destacar que, ao ser aprovada, revogou a Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015, que definia 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” (Brasil, 2015, p. 1), em fase de implementação nos cursos de licenciaturas.

A DCN (Brasil, 2015) foi aprovada após amplo e longo debate com o envolvimento de diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores, que foi recebido, no meio acadêmico, como uma conquista da área da Educação<sup>5</sup>, por romper com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós-LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990, conforme discutido anteriormente. O documento apresentava como princípio a formação a partir da unidade teórico-prática, articulação entre a formação inicial e continuada e contemplava aspectos valorativos da profissão docente, pois compreendia que “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (§ 3º, do Art. 18, Brasil, 2015, p. 15).

A dimensão valorativa da profissão expressa na diretriz é uma conquista importante, pois “uma sólida política de formação e valorização dos profissionais da educação é condição para avançarmos nacionalmente na garantia do direito à Educação pública de qualidade” (ANFOPE, 2023, p. 10). Com a sua revogação, não foi possível avaliá-la, pois os cursos de licenciatura ainda estavam adequando os seus projetos no intuito de atendê-la. Ocorre, então, um esfacelamento do processo e acirra-se um campo de disputa. A partir de intenso movimento no campo, com debates e embates, entidades científicas, associações, e pesquisadores do campo da formação se organizam para fazer o enfrentamento a BNC-Formação, pois, como bem coloca a professora Helena de Freitas (2019),

As concepções presentes da BNC-Formação Inicial se situam em um campo antagônico ao campo das que vêm sendo construídas historicamente pelo movi-

---

<sup>5</sup> A Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015, apresenta avanços importantes para a formação de professores, como os citados no texto, mas também apresenta limites e fragilidades. Entretanto, não é objetivo deste texto realizar análise do documento.

mento dos educadores em luta pela formação, materializadas nos currículos e percursos formativos, principalmente nas universidades públicas.

Pois, esta diretriz descaracteriza o processo formativo dos professores de Educação Básica e desqualifica os cursos de licenciaturas, uma vez que a centralização e a padronização curricular objetivam controlar o que se ensina, numa perspectiva utilitária e pragmática, o que impacta diretamente na autonomia docente. Como bem expresso por Saviani (2013), trata-se da “mão invisível do mercado”, que responsabiliza o sujeito ao ajustamento das regras da sociedade, advoga pelo comportamento flexível e pela adaptação, dimensionando a formação docente, distanciando-se da concepção de professor enquanto intelectual crítico. Dessa maneira, “a educação torna-se um mecanismo para adaptar indivíduos a atuarem em novos tempos em que são exigidas novas competências e habilidades, no intuito de formá-los de acordo com as necessidades e os interesses do bloco hegemônico do poder” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 362).

Sobre esta questão, Oliveira (2020, p. 90) argumenta que os “organismos internacionais baseados em forte fundamentação com matriz na teoria do capital humano vêm definindo padrões para identificar, avaliar e determinar o que é a 'qualidade da educação' e a 'boa docência' utilizando [...] dispositivos” para influenciar a organização das políticas educacionais. A autora ressalta ainda que a “importância atribuída aos docentes na agenda da reforma educacional global é a justificativa para um dos mais importantes esforços da OCDE que teve início nesta década: as Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente (International Summit on the Teaching Profession)”, como pode-se observar no fragmento abaixo:

Mas esperamos muito mais do que o que colocamos nas descrições de cargo dos professores. Também esperamos que os professores sejam apaixonados, com-

passivos e atenciosos; tornar o aprendizado central e incentivar o envolvimento e a responsabilidade dos alunos; para responder efetivamente a estudantes de diferentes necessidades, formações e idiomas; promover a tolerância e a coesão social; fornecer feedback e avaliações contínuas dos alunos; e garantir que os estudantes se sintam valorizados e incluídos e que o aprendizado seja colaborativo. E esperamos que os próprios professores colaborem e trabalhem em equipe e com outras escolas e pais, sejam capazes de estabelecer metas comuns e planejar e monitorar a consecução de metas. E há mais do que isso. As pessoas de sucesso geralmente tinham um professor que era um mentor e tinham um interesse real em suas vidas e aspirações, que os ajudaram a entender quem são, a descobrir suas paixões e como podem construir pontos fortes, professores que os ensinaram a amar aprender e desenvolver estratégias eficazes de aprendizagem e os ajudaram a descobrir como eles podem fazer a diferença no progresso social (OCDE, 2018, apud Oliveira, 2020, p. 91-92).

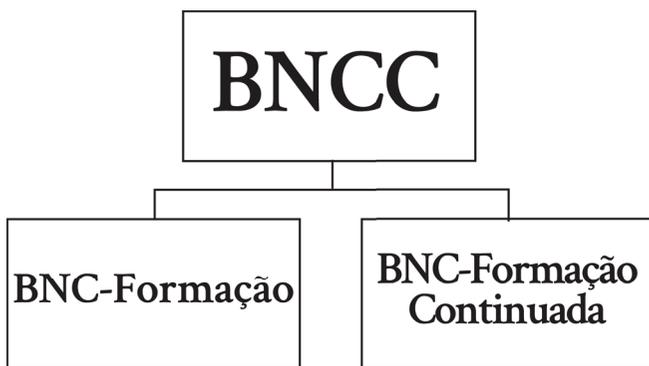
Com o mesmo teor das competências, em outubro de 2020, foi aprovada a Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Fragmenta-se a Formação Inicial da Formação continuada, que passam a ser pensadas em momentos diferentes, e não como um processo contínuo, mas ambas sendo reguladas a partir da BNCC.

Importante destacar que são políticas gestadas no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), governo este marcado pela falta de diálogo, desvalorização e ataques aos professores, retrocessos de políticas públicas, perda de direitos já conquistados e negacionismo científico.

Pois bem, ambos documentos, BNC- Formação inicial e BNC-Formação continuada, não consideraram as pesquisas no campo de formação de professores realizadas pelas universidades brasileiras e seus programas de Pós-Graduação<sup>6</sup>, sendo política que não valoriza as pesquisas e os avanços na área, o que indica o apagamento ou a invisibilidade das pesquisas educacionais realizadas por pesquisadores brasileiros.

Temos uma política de formação de professores desenhada a partir de uma triangulação: com centralidade da BNCC, incidindo e disciplinando a BNC-formação inicial e a BNC-Formação Continuada. Ou seja, a BNCC age como regulador dos dois últimos, mas ambos conversam entre si e desenharam e regulamentam o perfil do professor e o trabalho docente por meio de mecanismos de padronização e controle do trabalho docente.

**Gráfico 1** – Desenho da política de formação de professores no Brasil



**Fonte:** Os autores(2023).

---

<sup>6</sup> A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018), trazia referências de experiências fora do contexto brasileiro e indicava fragilidade de pesquisas no caso brasileiro. Para mais informações:

Ao trazer em sua proposta, o conceito de competências e habilidades advogam pelo esvaziamento dos conteúdos dos currículos escolares em nome de saberes pragmáticos, instrumentais que não visam a emancipação humana e regulam os currículos dos cursos de formação de professores e das práticas pedagógicas. São políticas ainda que ferem e regulam a autonomia universitária e o trabalho docente ao assumirem uma concepção de formação de caráter técnico-instrumental, ao considerarem os futuros professores meros gestores/práticos da BNCC. E incidem também diretamente sobre as secretarias de educação, pois estas passam a planejar e ofertar a formação continuada<sup>7</sup> a partir da premissa da BNCC.

[...] a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos. Assim, tomamos a formação continuada como parte integrante da práxis docente, contendo e estando contida em uma relação dialética. Desse modo, não é possível desconectar a formação do trabalho e da vida do professor (ANFOPE, 2021, p. 35).

Ambas as políticas são marcadas pela dicotômica relação teoria e prática e pelo reducionismo da formação teórica e ênfase na prática pela prática, de caráter instrumental, com dissociação entre pesquisa e ensino. Trata-se de um projeto formativo sob a égide do aligeiramento, da fragmentação e da divisão do trabalho docente: “a profissionalização

---

<sup>7</sup> Formação esta, que, em grande parte, encontra-se no poder de grupos privados, como Fundação Lemann, que, conforme aponta Garcia (2021, p. 116), possui uma concepção de políticas de formação continuada e é pautada no discurso de formação voltada para a emergência de líderes e gestores de sala de aula, tendo como finalidade o desenvolvimento econômico-social e a formação de professores ajustados na teoria do capital humano, de forma que os sujeitos flexíveis empregáveis devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação do capital.

docente vem sendo atrelada ao conceito de competências, pautada na experiência imediata e no saber/fazer em detrimento de uma formação com base nos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente” (Martinez; Tozetto; Kailler, 2022, p. 362).

Nesse contexto, reverbera na política de formação de professores, ao ajustamento às políticas neoliberais, uma concepção rasa, equivocada sobre o próprio magistério, que desconsidera o conhecimento historicamente produzido nesse campo e direciona os cursos de licenciatura ao esvaziamento da formação crítica e científica, sendo regulado pelas competências expressas na BNCC.

### **Considerações Finais**

As políticas de formação docente apresentam uma trajetória marcada por tensões e disputas por diferentes projetos formativos, expressos na organização dos cursos, na concepção de formação do professor, bem como a organização da Educação escolar e do trabalho docente está intimamente atrelada a um projeto de formação. Como dito no decorrer deste texto, a educação e as políticas educacionais não se dão em um espaço neutro. No cenário atual, há projetos em disputa e, como bem coloca Freitas, em forma e conteúdo, e as políticas educacionais respondem aos objetivos das classes que dominam, mantendo como base pedagógica as competências.

A partir da implementação da BNCC, o Estado organizou-se para formar-treinar professores de forma alinhada à BNCC, conforme anunciado no Parecer CNE/CP nº 22 (2019, p.11) do documento: “no caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Edu-

cação Básica”. A aprendizagem por competências também é uma das propostas centrais dos organismos internacionais citados no decorrer do texto e se fundamenta em “adquirir atitudes e destrezas, instrumentalizar-se em competências e habilidades e ensinar a buscar o conhecimento aos que passassem, pela escola” (Curado Silva, 2014, p. 70).

É preciso ter clareza para estabelecer quais são as finalidades educativas, a escola que queremos e a formação docente necessária para fazer o enfrentamento à política de formação de professores que está em curso. Entendemos que uma sólida política de formação de professores precisa compreender o professor enquanto um intelectual crítico e que a sua formação seja fundamentada a partir da unidade teórico-prática – práxis-, além de assegurar condições de trabalho, carreira, salário, valorização e reconhecimento social do magistério para efetivamente avançarmos nacionalmente na garantia do direito à Educação pública de qualidade (ANFOPE, 2021).

O cenário político atual apresenta-se mais promissor e aberto ao diálogo, entretanto, como trata-se de um governo de coalizão, serão necessários movimentos intensos de resistência a fim de ocupar espaços para reivindicar uma política de formação de professores que reconheça a especificidade do trabalho docente. Compreendemos, portanto, que demandará especial atenção a instrumentalização da política curricular como indutora das políticas de formação de professores no sistema educacional brasileiro.

A produção de diretrizes e bases sob as quais se assetam os princípios, processos e políticas de formação de professores no Brasil é uma demanda das próprias organizações que lutam e defendem políticas consistentes de formação de professores, mas que parece instrumentalizada pela agenda político-econômica neoliberal como dispositivo de controle e formatação de perfis docentes adequados ao seu ideário de sociabilidade. Esta contradição de base nos coloca vigilante e nos convida a

produzir pesquisas atentas à disputa em torno ao disciplinamento das intencionalidades político-pedagógicas com fluxo na escola pública brasileira, em tempos de políticas neoliberais.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XXI Encontro Nacional da Anfope**: por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope** - Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e Continuada. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final2021.pdf](http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final2021.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023

AVILA, A.B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In.: EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 19 - 60

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro 2002, p. 368-385.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. (Org). Pierre Bourdieu. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

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, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. **Resolução 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, 2019. Dis-

ponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 jun. 2023

CURADO SILVA, K. A.P. C.A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102- 122.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

DOURADO, L.F; SIQUEIRA, R.M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

FREITAS, H. C. L. **BNC da Formação**: a educação e a profissão em risco. Formação de Professores - Blog da Helena, online, 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GARCIA, L. F. R. N. **Empresariamento da educação e formação continuada de professores**: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). Dissertação de Mestrado.

(Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS., p. 123, 2021.

GIARETA, P. F.; QUADROS, F. de.; OLIVEIRA, L. C. Gestão Democrática e Contexto Ultraliberal: as reformas em curso. In.: MACIEL, C. E.; DUARTE, N.; SIQUEIRA, R. (Org) **Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do Estado.** [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023. p. 249 -269.

MARTINEZ, F. W. M., KAILER, P. G. da L., & TOZETTO, S. S. (2022). A BNC-FORMAÇÃO: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe Jurídico institucional de 2016. **Cadernos De Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022, 357–378. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.16>

MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162; ago. 2010.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos.** Campinas-SP: Autores Associados, p. 147-167, 2011.

MOREIRA, A. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-51, jun. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013..

# FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: HISTÓRICO, BASES LEGAIS E ATUALIDADE

*Maria Dilneia Espindola Fernandes*

## **Introdução**

O Este texto<sup>8</sup> aborda o financiamento da educação para a educação básica no Brasil em suas determinações históricas, jurídico-legais e conjunturais. O trabalho ancora-se na legislação brasileira, em estudos que fazem a interlocução entre a educação e múltiplas áreas do conhecimento que auxiliam na compreensão da temática, utiliza-se de fontes documentais e de dados tratados em bancos de dados como os do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse amálgama de fontes, em termos de procedimentos metodológicos, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão da especificidade do campo de conhecimento, também descortina a correlação de forças sociais, na qual se disputa o fundo público acumulado histórica e socialmente. Isso leva a vislumbrar as contradições, desafios, possibilidades e o alcance do direito à educação em sociedade heterogênea e assimétrica, com desigualdades de cunho econômico, social, político e cultural.

Sob a perspectiva histórica, sobressai a sempre presente obstacularização ao financiamento da escola pública, como processo de contenção ao direito à educação e também por uma concepção pedagógica que se traduz nos rituais e nas práticas escolares – currículo, métodos de en-

---

<sup>8</sup> O texto se insere no escopo teórico conceitual da pesquisa: “Os efeitos da Economia Política brasileira na composição da remuneração docente da educação básica”, financiada pelo CNPq na modalidade PQ. Conta com apoio da UFMS/PPGEdu.

sino, avaliação, disciplina, entre outras –, que cerceiam a construção de uma pedagogia da autonomia para imensos contingentes populacionais (Freire, 1997).

A ótica jurídico-legal informa como a sociedade inscreve, no texto da lei, a síntese possível que legitima e disciplina a histórica obstacularização ao direito à educação que condensa as forças sociais em disputa por um projeto de educação que remete a um projeto de sociedade. Essa relação evidencia-se em ausências e presenças da provisão legal do Estado, não só para garantir, mas também para ampliar o direito à educação. Por isso mesmo:

A proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal, culminando com o disposto na Seção I (Da Educação), integrante do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do Título VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988 (VITA, op. cit., p. 182-184). E o primeiro dispositivo dessa Seção, o artigo 205, proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Não bastasse a clareza desse enunciado, a norma é reforçada pelos parágrafos 1º e 2º do artigo 208, os quais estabelecem que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (§1º) e que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (§2º). (Saviani, 2013, p. 746).

Ainda que o disposto em Lei seja a garantia do direito à educação e que o não cumprimento parcial ou total implique responsabilidades, os dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022 (Brasil, 2022a), além de reforçar a análise de Saviani (2013), também demonstram que o texto da Lei é a síntese

possível de processos de correlações de forças sociais. A pandemia Covid 19 afetou, de forma diferenciada, classes sociais, raças, gêneros e sexualidades. O mencionado Relatório debita os dados do retrocesso na política educacional, em 2021, somente à pandemia Covid 19. Foi a pandemia, mas foi, sobretudo, a gestão dela, exercida pelo governo Bolsonaro, agravada pelo aprofundamento da crise de toda ordem que se abateu, em razão do ciclo iniciado pós-golpe de Estado em 2016, que concentrou renda, tendo como consequência, entre outras, a desvalorização da massa salarial socialmente necessária. (CEPEDISA; Conecta Direitos Humanos, 2021). Como registra o relatório:

A evolução no acesso à educação básica observada durante o período do PNE 2014-2024 sofre um sobressalto entre os anos de 2020 e 2021 – reflexo da crise causada pela pandemia de covid-19. O Brasil retrocedeu, na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Brasil. INEP, 2018). Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020. (Brasil, 2022a, p. 13).

Isso posto, há que se tratar da importância que assume a conjuntura na construção de projetos de sociabilidades que marcam, definitivamente, as ações do Estado na sua relação com a sociedade ou da sociedade com o Estado. O financiamento da educação é um campo onde o movimento conjuntural influencia enorme e largamente. É a partir da identificação de determinado cenário e das forças sociais que ali se movimentam que se observa se o direito à educação está se fortalecendo ou se restringindo, no tecido social.

[...] o tempo conjuntural é um tempo essencialmente

político, porque é nele que as contradições estruturais assumem sua máxima condensação e atualidade, transformando-se em conflito e encontrando as suas soluções transitórias na luta e na inventividade humana. A conjuntura não constitui, assim uma realidade distinta da estrutura, porquanto ela é apenas a ‘incerteza’ encerrada no movimento de estruturas que, em seu ‘momento atual’, estão grávidas de uma futuridade que não é possível deduzir. (Fiori, 2003, p. 93).

Além desta introdução, o texto insere, em primeira sessão, os marcos históricos, jurídico-legais e conjunturais do financiamento da educação básica no Brasil. Na sequência, aborda a terceira e vigente geração de políticas de fundos, o Novo Fundeb Permanente com Custo Aluno Qualidade. Por último, expõe as considerações finais.

### **Marcos históricos, jurídico-legais e conjunturais do financiamento da educação no Brasil**

A história do financiamento da educação no Brasil é marcada por um daqueles obstáculos à escola pública de que nos fala Saviani (2010), que é a recusa de financiá-la adequadamente, por parte de setores da sociedade que condensam o poder de Estado entre as classes sociais (Poulantzas, 2000).

Essa história está identificada, sobretudo, pelos orçamentos públicos disponíveis em contexto federativo, em cada ente (União, Distrito Federal, estados e municípios), com descentralização das políticas educacionais, fortemente reforçada com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Farenzena, 2006; Brasil, 1988), que determinou novas tarefas para o setor, principalmente para os municípios.

No processo histórico, merece destaque aquela que sempre foi a grande fonte de financiamento da educação no país, a saber, a vinculação

constitucional de recursos de impostos, que está diretamente associada à concepção de Estado e sua relação com a democracia, vigente em cada período, quando

[...] curiosamente este dispositivo aparece e é afirmado nas constituições federais promulgadas no Brasil após 1934. Já nas constituições outorgadas ou o dispositivo desaparece ou é reduzido às administrações municipais, como pode ser conferido nas Constituições de 1937 e 1967 e na emenda Constitucional de 1969. (Cury, Baía Horta, Fávero, 1996, p. 16).

O principal marco legal para o financiamento da educação e de suas políticas encontra-se no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, que dispôs:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1988).

Tal dispositivo, dado o modelo federativo brasileiro, deve ser observado e acatado nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais aprovadas logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, assim como foi normatizado na legislação infraconstitucional subsequente (Brasil, 1996).

Quatro dias depois da aprovação da Lei n. 9.394/1996, foi aprovada a Lei n. 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e que inaugurou, para o país, a primeira geração das políticas de fundos, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Estabeleceu-se, como inovação, o valor do custo aluno ano do ensino fundamental, bem como a reserva de 60%, no mínimo, dos recursos do fundo para

o pagamento da remuneração dos professores do ensino fundamental (Brasil, 1996a, 1996b). O Fundef foi uma subvinculação constitucional de recursos, à medida que subvinculou 15% dos 25% de recursos destinados à educação básica pelo artigo 212 da Constituição Federal de 1988, tão somente para o ensino fundamental e também “a criação de Conselhos Cíveis com incumbências fiscais e de controle, a presença ativa dos Tribunais de Contas, o cumprimento exato das disposições legais e questões federativas pendentes”. (Cury, 2002, p. 174).

Tal fato criou e acirrou polêmicas na esfera federativa brasileira,<sup>9</sup> porque:

A contrapartida deste ponto é a focalização da política educacional no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. (Cury, 2002, p. 175).

A focalização da política educacional que menciona Cury (2002), neste caso, centrada no financiamento, estava consoante ao modelo de Estado que vinha sendo empreendido pelo governo FHC, cuja reforma respondeu pelo ajuste estrutural do tecido econômico e social, que foi o Estado Neoliberal. Um Estado forte no controle social e mínimo para as políticas sociais, assumindo que não financiaria toda a educação, focalizando aquela etapa que é direito público subjetivo, o ensino fundamental (Davies, 2014).

---

<sup>9</sup> Não cabe, no espaço deste texto, tal discussão. Para tanto ver: Fernandes, Maria Dilnéia Espíndola. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Dourados, MS – Acompanhamento do impacto e avaliação (1998 a 2000). Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 175-190, jul./dez. 2004

Os governos do campo democrático e popular, que ascenderam em 2003 com a vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva, inauguraram a segunda geração das políticas de fundos, com a aprovação da Lei n. 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2007). O Fundeb, em sua organização contábil, manteve todas as características e normativas do Fundef. Mas ampliou o direito à educação, para abranger toda a educação básica, aumentando a subvinculação constitucional ao fundo de 20% das receitas de impostos. No campo da política educacional, foi a expressão de um outro modelo de Estado, o Neodesenvolvimentista, que se caracterizou pela ampliação do direito educacional, especificamente ao alargar o financiamento da educação básica.

Decorrente dessa expansão de direitos, o Fundeb criou o lastro jurídico-legal para a materialidade de uma luta de mais de duzentos anos dos professores da educação básica, que foi o dispositivo para a aprovação de Lei para estabelecer o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Assim, em agosto de 2008, foi aprovada a Lei n. 11.738, que instituiu o PSPN e a jornada de trabalho extraclasse de 1/3, entre outros direitos laborais dos professores da educação básica (Brasil, 2008). Tal fato foi objeto de impetração de Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) por governadores estaduais<sup>10</sup> que alegaram quebra do pacto federativo (Fernandes; Rodriguez, 2011). A atitude dos governadores, somada à de muitos prefeitos pelo país afora, atrasou em muito a materialidade de direitos docentes dispostos na mencionada Lei. O pagamento do PSPN só se tornou realidade, em muitos estados, a partir de 2013; a jornada de

---

<sup>10</sup> O governador impetrante da Adin foi André Puccinelli, do estado de Mato Grosso do Sul. Subscreveram a Adin os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Ceará (PMDB) e contaram com o apoio dos governadores de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal (PSDB).

trabalho extraclasse só foi resolvida definitivamente pelo Supremo Tribunal Federal em 2020 (Fernandes; Bassi; Gemaque, 2022).

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de 2003 a 2015, também se desenvolveu processo inédito: o campo educacional foi o lócus de disputa por um projeto de educação, portanto, de projeto de sociedade, tendo como principal instrumento canais de alargamento da democracia<sup>11</sup>, por meio da construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). O PNE 2014-2024 foi sancionado pela Presidente Dilma Rousseff, sem veto.

O PNE 2014-2024 alinhou o planejamento educacional em contexto federativo. Assim, o sucesso do Plano Nacional significaria não apenas, mas também, o êxito dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, devido aos seus mecanismos de ações articuladas, principalmente no que tange ao financiamento da educação. Ficou disposto, na Meta 20 do Plano e suas consequentes estratégias, o financiamento da educação pública brasileira com até 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o último ano de sua execução (2024). Ou seja, não só a União teria que aumentar seus esforços para ampliar receitas para a educação por meio de impostos, como também os demais entes federativos.

A grande promessa do PNE 2014-2024 foi ampliar o direito à educação para o conjunto da sociedade brasileira. Seus eixos condutores foram a oferta e o financiamento. Mas esse PNE feneceu, em razão do golpe jurídico-parlamentar-midiático sofrido pela Presidente Dilma Rousseff em 2015, sem comprovação de crimes de responsabilidade.

A situação que se descortinou a partir de então, no pós-golpe de

---

<sup>11</sup> A construção metodológica do PNE 2014-2024 se deu a partir de conferências municipais, estaduais, livres, temáticas, culminando nas conferências nacionais. (CONAE, 2014).

Estado, definiu ao país a austeridade fiscal como projeto central, por meio da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016), que objetivou congelar os gastos públicos por 20 anos para as políticas sociais, o que, na prática, resultaria em redução de recursos para a área e para a política educacional. O teto constitucional de gastos com a educação, por parte da União, de 18% da receita de impostos/ano, no mínimo, equivaleria somente a 13% ao final do congelamento, em 2036<sup>12</sup> (FINEDUCA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2016). Vários estados da federação trataram de aprovar matérias correlatas, identificadas como de ajuste ou de Novo Regime Fiscal. Nesses estados, houve perdas de direitos, por parte dos trabalhadores em educação de forma particular, mas também pelos servidores públicos estaduais. Essas medidas de austeridade materializaram-se sobretudo por aumento de alíquotas para a contribuição previdenciária a partir de um teto salarial, para o conjunto de servidores. Para a categoria dos trabalhadores em educação, vieram acompanhadas de quebra de isonomia salarial e descumprimento dos reajustes do PSPN por parte de prefeitos e governadores<sup>13</sup>.

Dado o caráter de transitoriedade do Fundeb, foi no governo de Jair Messias Bolsonaro, e à sua revelia, que se aprovou a terceira geração de políticas de fundos no país. Ele próprio caracterizou o seu governo: “Temos que desconstruir muita coisa!” (Lázaro, 2019, p. 01). Nesse projeto para a sociedade brasileira, que radicalizou o programa neoliberal, com a ultra liberalização econômica e ultraconservadora

---

<sup>12</sup> Ainda que as despesas com MDE da União estivessem fora do teto de gastos impostos pela emenda Constitucional n. 95/2016, elas foram afetadas fortemente, como demonstrou a Nota Técnica da FINEDUCA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

<sup>13</sup> AForam os seguintes os estados que aprovaram emendas às Constituições Estaduais para se adequarem à esfera federal: Ceará -EC88/2016; Piauí -EC47/2016; Santa Catarina -Lei Complementar nº156/2016; Mato Grosso do Sul -EC77/2017, Goiás -EC54/2017; e Mato Grosso -EC81/2017. (Martins, 2018).

nos costumes, também foi aprofundado o que Proner identificou como “Estado de Extorsão” (Proner, 2023, p. 01). As disputas sobre o que viria a ser aprovado como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação pela Lei n. 14.113/2020, que regulamentou o Novo Fundeb Permanente com Custo Aluno-Qualidade (CAQ), sucederam-se em um período em que se viu a materialidade de um Estado de extorsão. Esse modelo de Estado foi concretizado quando

[...] ele confessa ter atuado durante anos como um dos principais colaboradores nos momentos mais trágicos que envolveram o judiciário e o poder no país. Da farsa do impeachment contra Dilma Rousseff – a quem ele pede desculpas – à farsa do combate à corrupção, o empresário diz ter sido um dos principais pivôs, a contragosto, de uma perversa rede de extorsão e mentiras que envolveu juízes e desembargadores, procuradores, advogados, investigadores, políticos e testemunhas. (Proner, 2023, p. 01).

Ainda que a autora esteja se referindo a um caso em particular, sua caracterização de Estado pode ser estendida ao período da gestão de Bolsonaro no executivo federal. Se se consideram somente os escândalos que envolveram o último Ministro da Educação, Milton Ribeiro<sup>14</sup>, a definição de um Estado de Extorsão é perfeitamente aplicável.

## **O Novo Fundeb Permanente com CAQ**

No período em que transcorreu toda a defesa de um Novo Fun-

---

<sup>14</sup> Sobre os escândalos envolvendo Milton Ribeiro: “O jornal Estado de S. Paulo revelou, em reportagem, a existência de um ‘gabinete paralelo’ dentro MEC. O grupo era composto por pastores que controlavam a agenda do Ministério e até a destinação dos recursos públicos da pasta, em reuniões fechadas. O grupo religioso fazia intermediação com prefeitos que buscavam recursos federais da pasta”. (Salati, 2022, p. 1).

deb Permanente com CAQ por parte de setores do parlamento e da sociedade civil organizada, até sua aprovação e consequentes regulamentações, registraram-se ações do governo federal e de setores privatistas e fundamentalistas da educação, por aquilo que pode ser identificado como extorsão de regras constitucionais. Seria como dizer que, no processo de “desconstruir tudo” por Bolsonaro, todo o promulgado pela Constituição Federal de 1988 não inclui regras aceitáveis para garantir o direito à educação ao conjunto da população. Assim, a cada avanço no debate para garantir o financiamento da educação por meio de uma política como ação do Estado, personalidades do Executivo Federal, com o apoio de parlamentares e setores da sociedade, avançavam com contrapropostas de restrição de direitos. Foram inúmeros os exemplos, desde aplicar *vouchers* na educação infantil, tendo como parâmetro o modelo chileno, até descaracterizar o disposto em lei que define o profissional da educação. Tal processo ocorreu em plena pandemia Covid 19, com exigência de distanciamento físico entre as pessoas e, ainda, sem a existência de vacinas para o enfrentamento da pandemia.

Em cenário muito nebuloso para afirmar o direito à educação por meio de política educacional, o Novo Fundeb Permanente com CAQ foi aprovado, guardando características do fundo anterior, regras constitucionais prévias e inovações importantes.

Entre as inovações da terceira geração de fundos, destaca-se a própria instituição do CAQ, que regulamenta tardiamente, porque sempre em disputa, um dispositivo constitucional e infraconstitucional da oferta de uma educação de qualidade (artigo 206 da CF/1988 e artigo 75 da LDB/1996). Também se resolve, em parte, a parcela de contribuição da União para o fundo, que aumenta o que até o Fundeb 2007 era até 10% da soma total dos recursos do fundo para 23%, ainda que de forma escalonada, pois chegará aos 23% de contribuição da União somente em 2026. Tal fato, se não resolve, minimiza uma

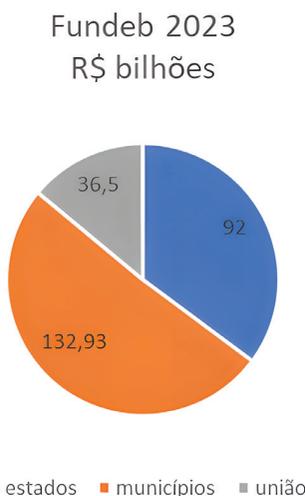
crítica permanentemente feita às políticas de fundos, de que sempre a União contribuiu com muito pouco na composição das receitas do fundo. Muito relevante também é o aumento da parcela mínima de receita destinada à remuneração dos profissionais da educação básica, de 60% para 70%. A Tabela 1 expõe a complementação progressiva da União ao fundo entre 2021 e 2026.

**Tabela 1** – Brasil: percentuais de complementação progressiva da União ao Fundeb (2021 a 2026)

2021	2021	2023	2024	2025	2026
12%	15%	17%	19%	21%	23%

**Fonte:** Elaborada pela autora, a partir de: Brasil, 2020. (2023).

**Gráfico 1** – Recursos do Fundeb oriundos dos estados, municípios e União\* (2023)



**Fonte:** UNDIME. Nota Técnica nº 1 de 2023 Estimativas FUNDEB 2022 e 2023.

\* Nos recursos da União, consideram-se 10% VAAF e 6,25% VAAT.

Outra inovação do novo fundo é um modelo híbrido de composição do valor aluno ano, calculado de acordo com as receitas disponíveis para o fundo em cada ente federativo, na razão direta do número de matrículas nas suas redes de ensino. É a partir da receita disponível, dividida pelo número de matrículas da educação básica, que se chega ao valor do custo aluno mínimo por ano. A receita pode ser muito diferente entre o Distrito Federal e os estados, entre estados e municípios, entre o conjunto de municípios do país e, ainda, entre os municípios de um mesmo estado, porque o que determina essa realidade é a dinâmica da economia. O cenário compõe desde um valor aluno mínimo/ano, passando por valores intermediários, até um valor aluno ano máximo, que estão diretamente dados pelo menor grau de pobreza ou maior grau de riqueza de cada ente federativo. Por isso, as políticas de fundo respondem por uma função equalizadora de política social, à medida que podem, por processos redistributivos, transferir recursos do fundo intrarredes de ensino em cada estado da federação, como ocorreu com o Fundeb 2007, e diminuir assimetrias, neste caso, entre cada estado da federação e seus municípios. Já no Novo Fundeb Permanente com CAQ, ao aumentar a complementação da União ao fundo, o esperado é que a dinâmica econômica seja capaz de potencializar ainda mais sua razão equalizadora, para contribuir com maior esforço para reduzir as assimetrias regionais entre os entes federativos.

O novo fundo, a partir do modelo híbrido de composição do valor aluno ano, ao partir do valor aluno ano mínimo, instituiu, também, o valor anual por aluno (VAAF); valor anual total por aluno (VAAT); e o valor anual por aluno (VAAR). Cada um desses valores é definido, nos termos da Lei, no artigo 7º, que trata das matrículas e ponderações. Assim, a

[...] distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da

União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei. (Brasil, 2020, p. 15).

Como prossegue a análise:

10% dessa complementação permanece conforme as regras do Fundeb extinto, cujo valor mínimo por aluno/ano passa a ser identificado como VAAF, destinado aos fundos estaduais com Valor Aluno/Ano abaixo desse valor mínimo; 10,5%, considerando as matrículas presenciais das redes de ensino, quando, em cada uma delas, o Valor Aluno/Ano Total – VAAT não alcançar o valor mínimo nacional; e, 2,5% da complementação redistribuído às rede de ensino, de acordo com condicionalidades relacionadas ao cumprimento de padrões de gestão e de indicadores de avaliação que ainda serão definidos. (Fernandes, Bassi, 2021, p. 742).

No governo Bolsonaro, contudo, mesmo com o Novo Fundeb Permanente com CAQ aprovado, as medidas de deslegitimação do campo institucional e as garantias constitucionais foram atacadas. Um desses ataques foi a redução do valor do custo aluno ano por meio da “Portaria Interministerial n. 4/2020, que altera os parâmetros de operacionalização do Fundeb e reduz o VAA – inicialmente estimado em R\$ 3.643,16 – para R\$ 3.349,56”. (Fernandes, Bassi, 2021, p. 743). Diante disso, em 2020, o menor VAA praticado na federação foi R\$ 3.349,56; o valor máximo foi R\$ 4.809,34. (Fernandes, Bassi, 2021, p. 741).

Resultou, desse tipo de ação, a não atualização de correção do índice aplicado ao PSPN, quando os professores da educação básica ficaram sem reajuste salarial por decisão nacional em 2020. Como a remuneração docente é paga via orçamento dos governos distrital, estaduais e municipais, a depender da política local e da organicidade do movimento sindical docente, mesmo que nacionalmente não tenha havido reajuste, pode ser que localmente tenha se efetuado, em razão dessas outras variáveis.

Em relação ao PSPN, dispositivo da Lei n. 11.738/2008, que dispôs que o índice de reajuste deveria ser o mesmo do reajuste do valor aluno ano do Fundeb, a aprovação do Novo Fundeb Permanente com CAQ, em 2020, colocou em questão o mesmo índice de reajuste para ambas as políticas, a saber, o valor do custo aluno ano Fundeb e o PSPN. Questiona-se, principalmente, a exigência de uma nova lei que discipline o PSPN, no que tange à sistemática de reajuste. Sobre tal questão:

Desde o ano passado, os ataques de Prefeitos contra o critério de atualização do Piso do Magistério se intensificaram e não cabe ao MEC, responsável pela correta aplicação da Lei nº 11.738, dar azo a teses contrárias à vigência ou aplicação plena do art. 5º da Lei do Piso, sobretudo neste momento de reabertura do julgamento recursal da ADI 4.848 no STF. (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2023, p. 01).

Outras medidas adotadas pelo governo federal, por ocasião da disputa eleitoral para a presidência da república em 2021, que trataram sobre a estrutura de impostos, afetaram negativamente o Novo Fundeb Permanente com CAQ no âmbito dos estados e municípios. Tais ações provocaram o efeito de diminuir os recursos para MDE onde o Fundeb está inserido. Em respeito a tal processo:

Estimativas do Comitê Nacional de Secretários de Fazenda,

Finanças, Receita ou Tributação dos Estados e do Distrito Federal (COMSEFAZ) apontam para uma redução de receita de R\$ 83,5 bilhões, o que implicaria uma perda mínima de R\$ 21,0 bilhões para as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (25%). Essa perda de recursos atingirá principalmente a educação básica, lembrando que o ICMS responde por 60% da receita do Fundeb; a potencial perda no Fundeb seria de R\$ 17 bilhões (20%) de recursos próprios dos estados, Distrito Federal e municípios, o que pode reduzir também a complementação da União, pois ela é calculada com base nos recursos subnacionais. A redução de recursos, é importante assinalar, atingirá também várias universidades estaduais. No estado de São Paulo, por exemplo, a estimativa da Secretaria da Fazenda é que a USP, UNESP e UNICAMP perderão R\$ 1,0 bilhão e a FAPESP, fundamental agência de fomento à pesquisa e de reconhecido impacto nacional, perderá cerca de R\$ 150 milhões. (FINEDUCA, 2022, p. 02-03).

Encerrada essa conjuntura, cujo projeto de sociedade foi derrotado momentaneamente pela via democrático-eleitoral, novos desafios estão postos ao campo do financiamento à educação. O principal deles é a recuperação da defesa da escola pública, a escola da maioria, já que 83% das matrículas da educação básica, em 2021, se localizavam nas dependências públicas estaduais e municipais, em 137.828 escolas, onde trabalharam 2.190.943 professores (Brasil, 2022a).

Em tempos de pandemia, quando a força de trabalho da educação precisou fazer trabalho remoto de emergência via plataformas digitais, por meio de recursos tecnológicos, mais uma vez aquele governo vencido eleitoralmente em 2022 recusou-se a fornecer às escolas e aos alunos assistência gratuita e democrática por parte do Estado, liberando o acesso à internet. Por isso, em 2022, somente 6,6% de alunos e famílias tiveram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio. Durante a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas por

288 dias (Brasil, 2022a). Nesse período, cada rede de ensino enfrentou o trabalho remoto emergencial e cada família e alunos tiveram acesso ao ensino e aprendizagem em contexto de restrição de recursos para financiar MDE, seja porque os efeitos da Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016) estavam em pleno andamento, agravados pela política em curso do Ministério da Educação, seja porque

[...] todo esse processo de implementação do ensino remoto, desde o início, ocorreu sob o verniz da indiferença à preservação da vida, por parte do governo federal, pois foi ignorada a necessidade de se resolver os problemas mais urgente como a desigualdade de acesso à internet e o acesso aos equipamentos e meios tecnológicos. (Silva, 2023, p. 152).

O período também aprofundou mais uma daquelas históricas obstacularizações ao financiamento da escola pública, que é a sempre presente contraditória relação entre o público e o privado na educação, que assume novos patamares em tempos da hegemonia financeira do capital. Assim:

A educação básica se tornou um 'nicho promissor' para a valorização do capital dos grandes grupos econômicos, notadamente por um forte processo de aquisição de grupos educacionais privados pelas corporações de capital aberto e, adicionalmente, por meio de convênios entre o Estado com gigantes Edtech para a oferta de sistemas de ensino plataformizados (que incluem atividades didáticas, avaliação, formação de professores, administração escolar etc.). O dito mercado educacional privado foi convulsionado por vultosas negociações de compra e venda de sistemas e redes de ensino e da expansão do sistema privado de diferentes faixas de valores no mercado (tíquetes) que segue intenso em 2022. (Sardinha, Souza, 2023, p.162).

A título de ilustração, a Tabela 2 mostra os valores do VAAF e do VAAT estabelecidos em 2022. Pondera-se que, em 2022, o percentual que cabe à União de contribuir com o fundo é ainda de 15%, como se viu na Tabela 1.

**Tabela 2** - VAAF e VAAT por etapa, modalidade, duração de jornada e tipo de estabelecimento de ensino  
Distribuição após complementação VAAF e VAAT em 2022 (R\$/aluno)

Segmento de ensino	fp	VAAF	fp	VAAT
	VAAF	2022	VAAT	2022
Creche em tempo integral - pública	1,30	6.335,91	1,95	11.005,64
Pré-escola em tempo integral	1,30	6.335,91	1,95	11.005,64
Creche em tempo integral - conveniada	1,10	5.361,16	1,65	9.312,47
Creche em tempo parcial - pública	1,20	5.848,54	1,80	10.159,06
Creche em tempo parcial - conveniada	0,80	3.899,02	1,20	6.772,70
Pré-escola em tempo parcial	1,10	5.361,16	1,65	9.312,47
<b>Anos iniciais do ensino fundamental urbano</b>	<b>1,00</b>	<b>4.873,78</b>	<b>1,00</b>	<b>5.643,92</b>
Anos iniciais do ensino fundamental rural	1,15	5.604,85	1,15	6.490,51
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	5.361,16	1,10	6.208,31
Anos finais do ensino fundamental rural	1,20	5.848,54	1,20	6.772,70
Ensino fundamental em tempo integral	1,30	6.335,91	1,30	7.337,10
Ensino médio urbano	1,25	6.092,23	1,25	7.054,90
Ensino médio no campo	1,30	6.335,91	1,30	7.337,10
Ensino médio em tempo integral	1,30	6.335,91	1,30	7.337,10
Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	6.335,91	1,30	7.337,10
Ensino técnico e profissional	1,30	6.335,91	1,30	7.337,10
Educação especial	1,20	5.848,54	1,20	6.772,70
Educação indígena e quilombola	1,20	5.848,54	1,20	6.772,70
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,80	3.899,02	0,80	4.515,14
EJA integrada à ed. profissional de nível médio com av. processo	1,20	5.848,54	1,20	6.772,70

Fonte: Tannos, 2022.

Diante disso,

"Com efeito, a escolha da dignidade da pessoa humana como fundamento da República, associada ao objetivo fundamental da erradicação da pobreza e da marginalização, e de redução das desigualdades sociais, juntamente com a previsão do § 2º do art. 5º no sentido da não exclusão de quaisquer direitos e garantias, mesmo que não expressos, desde que decorrentes dos princípios adotados pelo texto maior, configuram uma verdadeira cláusula de tutela e promoção da pessoa humana, tomada como valor máximo pelo ordenamento [...].

Para o ano de 2023, a Portaria Interministerial n. 07/2022, republicada em 03 de janeiro de 2023, estimou que o valor mínimo por aluno de (VAAT-MIN), definido nacionalmente para o ano de 2023, é de R\$ 5.208,46. O valor anual total mínimo por aluno (VAAT-MIN), também em nível nacional, fica estabelecido em R\$ 8.180,24. (Brasil, 2022b).

Mesmo com o Novo Fundeb Permanente com CAQ, as tensões, as contradições e os desafios postos à escola pública e ao seu financiamento, mediante o fundo público, ainda são intensos e múltiplos. A centralidade da escola pública no dia a dia das famílias exige que o Estado, cada vez mais, assuma seu provimento e sua condução como parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional.

## **Considerações finais**

O texto abordou, sob perspectiva histórica, jurídico-legal e conjuntural, os principais marcos do financiamento da educação básica e de suas políticas que se originam no país, principalmente a partir da garantia de dispositivos constitucionais.

O financiamento da educação e sua provisão estão diretamente vinculados a uma concepção de Estado vigente em cada período histórico em desenvolvimento. Assim é que, em períodos de constituições promulgadas, o financiamento à educação com vistas à materialidade do direito à educação esteve presente, afirmando uma sociedade democrática. Já nos momentos históricos de constituições outorgadas, a provisão do direito à educação não foi efetivada, revelando um Estado de exceção.

Ainda que seja uma garantia constitucional, as políticas educacionais para a educação básica contêm forte grau de descentralização, estão sob responsabilidade e competência dos entes federados subnacionais e dependem de seu orçamento público que, como se sabe, é extremamente desigual. Assim, convive-se com estados e municípios ricos, remediados e pobres:

A título de exemplo, no estado de São Paulo, por exemplo, um estudante que frequenta uma escola municipal recebe, em geral, um padrão de atendimento (condições de oferta, docente etc.) muito melhor que o seu colega que frequenta uma escola estadual. Já no Maranhão, a situação é exatamente inversa. Isso acontece porque, em São Paulo, os municípios são mais ricos e menos municipalizados que no Maranhão. E essa situação perdura, mesmo com os avanços na política de fundos, em especial com a complementação VAAT feita pela União. Isso ocorre porque, embora o Fundeb abranja em uma mesma cesta contábil parte significativa dos recursos estaduais e municipais destinados à educação, em cada ente federado, a gestão dos recursos continua dividida entre redes estaduais e municipais. (Pinto, 2023, p. 42).

Os dispositivos legais mantêm um percentual mínimo da receita de impostos para financiar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em cada ente federativo. Tal fato, por um lado, indica a res-

ponsabilidade do Estado, de forma republicana, com a provisão de um direito ao conjunto da população. Por outro lado, como essa provisão é calculada percentualmente sobre as receitas de impostos, seu montante final oscila pelo rumo da economia. Em tempos de economia em expansão, os recursos aumentam; em tempos de recessão econômica, eles diminuem. As políticas de fundos reorganizam esses recursos, dando maior transparência à sua aplicação. Intentou-se promover uma equidade na política de financiamento, quando houve a redistribuição entre o estado e seus municípios. Com o novo o Fundeb Permanente com CAQ, o esperado é que, com o aumento da contribuição da União, a equidade se amplie, no estado e em seus municípios, pelo maior aporte de recursos. A condução da economia do país, contudo, continua sendo determinante para se financiar a política educacional. Mas não é só: é indispensável, também, que a política educacional seja capaz de lidar com as obstacularizações ao financiamento da escola pública que Saviani (2010) menciona, com o seguinte resultado:

Os dados apresentados [...] indicam como os valores médios de acesso à educação podem ser enganosos quando se analisa um país com as desigualdades que marcam nossa história, com quase quatro séculos de escravidão institucionalizada e sem uma política consistente de reforma agrária. Considerando o impacto que a educação infantil representa na chance de continuidade com sucesso nos estudos, é inaceitável que a taxa de atendimento na faixa de 0 a 3 anos seja o dobro entre os 25% mais ricos da população, ante os 25% mais pobres, assim como entre a população urbana e rural e de sete pontos percentuais (p.p.) de diferença entre brancos e negros. Essa tendência se mantém quando se analisa a proporção dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio ou que o tenham concluído: diferença de 30 p.p. entre ricos e pobres; 9 p.p. entre brancos e negros e 11 p.p. entre população urbana e rural. Uma consequência natural desse pro-

cesso aparece na quantidade de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, lembrando que a meta do PNE é de 12 anos: quase quatro anos de diferença entre ricos e pobres, 1,3 anos entre brancos e negros e 1,6 anos entre cidade e campo. (Pinto, 2023, p. 36).

Superar esse saldo histórico de desigualdades construídas no âmbito da sociedade, que se reproduzem nos múltiplos sistemas de ensino no país, é uma tarefa por fazer. Uma política de financiamento da educação básica precisa ser consistente e contínua, promover a equidade e ser uma política de coordenação federativa que ajude a erradicar as assimetrias regionais e locais. Mas não apenas; é imperativo se pensar em um sistema de ensino e uma escola inclusiva, assim como em uma outra formação de professores, diferente da que vem se desenhando de forma barata e de acordo com critérios mercantis, cujo locus de formação já é, em sua maioria, na modalidade a distância (Brasil, 2022c), entre outras questões que tolhem uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm) >. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) >. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/)

l11738.htm >. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) >. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151> >. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021 notas Estatísticas.** Brasília, 2022. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br> >. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília, 2022a. Disponível em: < <http://publicacoes.inep.gov.br> >. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 7, de 29 de dezembro de 2022.** Brasília, 2022b. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acaoainformacao/acoeseoprogramas/financiamento/> >

fundeb/legislacao/2022/portaria-interministerial-no-7-de-29-de-dezembro-de-2022/view >. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2022c. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> >. Acesso em 9 fev. 2023.

CONAE 2014. Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Documento Final**. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://fne.mec.gov.br/28-historico/47-conae-2014> >. Acesso em: 06 jun. 2023.

CEPEDISA E CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Direitos na Pandemia**. Mapeamento e análises das normas jurídicas de repostas à Covid-19 no Brasil. Boletim n. 10, São Paulo, 2021. Disponível em: < <https://www.conectas.org/publicacao/boletim-direitos-na-pandemia-no-10/> >. Acesso em: 23 fev. de 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **SIMTEP-MT**. Notícias. MEC corrobora a tese de prefeitos sobre o Piso do Magistério e prevê revisão da Lei 11.738. Brasília, 31/03/2023. Disponível em: < [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/mec-corrobora-a-tese-de-prefeitos-sobre-o-piso-do-magistrio-e-prev-reviso-da-lei-11-738/i:2393](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/mec-corrobora-a-tese-de-prefeitos-sobre-o-piso-do-magistrio-e-prev-reviso-da-lei-11-738/i:2393) >. Acesso em: 18 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil.; BAÍÁ HORTA, José Silvério.; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-30, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. p. 168-200, 2002.

DAVIES, Nicholas. Controle estatal ou social das verbas da educação? In: PINTO, José Marcelino de Rezende.; SOUZA, Silvana Aparecida de. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014, p. 133-146.

FARENZENA, Nalu. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação brasileira. Editora UFRGS: 2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Dourados, MS – Acompanhamento do impacto e avaliação (1998 a 2000). **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 18, p. 175-190, jul./dez. 2004.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; PEREIRA, Eduardo Tadeu.; BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. A política educacional brasileira no contexto do regime de austeridade fiscal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 29-45, jan./abr. 2021.

FERNANDES, Maria Dilneia Espindola; BASSI, Edgar Marcos. A disputa pela construção do Custo Aluno-Qualidade. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 15, n. 33, p. 733-750, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1322. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1322>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FERNANDES, Maria Dilneia Espindola; BASSI, Edgar Marcos; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. A remuneração docente no Brasil e a disputa do fundo público (2008-2020). **Arquivos de Análise de Políticas Educa-**

**cionais**, [s. l.], v. 30, pág. (48), 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6751>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FINEDUCA.; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Nota Técnica n. 01/2016**, São Paulo, Disponível em: < <https://fineduca.org.br/2016/10/18/a-aprovacao-da-pec-241-significa-rasgar-a-constituicao-federal-e-inviabilizar-o-pne/> >> Acesso em: 06 jun. 2023.

FINEDUCA. **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. A educação não pode pagar a conta do subsídio aos combustíveis e energia elétrica com o fim de pavimentar uma estratégia eleitoreira. São Paulo, FINEDUCA, s.d. Disponível em: < <https://campanha.org.br/acervo/fineduca-a-educacao-nao-pode-pagar-a-conta-do-subsidio-aos-combustiveis-e-energia-eletrica-com-o-fim-de-pavimentar-uma-estrategia-eleitoreira> >. Acesso em: 19 jul. 2023.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja** – para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LÁZARO, Natalia. **“Temos que desconstruir muita coisa”, diz Bolsonaro sobre Brasil**. Metrópoles, *Online*, 18/03/2019. Disponível em: < <https://www.metropoles.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil> >. Acesso em: 13 jul. 2023.

MARTINS, P. de S. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 227–238, 2018.. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.869>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/869>. Acesso em: 13 jul. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 4. ed. 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação para a democracia. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 32-53, jan./abr. 2023. DOI: 10.5965/1984723824542023032<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824542023032>

PRONER, Carol. **Estado de Extorsão**. Brasil 247, Online, 13/06/2023. Disponível em: < <https://www.brasil247.com/blog/estado-de-extorsao> >. Acesso em: 13 jul. 2023.

TANNO, Claudio Riyudi. **Valor Aluno-Ano FUNDEB (VAAF) e Valor Aluno-Ano Total (VAAT): Nota Técnica n. 23/2022**. Metodologia de cálculo e aspectos conceituais. Câmara dos Deputados - Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Brasília, ago. 2022. Disponível em: < [https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2022/NT-n23\\_2022FundebVAAFVAAT20212022.pdf](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2022/NT-n23_2022FundebVAAFVAAT20212022.pdf) >. Acesso em: 26 jul. 2023.

SALATI, Paula. **Escândalo do MEC**: veja a cronologia do caso que levou à prisão de Milton Ribeiro e ao pedido de investigação contra Bolsonaro. G1 Globo.com, Online, 25/06/2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/25/escandalo-do-mec-veja-a-cronologia-do-caso-que-levou-a-prisao-de-milton-ribeiro-e-ao-pedido-de-investigacao-contra-bolsonaro.ghtml> >. Acesso em: 27 jul. 2023.

SARDINHA, Rafaela.; SOUZA, Fabio Araújo de. O financiamento da educação básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital. In: LEHER, Roberto, (Org.). **Educação no governo Bolsonaro – inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 161- 186.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 15 n. 44 maio/ago. p.380-412, [documento], 2010.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. Trabalho docente, pandemia covid 19 e investidas contra os direitos trabalhistas. *In*: LEHER, Roberto, (Org.). **Educação no governo Bolsonaro** – inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 149-160.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Nota Técnica nº 1 de 2023 Estimativas FUNDEB 2022 e 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: < <https://undime.org.br/noticia/05-01-2023-18-33-undime-divulga-nota-tecnica-sobre-estimativas-do-fundeb-para-2023> >. Acesso em: 27 jul. 2023..

# CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERFACES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE

*Brandalise, Mary Ângela Teixeira  
Borges, Regilson Maciel*

## **Conselhos de Educação: natureza e funções**

Os conselhos de educação nos diferentes espaços da federação brasileira, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais constituem-se atualmente como uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado, sendo partícipes das políticas setoriais na área de educação. Segundo Bordignon (2020, p. 21) “os conselhos buscaram e buscam, por suas funções, um tipo de relação entre o Estado Nacional e os entes subnacionais nos seus sistemas de ensino, aí incluída a rede privada autorizada por eles”.

Mas o que significa Conselho, qual é a sua origem? Nas palavras de Cury (2020):

[...] conselho que vem do Latim de *Consilium* da mesma proveniência do verbo *consulo/consulere* que quer dizer tanto *ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso*. Trata-se pois de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes destinos, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (Cury, 2020, p. 24, grifo do autor).

Na gestão pública ou em coletivos organizados da sociedade civil o termo conselhos foi utilizado juntamente com o de democracia participativa, cujas origens datam dos clãs visigodos, povo germânico de origem escandinava, derivados do sul da Suécia e, mais tarde incorporada no Ocidente romano no século V d.c. Nos séculos XII e XV, foram criados “concelhos” municipais em Portugal como forma político-administrativa, em relação às suas colônias. Segundo Gohn (2006, p. 5) “os conselhos mais famosos na história foram a Comuna de Paris; os conselhos dos soviéticos russos; os conselhos operários de Turim, alguns conselhos na Alemanha nos anos 20, conselhos na antiga Iugoslávia – nos anos 50”.

Hannah Arendt, ao analisar as revoluções francesa e americana, assim como ao definir os espaços da ação coletiva entre o público e o privado defendia os conselhos, como formas de gestão da coisa pública e como condição de existência à participação e à cidadania.

O debate sobre os conselhos como instrumento de exercício da democracia é um tema da agenda de propostas para a gestão pública, tanto entre os setores liberais como os da esquerda. A diferença é que eles são pensados, pelos liberais, como instrumentos ou mecanismos de colaboração, e, pela esquerda, como vias ou possibilidades de mudanças sociais no sentido de democratização das relações de poder (Gohn, 2006, p. 6).

No Brasil, os Conselhos de Educação, tanto no passado quanto após a Constituição de 1988, são canais importantes para as políticas setoriais da Educação Brasileira, assumindo a institucionalidade de órgão de Estado e expressão da sociedade civil organizada. Caracterizam-se como uma voz plural da sociedade para situar a ação do Estado na lógica da cidadania, mas sem responsabilidade de governo.

O conselho era e é um órgão público, porque pertencente a uma entidade ou pessoa pública, com recorte jurídico. [...] O Conselho é um órgão público da administração direta, pois ligado ao Ministério

da Educação do Estado Brasileiro. Mas ele não é um órgão propriamente estatal, nem que não tenha vontade própria. Ele é um órgão criado por lei a qual lhe atribui funções específicas tais como a de regular atividades de instituições escolares como a autorização de funcionamento, a de impor limites previstos em lei, como o credenciamento e reconhecimento de instituições. Também não é um órgão da sociedade civil, pois, como dito, sua configuração promana de uma norma legal do Congresso Nacional, [...] pode-se dizer, pois, que o Conselho responde a um certo hibridismo (Cury, 2020, p. 24).

Portanto, como órgão de Estado, os conselhos exercem uma função mediadora entre o Estado e a sociedade, ou seja, são espaços de interface entre o Estado e a sociedade, cujos princípios são: o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido do pertencimento. Nas palavras de Bordignon (2004, p. 29):

Um conselho de educação é um colegiado de educadores (cônsules ou magistrados no sentido de que são representantes, defensores da cidadania educacional, dotados de poder de deliberação para tal), que fala publicamente ao governo em nome da sociedade, por meio de pareceres ou decisões, em defesa dos direitos educacionais da cidadania, fundados em ponderação refletida, prudente e de bom-senso.

O autor enfatiza que a deliberação coletiva, é o pressuposto fundamental de um conselho, “formulada a partir dos diferentes olhares da pluralidade social, dos diferentes pontos de vista, dos que fazem parte ou tem interesses em determinada área social ou organização que diz respeito à sua vida e da coletividade” (Bordignon, 2020, p. 29). Logo, os conselhos não têm a função de legislar, mas sim de normatização na esfera em que atuam.

Quanto às funções dos conselhos, é preciso diferenciar a natureza da função, que pode ser caráter deliberativo, consultivo, fiscal ou de controle social/mobilização, do objeto aos quais lhes é atribuído poder para analisar e emitir pareceres. Resumidamente, as funções podem ser assim descritas:

- A função deliberativa refere-se ao poder de decisão dos conselhos para os objetos, ou seja, para as matérias que lhes são encaminhadas, que no caso dos conselhos de educação são aquelas referentes ao funcionamento dos sistemas de ensino, com dimensões de natureza estratégicas, relacionadas as políticas e diretrizes gerais da educação, e com dimensões operacionais, referentes às demandas das instituições educacionais e da sociedade.

A função deliberativa é assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. A função recursal, também tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competência para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes. Só faz sentido a competência recursal quando vem revestida de poder de mudar, ou confirmar, a decisão anterior (Bordignon, 2004, p. 25).

- A função consultiva refere-se ao assessoramento dos conselhos ao governo, as instituições de ensino, aos gestores educacionais e escolares a um tema que lhes é solicitado análise, da qual emanam pareceres que podem ou não ser acatados pelo solicitante, porque essa função consultiva não gera direito subjetivo público, uma vez que tem somente um caráter opinativo, evidentemente pautado na legislação em vigência. Tem um sentido de mão dupla, tanto para prestar assessoria quando consultado, quanto para orientar e

subsidiar decisões sobre as políticas e diretrizes educacionais.

- A função fiscal refere-se a fiscalização do cumprimento das questões de ordem legal, dos sistemas de ensino e das instituições educativas, porém sujeita à homologação e execução pelos poderes aos quais se vinculam. “A função fiscal ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração.” (Bordignon, 2004, p. 25).

- A função de controle social/mobilizadora é aquela na qual se estabelece uma ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, e nesta função os conselhos são articuladores de fóruns, audiências públicas, mobilizações de participação social, e de outros mecanismos de escuta pedagógica dos interesses da população, “estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação.” (Bordignon, 2004, p. 26).

Em relação ao objeto, a atuação dos conselhos é situada na definição ou assessoramento para formulação de políticas e diretrizes da educação, na gestão dos sistemas de ensino, na elaboração de normas de avaliação e regulação da Educação, entre outras, conforme as circunstâncias históricas, políticas e sociais, ou seja, a atuação mais referida à organização e normatização pedagógica da educação (Bordignon, 2020).

Os conselhos são órgãos colegiados formados por representantes da sociedade de diferentes instituições, aos quais se espera tenham conhecimento sólido na área educacional e reputação ilibada. Segundo Cury (2020) um colegiado, do latim *con* + *lego*, significa contiguidade, companhia, partilhamento com alguém para fazer algo conforme a lei ou pacto ou delegação. “Assim, um colegiado é um órgão dirigente, or-

ganizado em colégio, cujos membros têm poderes idênticos dentro de funções compartilhadas. Neste órgão não há preponderância substantiva de função entre os membros” (Cury, 2020, p. 22).

Além da participação e do trabalho coletivo, o caráter de impessoalidade, distanciando-se de toda forma de privilégio e de transparência, tornando público todos os atos dos conselhos, são atributos necessários a atuação dos conselheiros, os quais são escolhidos ou indicados, conforme definido nos regulamentos dos conselhos e pelas instituições que representam. O panorama dos conselhos de educação do Brasil, de 1842 a 2023, revela que a organização e composição dos conselhos teve características conforme os diferentes contextos históricos da educação nacional desde os seus primórdios no período imperial até os dias atuais.

Considerando os limites de espaço deste texto, optamos pela apresentação de um breve panorama histórico e normativo dos conselhos do Brasil, até a instituição do atual Conselho Nacional de Educação (CNE).

### **Conselhos de Educação do Brasil: aspectos históricos e normativos**

A criação do primeiro conselho de educação no Brasil que se tem informação aconteceu em 1842 na Bahia, no período imperial - Conselho de Instrução Pública - (concelho grafado com “c”, à época), que desencadeou a proposição e criação dos Conselhos de Instrução Pública no período compreendido de 1846 a 1911, os quais segundo Bordignon (2020) não tiveram funcionamento efetivo. O quadro 1 apresenta o panorama histórico dos conselhos no período mencionado.

**Quadro 1** – Conselhos de Instrução Pública no período de 1846-1911

DESCRIÇÃO	ANO	DENOMINAÇÃO	NORMATIVAS
Conselhos de Instrução Pública	1842	Concelho de Instrução Pública	Lei Provincial nº 172/Bahia (1º Conselho Estadual /Provincial)
1846-1911	1846	1º Conselho Geral de Instrução Pública	Ata 21 de junho de 1.846 Decreto nº630 de 17/09/1851
	1854	Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte	Decreto n. 1.331-A, de 17/02/1854 (1º Conselho Municipal)
	1870 e 1877	Conselho Superior de Instrução Pública	A proposta dos dois projetos do conselho não foi instituída
	1882	Conselho Superior de Instrução Nacional	Também não há registros da aprovação da proposta deste conselho
	1891	Conselho de Instrução Superior	Decreto nº 1.232G DE 02/01/1891 Não há registros da implantação deste conselho
	1906	Conselho Director da Instrução Primária	Criado pelo governo do Estado de Alagoas

**Fonte:** Adaptado de Bordignon (2004, 2020)

O Após esse período dos Conselhos de Instrução Pública, em 1911 foi criado o primeiro Conselho de Ensino em âmbito nacional, denominado Conselho Superior de Ensino e, na sequência, a partir de propostas de reformas educacionais, o Conselho Nacional de Ensino em 1925 e o Conselho Nacional de Educação em 1931.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> No livro “Conselhos de Educação do Brasil (1842-2020): trajetórias nos cenários de história” o autor apresenta detalhadamente a história dos conselhos de instrução pública de ensino e educação no Brasil (Bordignon, 2020).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20/12/1961, foi criado o Conselho Federal de Educação e normatizada a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, e com a Lei 5.692, de 11/08/1971 e a dos Conselhos Municipais de Educação.

O atual Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, vinculado ao Ministério da Educação, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. No quadro 2 estão descritas as informações da criação dos conselhos de ensino e educação no período de 1911 a 2023.

**Quadro 2** – Conselhos de Ensino e Educação do Brasil no período de 1911-2023

DESCRIÇÃO	ANO	DENOMINAÇÃO	NORMATIVAS
Conselhos de Ensino	1911-1915	Conselho Superior de Ensino	Decreto nº 8.659 de 05/04/1911
	1925-1931	Conselho Nacional de Ensino	Lei nº 4.632 de 06/01/1923 Decreto nº 16.782-A de 13/01/1925
Conselho Nacional de Educação	1º período: 1931-1936  2º período 1937-1961	Conselho Nacional de Educação	Decreto nº 19.850, de 11/04/1931 (1º período)  Lei nº174 de 01/01/1936 (2º período)
Conselhos Estaduais de Educação	1961	Conselhos Estaduais de Educação	A partir da LBB 1960 (Bahia, Alagoas e Rio Grande do Sul criação antes da LDB)
Conselhos Municipais de Educação	1988	Conselhos Municipais de Educação	Criados em geral a partir da Constituição de 1988
Conselho Federal de Educação	1962-1994	Conselho Federal de Educação	Lei 4.024 de 20/12/1961
Conselho Nacional de Educação	1994-2023	Conselho Nacional de Educação	MP nº 661, de 18/10/1994, Lei 9.131/95 de 24/11/95

**Fonte:** Adaptado de Bordignon (2004, 2020)

Em geral, a criação e alteração dos conselhos desde 1911 até o presente, conforme se verifica no período histórico apresentado no quadro 2, ocorreram em contextos de expressivas mudanças na política nacional, seja pelas reformas de ensino realizadas, seja pelas longas discussões para formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961, Lei nº 5692/197) e pelas consequentes reformulações até a promulgação da Constituição Federal de 1988, e da LDB 9394, em 1996. Embora com todas as mudanças de concepções, nomes, atribuições e de composição é perceptível uma linha de continuidade na trajetória dos conselhos de educação no Brasil, que indica a busca por parte do Estado em compartilhar a responsabilidade da educação com os educadores e a sociedade, tendo os conselhos a função de mediação entre governo e sociedade. No entanto, Bordignon (2020) explica que houve um processo de desgaste das funções de formulação de políticas e planos educacionais passando os conselhos a exercerem um papel mais burocrático e cartorial do contencioso escolar e de assessoramento por um longo período da história da educação brasileira.

### **Conselho Nacional de Educação (CNE) no âmbito dos sistemas de ensino**

O atual Conselho Nacional de Educação criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, foi instalado em 26 fevereiro de 1996, conforme previsto no §1º do Art. 9º da Lei nº 9.394/1996, nos seguintes termos: “Na estrutura nacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. O atual Regimento Interno do CNE foi instituído pela Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999, em seu Art. 1º está assim expressa sua natureza e finalidades:

O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Su-

terior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Brasil, 1999).

As atribuições conferidas ao CNE no regimento interno são as seguintes:

I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;

II – manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino;

III – assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;

IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação;

V – manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;

VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação;

VIII – promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira;

IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 1999).

Cada uma das Câmaras é constituída por doze conselheiros nomeados pelo Presidente da República, “dentre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior do mesmo Ministério” (Brasil, 1999), respeitando o princípio da paridade entre conselheiros indicados pelo governo e sociedade na sua composição.

O Conselho Pleno do CNE é constituído pelos membros das duas Câmaras. A Secretaria Executiva que apoia os trabalhos do Conselhos Pleno e das CES e CEB é constituída pela Coordenação de Apoio ao Colegiado (CAC) e pela Divisão de Apoio Administrativo (DAA) A estrutura organizacional do CNE é representada na figura 1:

**Figura 1** – Estrutura Organizacional do Conselho Nacional de Educação



**Fonte:** Brasil (2023)

A Câmara de Educação Básica compete analisar as questões relativas à educação básica, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e oferecer sugestões para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) acompanhando sua execução. Além disso, analisar e emitir parecer sobre procedimentos e resultados de pro-

cessos de avaliação da educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos.

A Câmara de Educação Superior compete analisar as questões concernentes à aplicação da legislação da educação superior. Compete ainda, em relação às instituições que fazem parte do sistema federal de ensino, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação, sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização daqueles oferecidos por instituições não universitárias, sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódicos de universidades e de instituições isoladas de educação superior; deliberar, com base em relatórios resultantes da avaliação de cursos, elaborados pelo MEC.

Os compromissos atuais do CNE com a Educação Nacional, disponibilizados no site do MEC, trazem à tona novamente a concepção do Conselho como órgão de Estado, e não de Governo, conforme definido na constituição de 1988 e na Lei nº 9.131/95 que o instituiu. Tais compromissos firmados para que o CNE se constitua um órgão de Estado depende de sua atuação e da concepção do exercício de poder que lhes é conferido. Como argumenta Bordignon (2020, p. 246):

Os conselhos adquirem o perfil de órgão de governo quando na sua composição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam junto a sociedade, a vontade de determinado governo. Assumem natureza de Estado quando se constituem em fóruns articuladores da diversidade social para falar ao governo em nome da sociedade, representando e expressando a vontade desta formulando estrategicamente as políticas educacionais, para além das vontades singulares.

Nos compromissos estabelecidos, além da busca pela consolidação do CNE como órgão de Estado, é enfatizado o comprometimento com a qualidade social da educação brasileira tendo o PNE e o PDE<sup>16</sup> como balizadores. A articulação e integração entre as Câmaras, CES e CEB, mediante práticas orgânicas e unitárias para atendimento às exigências de um Sistema Nacional de Educação, o fortalecimento e diálogo com os sistemas de ensino, nos níveis federal, estadual e municipal, em regime de colaboração e cooperação (Brasil, 2023).

### Conselhos Estaduais de Educação no âmbito do sistema estadual de ensino

Embora historicamente se verifique que os conselhos estaduais de educação da Bahia (1842), de Alagoas (1906), do Rio Grande do Sul (1935) e do Ceará (1948) sejam os primeiros que se tem registro de propostas de criação<sup>1</sup>, a maioria deles foi instituído pós LDB 4.024/1961. Isso implica que a proposição de CEEs no Brasil também foi oficializada pela Lei nº 4.024, de 20/04/1961, que em seu Art. 7º previa a existência de um conselho nacional de educação e que no Art. 10 da mesma lei, estabeleceu para os estados da federação a responsabilidade de organizar seus conselhos de educação.

Pelo artigo 16, essa Lei estabeleceu competências aos estados e ao Distrito Federal para regularizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio, não pertencentes à União: “Art. 16. É

---

<sup>16</sup> Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

<sup>17</sup> Para aprofundamento sobre a criação dos conselhos estaduais de educação anteriores a LDB 4024/1961 consultar: Bordignon (2020, p. 207-2014).

da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.” Concebidos à época como órgão técnicos e normativos de assessoramento superior, a função precípua dos CEEs foi colaborar na formulação das políticas e diretrizes educacionais no interior dos sistemas estaduais de educação (Silva; Cordão; Grossi Junior, 2018).

À época, a Lei 4024/1961 impulsionou a criação dos conselhos estaduais, os quais sempre estiveram vinculados às respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Após a promulgação da CF/1988, as constituições estaduais foram criadas e promulgadas em 1989, período em que ocorreram as modificações mais significativas na estrutura, composição e competências dos CEEs. No quadro 3, o detalhamento das normativas de criação do CEEs, a partir da LDB/1961, e dos dispositivos das constituições estaduais de 1989, são apresentados.

**Quadro 3** - Normativas da criação dos CEEs a partir da LDB 4014/1961 e nas constituições estaduais de 1989

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	CRIAÇÃO A PARTIR DA LDB/1961	DISPOSITIVOS DAS CONSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE 1989 *
ACRE	Lei nº. 04, de 26 de julho de 1963	Art. 193
ALAGOAS	Lei nº. 2.511, 28 de dezembro de 1962	Art. 203
AMAPA	Decreto 001, de 02 de janeiro de 1985	Art. 285
	Decreto 07, de 23 de fevereiro de 1990	
AMAZONAS	Lei nº. 62, de 30 de dezembro de 1961 Decreto nº 17, de 3 de março de 1962	Art. 202
BAHIA	Lei nº 1962-A, de 16 de setembro de 1963	Art. 249
CEARÁ	Lei nº 6.322 de 16 de abril de 1963 Lei nº 11.14 de 9 de abril de 1985 (Vinculou à Governadoria)	Art. 230
DISTRITO FEDERAL	Decreto nº. 171, de 07 de março de 1962	Art. 244
ESPIRITO SANTO	Lei nº. 1.735, de 09 de novembro de 1962	Art. 207
GOIÁS	Lei nº. 4.009, de 17 de maio de 1962	Art. 160

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

GOIÁS	Lei nº. 4.009, de 17 de maio de 1962	Art. 160
MARANHÃO	Lei nº. 2.235, de 26 de dezembro de 1962	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
MATO GROSSO DO SUL	Decreto Lei nº. 8, de 1º de janeiro de 1979	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
MATO GROSSO	Lei nº. 1.815, de 07 de fevereiro de 1963 Decreto lei nº8, de 1 de janeiro de 1979	Art.197
MINAS GERAIS	Decreto nº. 6.659, de 24 de agosto de 1962	Art.206
PARÁ	Lei Estadual nº. 2.840, de 18 de junho de 1963	Art. 278
PARAIBA	Lei Estadual nº. 2.847, de 06 de junho de 1962	Art. 212
PARANA	Lei Estadual nº. 4.978, de 05 de dezembro de 1964	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
PERNANBUCO	Lei nº 4.391, de 01 de março de 1963	Art.195
PIAUI	Lei Estadual nº. 2.489, de 20 de novembro de 1963	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
RIO DE JANEIRO	Lei nº 5.044, de 07 de abril de 1962 Lei nº 151/1962 (GB) Decreto Lei nº. 51, de 03 de abril de 1975	Art. 319
RIO GRANDE DO NORTE	Lei 2.768, de 09 de maio de 1962	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
RIO GRANDE DO SUL	Lei nº4724 de 10 de janeiro de 1964	Art. 207
RONDONIA	Decreto nº 490 de 01 de dezembro de 1966 Decreto 774, de 21 de janeiro de 1976	Art. 262
RORAIMA	Lei nº 2847, de 06 de junho de 1962 Decreto nº. 09, de 28 de abril de 1972	Art. 155
SANTA CATARINA	Lei nº. 2.975, de 18 de dezembro de 1961 Lei 3.030, de 15 de maio de 1962	A constituição de 1989 não fez referência ao CEE
SÃO PAULO	Lei nº. 7.940, de 07 de julho de 1963	Art. 242
SERGIPE	Lei nº. 1.190, de 05 de junho de 1963	Art. 220
TOCANTINS	Medida Provisória nº. 05, de 01 de janeiro de 1989	Art. 133

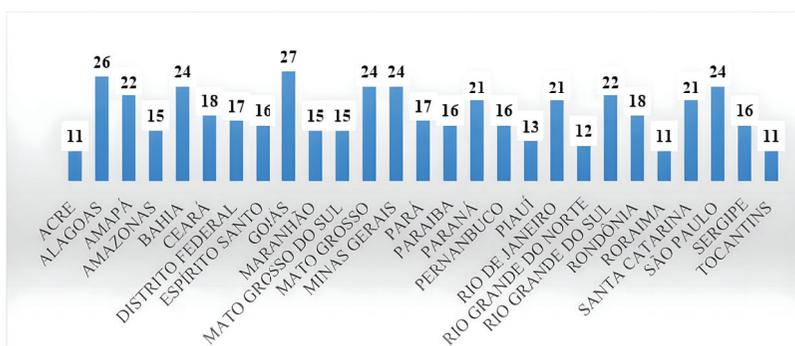
**Fonte:** Fonte: Adaptado de Bordignon (2020)<sup>18</sup>

Quanto à composição dos conselhos desde as “propostas de conselhos não efetivadas, tanto no Império, quanto da República, era prevista a composição por maioria de conselheiros eleitos pelos pares na respectiva origem (Bordignon, 2020, p. 246).

<sup>18</sup> O texto se insere no escopo teórico conceitual da pesquisa: “Os efeitos da Economia Política brasileira na composição da remuneração docente da educação básica”, financiada pelo CNPq na modalidade PQ. Conta com apoio da UFMS/PPGEDu.

No entanto, a pesquisa sobre os CEEs instituídos nos estados da federação realizada por Jensen (2021), aponta que o número de conselheiros varia de 11 a 27 membros e que não há explicitação clara quanto aos critérios para a composição de conselheiros de cada CEE. Na figura 2 está representada a quantidade de conselheiros que compõem os CEEs brasileiros.

**Figura 2** – Quantidade de Conselheiros dos CEEs nos Estados da Federação



**Fonte:** Adaptado de Jensen (2021)

Quanto à escolha dos conselheiros, verificou-se que “41% dos conselheiros são escolhidos de forma livre pelos governadores dos estados; 55% dos membros dos CEEs representam indicações da sociedade política; 10% das cadeiras são escolhidas pelo setor privado, enquanto 15% são indicadas por instituições públicas” (Jensen, 2021, p.101). Esses dados relevam que:

A indicação de conselheiros pelas categorias tem sido objeto ora de aplausos, ora de contestações, caracterizando-se de certa forma como corporativista. Nas palavras de Bordignon (2020, 248):

Ouvir a voz da sociedade é da essência da democracia.  
A questão pode ser suscitada quanto às formas de se

ouvir essa voz e no exercício da função de conselheiro. Na indicação das categorias distinguir é preciso, e com meridiana clareza, representação de delegação, a natureza de cada espaço de participação social. Um é o espaço do olhar dos interesses da educação e outra da defesa dos interesses corporativos. No primeiro o objetivo é o todo social, onde transita e atuam os conselhos de educação, o outro é o da parte, da categoria representada.

Quanto a estrutura organizacional, competências e formas de atuação do CEEs cabe ressaltar que embora todos assumam as funções deliberativa, consultiva, fiscal e de controle social, no âmbito de atuação dos seus estados, não há uma uniformidade na estrutura organizacional desses conselhos estaduais, conforme se verifica nos regimentos internos de cada um deles, porém todos eles são considerados órgãos superiores em matéria educacional no contexto dos sistemas estaduais dos estados aos quais se vinculam.

Ainda sobre os CEEs, cabe destacar neste texto a relevância do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE, criado de 15 de outubro de 1989, com sede e foro em Brasília-DF, atualmente denominado Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação – FONCEDE, cujo finalidade precípua é atuar como órgão permanente de coordenação e articulação dos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Dentre as demais finalidades propostas em seu estatuto destacam-se as seguintes: a) funcionar como órgão consultivo diante das demandas educacionais de seus membros e da sociedade civil organizada; b) participar da formulação e do acompanhamento das políticas nacionais da educação; c) interagir com os segmentos e as instituições educacionais da sociedade, visando à construção de relações sociais mais justas e igualitárias, no contexto da ordem democrática; d) representar, na esfera federal, os Conselhos Estaduais de Educação dos

Estados e do Distrito Federal, na defesa de seus interesses; e) propor sugestões para subsidiar a implementação, o acompanhamento e a revisão do Plano Nacional de Educação; f) promover e articular o intercâmbio com os Conselhos de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com o Conselho Nacional de Educação, com os Fóruns de Educação e com os demais órgãos da educação nacional.

Em síntese, a criação e atuação dos CEEs nos estados brasileiros e no distrito federal retrata um período ainda recente na organização da educação nacional no campo normativo e deliberativo dos sistemas estaduais de ensino, permeado por processos de (re)estruturação, com avanços e recuos, em consonância com as mudanças na política nacional, conforme revela a trajetória histórica dos conselhos de educação no contexto brasileiro.

### **Conselhos Municipais de Educação (CME) no âmbito do sistema municipal de ensino**

Os primeiros Conselhos Municipais de Educação (CMEs) no Brasil resultaram, segundo Bordignon (2009), da iniciativa conduzida por Anísio Teixeira, em 1925, para implantação de conselhos municipais na Bahia, que acabou sendo contemplada na lei daquele estado, mas não se efetivou. O autor destaca ainda outras experiências de criação de CMEs, a saber:

Em 1936, inspirado na Constituição de 1934, o município de Candelária (RS) criou, pelo Decreto nº 1, de 05 de agosto, seu Conselho Municipal de Educação, “de carácter consultivo, a tudo que se relacione com o ensino público no município”. Em 5 de maio de 1958, o município de Nova Hamburgo (RS) também criou seu Conselho Municipal de Educação. Em 1969, o Conselho Estadual de Educação de Pernam-

bucos baixou uma resolução aprovando um estatuto padrão para os conselhos municipais, revogada em 1981, sem notícias de seus efeitos. Nos anos de 1970 e 1980, com base na Lei nº 5.692/71, diversos municípios, especialmente no Rio Grande do Sul, criaram seus conselhos de educação (Bordignon, 2009, p. 58).

Efetivamente, os CMEs foram previstos na Lei nº 5.692/71, no entanto, só tiveram sua adesão após a Constituição Federal de 1988, quando a Lei previu a possibilidade de os municípios brasileiros criarem os seus sistemas próprios de ensino (Bordignon, 2009), conforme aponta o Art. 211 da Constituição, ao mencionar que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei nº 9394/96, no seu Art. 11, reconheceu a competência legal dos municípios em “III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Assim, os municípios passaram a gozar da prerrogativa legal de criarem os seus próprios sistemas de ensino, se integrarem ao sistema estadual de ensino ou compor com os estados um sistema único de educação básica.

A primeira modalidade, considerada por Cury (2004, p. 20) como “a base de um sistema municipal de ensino, próprio e autônomo”, refere-se à criação propriamente dita de um Sistema Municipal de Ensino próprio, abrangendo: i) as instituições escolares de Educação Básica – de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (caso haja) públicas e, ainda, privadas de Educação Infantil; ii) os órgãos de administração central da educação municipal – a Secretaria Municipal de Educação (SME), instância predominantemente executiva, que exerce funções de coordenação, supervisão, articulação e implementação das políticas e ações educacionais, e o CME, de cará-

ter preponderantemente normativo, [...]; assim como o iii) PME e o conjunto de normas complementares emanadas por estes órgãos [...].

Já a opção de integração ao Sistema Estadual de Ensino implica considerar que, ao invés de o CME vir a exercer sua função normativa, esta competência passa a ser prerrogativa do CEE. Por seu turno, a composição com o Sistema Estadual de Ensino de um Sistema Único de Educação Básica remete à condição de que a administração das instituições públicas de ensino seja realizada conjuntamente pelo estado e município [...] (Oliveira; Souza, 2017, p. 123).

Além disso, a legislação educacional brasileira preceitua, dentre outros princípios constantes no Art. 206 da Constituição Federal e no Art. 3º da LDB, a implantação da gestão democrática como princípio basilar para o ensino no país. A partir disso, Oliveira e Souza (2017, p. 122) apontam que se disseminaram os Conselhos Estaduais de Educação, “os Conselhos de Classe e de Série, os Grêmios Estudantis, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) e, especialmente, os CMEs”. Nesse contexto, os diferentes conselhos garantem a participação da sociedade na estrutura estatal que passa a considerar o diálogo, a intervenção e o controle social como elementos fundamentais do exercício da gestão democrática.

Os CMEs apresentam-se como órgãos administrativos da educação municipal, junto às Secretarias Municipais de Educação (SME), assumindo funções consultiva, normativa, fiscalizadora e deliberativa, para aqueles municípios que eventualmente tenham criado o seu sistema próprio de ensino. Caso o município tenha feito a opção pela integração ou composição ao sistema estadual, a função normativa é prerrogativa do Conselho Estadual de Educação (CEE). Cabe destacar que:

[...] mesmo nos casos em que o município possua o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, alguns

estudos vêm constatando a debilidade da autonomia local dos CMEs. Conforme aventado [...], o balanço sobre a produção científica relacionada ao funcionamento institucional e sociopolítico desses órgãos, realizado por Souza, Duarte e Oliveira (2013), indica que não apenas a consolidação da Gestão Democrática vem sendo comprometida, como, a um só tempo, o exercício da autonomia, isto, entre outros aspectos, em decorrência de diversas formas de ingerência do Poder Executivo no seu funcionamento. Nestes termos, a participação do conselho como construtor da política educacional fica comprometida, apresentando um trabalho frágil, legitimando a política vigente, estando muito aquém das suas potencialidades (CALDERON, 2008). Tais Conselhos acabam, portanto, por legitimar decisões tomadas pelo alto, também com vistas ao recebimento de eventuais recursos, o que implica considerar a existência de órgãos meramente formais e com um papel caracteristicamente coadjuvante (CARNIELLI; GOMES, 2008) (Oliveira; Souza, 2017, p. 124).

Por outro lado, a existência dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) pressupõe a participação e representatividade da comunidade na gestão da educação municipal, pois, conforme ressalta Gadotti (2000, p. 169), “o CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta”, bem como na “fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes”. O conselho precisa assegurar na sua composição um pluralismo, “tanto a representação de entidades e instituições de âmbito municipal quanto a representação regional de esferas pública e privada e de outras áreas, como as associações sindicais, empresárias, etc.” (Gadotti, 2000, p. 169).

Em geral são atribuições dos Conselhos Municipais de Educação

(CMEs): a elaboração, junto com a SME, do Plano Municipal de Educação; a geração de ideias e planos no âmbito local; a elaboração, acompanhamento e avaliação da política municipal; a democratização do acesso e as condições de permanência dos alunos; a defesa por uma educação de qualidade (Gadotti, 2000); estudar e sugerir medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no município; estabelecer critérios para a concessão de bolsas de estudo a serem custeadas com recursos do município; deliberar sobre alterações no currículo escolar, respeitando o disposto na LDB; propor ou promover um processo de avaliação institucional e de qualificação das redes de educação sobre sua jurisdição, entre outros (Brasil, 2006). Além disso, os CMEs atuam para que os direitos educacionais sejam efetivados mediante o acompanhamento das diretrizes e metas estipuladas pelo órgão municipal de educação.

A criação do CME “deve nascer de uma ampla discussão no seio da população, a partir de debates com os interessados e envolvidos nas questões educacionais” (Gadotti, 2000, p. 169), cabendo a Secretaria Municipal de Educação (SME) a criação de comissão responsável para discutir a necessidade de organização do CME e propor sua organização. A comissão instituída elabora a minuta de anteprojeto de lei de criação do CME que contenha, dentre artigos ou tópicos a serem contemplados, itens sobre as competências, composição, mandato, eleição da presidência e outras disposições do CME (Bordignon, 2009). Em seguida, a SME encaminha a minuta ao Poder Executivo local que enviará a Câmara Municipal para sua aprovação. Aprovado na Câmara, o Poder Executivo sanciona a Lei criando o Conselho Municipal de Educação (CME). Por fim, são eleitos os conselheiros que tomam posse e elaboram o seu regimento interno (Miola; Costa, 2019).

A respeito da composição dos CMEs, Miola e Costa (2019, p. 12-13) salientam que merece atenção a “ampla diversidade de representações dos variados segmentos da sociedade”, tais como “pais, alunos, pro-

fissionais da educação, especialistas, associações de moradores e demais instâncias públicas e da sociedade civil ligadas à educação municipal, todos eleitos ou indicados democraticamente”. Para tanto, os autores ressaltam que a legislação que institui o CME precisa assegurar “a escolha democrática, a pluralidade e a representatividade no corpo dos conselhos e afirme a estrutura paritária desses órgãos” (Miola; Costa, 2019, p. 12), sendo, portanto, indispensáveis, “a competência para o exercício da função” e o “conhecimento da realidade local”.

Quanto a estrutura do CME, os órgãos podem ser constituídos pelo plenário ou conselho pleno, “que é o órgão máximo da instituição, a instância em que são tomadas as decisões finais. Haverá também uma presidência, que representa o conselho perante a comunidade”; assim como comissões criadas em caráter permanente, sendo as “mais comuns de comissões permanentes nos conselhos com câmaras são a comissão de legislação e normas e a comissão de Planejamento [...]”; câmara de educação infantil, câmara ensino fundamental e câmara de ensino fundamental e médio, se for o caso, tendo os conselheiros distribuídos nas respectivas câmaras (Pró-Conselho, 2004, p. 30-31). Contudo, cabe pontuar que as diferenças existentes entre os municípios “não há fórmula que possa se aplicar a todos, devendo cada um decidir sobre a melhor estrutura que deve ter para o alcance das finalidades de CME” (Pró-Conselho, 2004, p. 30).

A estrutura do CME necessita contar com uma infraestrutura de apoio, “que lhe garanta condições mínimas de funcionamento regular” (Pró-Conselho, 2004, p. 32). Nisso inclui-se “pessoal de apoio técnico” para auxiliar os conselheiros na organização “de dados indispensáveis a um julgamento adequado”, questões que podem considerar “conhecimento da legislação, de decisões anteriormente tomadas pelo conselho, ou de outras informações com as quais o conselheiro não esteja suficientemente familiarizado” (Pró-Conselho, 2004, p. 32); e “pessoal de apoio

administrativo” que auxiliem no secretariado das reuniões, “elaborar atas, fazer registros diversos e cuidar da correspondência são alguns exemplos de atividades que requerem pessoal de apoio administrativo” (Pró-Conselho, 2004, p. 32).

Outro ponto importante para o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) é a disposição de um espaço físico com “sala para reuniões e espaço para o apoio técnico e administrativo”, contando com mobiliário, equipamentos, material de consumo e verbas para despesas (Pró-Conselho, 2004, p. 32). Segundo o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho (2004, p. 32), “tudo isto precisa ser garantido ao conselho para um funcionamento regular”, considerando-se que “as despesas com o funcionamento do CME podem ser contabilizadas como despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino, incluídas nos 25% mínimos vinculados pela Constituição Federal (art. 212)”.

Em síntese, os CMEs expressam a busca por maior autonomia do poder local em relação às matérias relacionadas às questões educacionais no âmbito do próprio município, sobretudo, naquilo que se refere às discussões e decisões que dizem respeito a educação infantil e ao ensino fundamental, que são etapas de responsabilidade direta dos sistemas municipais de ensino. Na sua proximidade com as questões locais, os CMEs poderiam atuar como um importante órgão fiscalizador das ações do poder público direcionadas à educação.

## **Considerações Finais**

Este capítulo apresentou uma análise descritiva dos Conselhos de Educação no Brasil quanto a sua natureza e funções, o cenário dos principais aspectos históricos e normativos da criação dos Conselhos de Educação, desde 1842 até a atualidade, e a organização dos Conse-

lhos Nacional, Estadual e Municipal. A criação e o desenvolvimento dos Conselhos de Educação, ainda que apresentados de forma sucinta neste texto, evidencia a relevância desse órgão público como representativo da sociedade que expressa a participação dos cidadãos no âmbito do estado, exercendo, assim, a função de mediação entre estado e sociedade, sendo um espaço de interface entre ambos. Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em regime de colaboração e cooperação com os demais entes federados e seus respectivos Conselhos, normatizar, deliberar, fiscalizar, assim como zelar pela qualidade social da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 ago. 1971

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação Brasília, Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação.** Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em 28 de jul. 2023

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública, Brasília: MEC, SEB, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação no Brasil (1842-2020):** trajetórias nos cenários da História. Curitiba: CRV, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação no Brasil (1842-2020):** trajetórias nos cenários da História. Curitiba: CRV, 2020, p. 21-25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP**AE, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun., 2006. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721>. Acesso em: 26 jun. de 2023.

FONCED. **Estatuto do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação** – FONCEDE. Florianópolis: FONCED, 2020. Disponível em: [https://www.foncede.com.br/\\_files/ugd/b05985\\_9c16aa58c196455bb2ec79dfdc7c6b60.pdf](https://www.foncede.com.br/_files/ugd/b05985_9c16aa58c196455bb2ec79dfdc7c6b60.pdf), Acesso em 12. ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

JENSEN, Karen Cristina. **Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de Educação em tempos de pandemia**. 2021. 219 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

MIOLA, Cezar; COSTA, Carolina Matos Alves. **Conselhos Municipais de Educação:** fortalecimento da gestão democrática. Brasília: Instituto Rui Barbosa, 2019.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SOUZA, Donaldo Bello de. Os Conselhos Municipais de Educação no âmbito do planejamento decenal estadual da educação 2014-2024 no Brasil. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 40, p.

116-138, maio/ago. 2017.

**PRÓ-CONSELHO. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho:** guia de consulta. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SILVA, Francisca Batista da. CORDÃO, Francisco Aparecido. GROSSI JUNIOR, Geraldo. **A trajetória do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - 29 anos de luta como agente de mudanças na educação brasileira.** Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Brasília: FNCE, 2018.

# POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

*Márcia Regina do Nascimento Sambugari  
Eliane Damasceno da Silva*

## **Introdução**

O Neste capítulo refletimos acerca das políticas de alfabetização no contexto da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as). Tais reflexões têm origem em pesquisas<sup>19</sup> realizadas no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como do Grupo de Pesquisa sobre formação e práticas docentes (Forprat) e do Laboratório de pesquisa em Pedagogia e Educação Social (LaPPES).

Este texto decorre de discussões realizadas sobre o desenvolvimento do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), no qual buscamos compreender a visão de professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá-MS sobre o referido programa que veio como estratégia para sanar lacunas e proporcionar condições aos alunos com baixo rendimento no processo de alfabetização. (Silva, 2021).

Neste texto tecemos algumas reflexões sobre as políticas de alfabetização no Brasil e sua interface com a formação de professores(as) alfabetizadores(as). Partimos da defesa de que essas políticas precisam

---

<sup>19</sup> O As pesquisas contaram com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

estar articuladas com a formação docente, buscando uma perspectiva dialógica que considere as necessidades formativas do(a) professor(a) alfabetizador(a).

### **A formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) na relação com as políticas de alfabetização no Brasil**

Ao longo de décadas, observamos um conjunto de iniciativas que são implementadas no Brasil, como forma de monitorar as ações desenvolvidas nos processos de alfabetização, os quais apontam avanços significativos, mas também alguns problemas que se arrastam por longos anos. Para Mortatti (2008, p. 475):

[...] a formação de alfabetizador (assim como a do professor primário foi-se tornando, gradativamente, “profissionalizante”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, para cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/ executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com a instauração da Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, em 1996 (Brasil, 1996) verificamos, conforme apontado por Rocha, Santos e Oliveira (2018) que ocorre de um lado, uma mobilização de democratização e expansão do ensino e, de outro, a disseminação do discurso de uma política neoliberal que influencia as políticas públicas. De acordo com os autores, as políticas públicas surgem como estratégias e procedimentos que apresentam as orientações do Estado, para regular as ações de interesse público.

A partir dos anos 2000, houve o desenvolvimento de políticas voltadas para programas de formação de professores(as), tendo como eixo a alfabetização. Os autores citados anteriormente, manifestam-se da seguinte forma:

[...] esses programas se originaram tanto pela valorização do saber docente tanto quanto do discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. Atualmente esse discurso é recontextualizado, sendo a ênfase central das reformas educacionais não mais a expansão da escolarização, praticamente alcançada no Brasil, na educação básica, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz de ensino. [...] Essas políticas em seus discursos de valorização do professorado e de seus saberes, trazem também a responsabilização e práticas gerencialistas e performativas. (Rocha; Santos; Oliveira, 2018, p. 13).

Nesse sentido, para Teixeira e Silva (2021, p. 654), nos últimos vinte anos a educação no Brasil passou pela seguinte mudança:

[...] a alfabetização diretamente relacionada ao fracasso escolar fez-se um dos principais focos de investimento do Governo Federal, que nas últimas décadas abandonou os discursos dos antigos métodos de alfabetização – analítico, sintético e misto –, e instituiu políticas de formação continuada do professor, seguindo os discursos tidos como mais atuais da área – psicogênese, letramento e consciência fonológica – que foram incorporados paulatinamente a cada nova política de formação de professores que surgia como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino.

Dessa maneira, discorreremos, ainda que de forma breve, sobre alguns dos programas que fizeram parte das políticas públicas de alfabetização no Brasil desde o início dos anos 2000 até o momento atual (2023), com a finalidade de verificar se todos de fato deram ênfase à

formação do(a) professor(a), ou centraram-se apenas no processo alfabetizador da criança. Isso se assenta em nossa defesa de que as políticas voltadas para a alfabetização precisam considerar também a formação do(a) alfabetizador(a) numa perspectiva colaborativa.

É sob essa perspectiva que voltamos o nosso olhar para os Programas de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) desenvolvidos no país nos últimos 20 anos.

Rocha, Santos e Oliveira (2018) assinalam que o primeiro Programa, o PROFA, iniciou em 2001, decorrente de outro, que foi instituído em 1999 e chamava-se “PCN em Ação”. Os autores relembram o que segue:

[...] como resposta a uma demanda, detectada através dos relatórios de avaliação do PCN em ação, por formação específica e aprofundada sobre alfabetização, foi criado o PROFA. Tendo como teoria de base a Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1985), e sob supervisão da Professora Telma Weisz, em 2001, com o objetivo central de “combater a repetência e evasão escolar de crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2001a, p. 12). O curso estava organizado em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% destinado a formação em grupo, e 25% ao trabalho pessoal. O grande mote do PROFA foi combater as metodologias tradicionais de alfabetização, reafirmando a emergência do construtivismo. (Rocha; Santos; Oliveira, 2018, p. 13-14, grifo do autor).

O PROFA foi desenvolvido durante quatro anos e, em 2005, lançou-se o “Pró-Letramento (PL) – Mobilização pela Qualidade da Educação” também com a intenção de reverter os índices de baixa aprendizagem dos alunos. A formação “[...] estava organizada em dois volumes: o de Alfabetização e Linguagem e o de Matemática. Cada vo-

lume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 presenciais e 36 à distância”. (Rocha; Santos; Oliveira, 2018, p. 15).

Teixeira e Silva (2021, p. 658) assinalam que:

[...] no Pró-Letramento os professores são levados a valorizar a língua e seus diversos usos, tendo como foco o trabalho com diferentes gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e ampliando o seu repertório de conhecimentos a partir da interação desta com o universo da escrita.

As autoras apresentam as diferenças na formação entre o PROFA e o Pró-Letramento destacando que:

[...] enquanto no PROFA a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador, no Pró-letramento o professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era o suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo letramento. (Teixeira; Silva, 2021, p. 658- grifo do autor).

Conforme Soares (2020, p. 27), o letramento consiste no seguinte:

[...] capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para atingir com outros para imergir no imaginário. Habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos; habilidade de orientar-se para dar apoio à memória.

Dessa maneira, o Pró-Letramento propiciou aos (às) professores(as) pensar a alfabetização da criança na perspectiva do letramento. Para Rocha, Santos e Oliveira (2018, p. 16), “[...] um dos diferenciais do PL foi o pagamento de bolsas aos tutores, responsáveis por participar das formações oferecidas nas universidades e por concretizar os encontros de formação com os professores no município”.

Este Programa seguiu até 2010, sendo considerado como bem sucedido a partir da melhoria identificada nos resultados das avaliações, e como referência para a implantação do próximo Programa, em 2012, chamado PNAIC, que surgiu com a finalidade de “[...] criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas.” (Teixeira; Silva, 2021, p. 659).

Teixeira e Silva (2021, p. 659) destacam o PNAIC como:

[...] uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, assim como, o PROFA e o Pró-Letramento. As ações do PNAIC têm suas discussões iniciadas entre os anos de 2010 e 2011 e seu lançamento oficial em 2012, tendo iniciado suas formações em março de 2013 e encerrado em julho de 2018.

Um aspecto importante ressaltado pelas autoras refere-se ao apoio das universidades na formação dos(as) professores(as) com a elaboração de cadernos contendo abordagem teórica e metodológica “[...] que bricolaram as concepções teórico-construtivistas, presentes no PROFA, às concepções pautadas no letramento, defendida no Pró-letramento e acrescentaram a essas pesquisas os estudos sobre consciência fonológica, novidade trazida pelo PNAIC”. (Teixeira; Silva, 2021, p. 660).

Tal bricolagem no PNAIC possibilitou uma autonomia nos espaços de formação, considerando a troca entre pares quando trazem as suas práticas cotidianas de alfabetização para o curso. Para Imbernón (2010,

p. 32), “[...] considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”.

Desse modo, segundo Rocha, Santos e Oliveira (2018, p.16),

[...] as ações do Pacto Nacional foram organizadas em quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) Gestão, mobilização e controle social.

A formação desenvolvida com os(as) professores(as) no PNAIC foi realizada presencialmente com os profissionais de educação, possibilitando a troca de seus conhecimentos diários. Baseando-se nas referências curriculares e pedagógicas do MEC, os estudos deram ênfase à Língua Portuguesa em 2013 e à Matemática em 2014. Em 2015 e 2016 realizou-se uma integração nas áreas de conhecimento da alfabetização e do letramento das crianças.

Através dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que apresentaram uma defasagem no aprendizado dos alunos do 3º ano e diante da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a, 2017b), o PNAIC teve fim, dando espaço ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA) em 2018 (Brasil, 2028), com a finalidade estratégica de consolidar a alfabetização no 2º ano.

Contudo, Bajard (2021) nos alerta que:

[...] além das avaliações formais, é importante levar em conta a opinião dos atores da escola e escutar uma queixa constante emitida pelos professores falando de seus alunos: “Sabem ler, mas não compreendem”.

Essa fórmula faz eco aos resultados das avaliações e traduz a dupla injunção à qual esses profissionais se sentem presos: alfabetizar pelo ensino de sistema alfabético e formar leitores pelo ensino da compreensão. (Bajard (2021, p. 34, grifo do autor).

Teixeira e Silva (2021) criticam essas políticas públicas de formação de professores(as) alfabetizadores(as) por entenderem que:

[...] são, portanto, estratégia de governo, que buscam legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos – professor alfabetizador e alfabetizandos - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem. (Teixeira; Silva, 2021, p. 660).

E é na mesma lógica da BNCC e do PMALFA que é instituída em 2019 a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2019), instalando o Programa Tempo de Aprender com a mesma defesa da consolidação da alfabetização no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A PNA-2019 defende um modelo de ensino baseado em métodos científicos, com a neurociência e de pesquisas de psicologias cognitivas impondo o método fônico com uma visão bastante simplista da consciência fonêmica. Uma política considerada reducionista e criticada por vários pesquisadores da área de alfabetização, uma vez que percebe-se um retrocesso ao olharmos a história de alfabetização construída no Brasil. (Teixeira; Silva, 2023).

Em junho de 2023 a PNA-2019 é revogada pelo Decreto n. 11556, de 12 de junho de 2023 que institui o compromisso Nacional com a criança alfabetizada. (Brasil, 2023). Espera-se com este novo decreto a

retomada de autonomia nas ações de formação continuada, como ocorreu nos primeiros programas.

Após essa breve contextualização das políticas e programas de alfabetização no Brasil fizemos o exercício de verificar qual o enfoque dado e, se de fato comprem o papel formativo também. Nessa direção organizamos um quadro no qual classificamos cada Programa/Política a partir de dois eixos: (i) foco na criança e (ii) foco na formação e práxis docente.

Para a organização deste quadro nos fundamentamos nos estudos de Rocha, Santos e Oliveira (2018), Lucio (2020), Teixeira e Silva (2021; 2023) e Ribeiro e Sambugari (2021).

O eixo (i), foco na criança, refere-se aos programas que, mesmo configurado como formação de professores(as), centraram-se no processo alfabetizador da criança quanto à leitura e à escrita. Já o eixo (ii), foco na formação e práxis docente, estão os programas que, embora a criança esteja no processo, pautaram-se na formação, na relação teoria e prática dos(as) professores (as). Desse modo, no quadro 1, a seguir, consta a sistematização que fizemos dos Programas organizados de acordo com as ênfases:

**Quadro 1** – Estrutura Organizacional do Conselho Nacional de Educação

<i>Descritores Programas</i>	<b>Período</b>	<b>Gestão/Governo Federal</b>	<b>Ênfase</b>	
			<b>i</b>	<b>ii</b>
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Brasil, 2001)	2001-2004	Fernando Henrique Cardoso	X	
Pró-Letramento - Mobilização pela qualidade da Educação (Brasil, 2005).	2005-2010	Luiz Inácio Lula da Silva	X	X
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012)	2012-2016	Dilma Vana Rousseff	X	X
	2016-2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia	X	
PMALFA- Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018)	2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia	X	

	2019	Jair Messias Bolsonaro	X	
PNA - Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019)	2019-2022	Jair Messias Bolsonaro	X	
Compromisso Nacional Criança alfabetizada (Brasil, 2023)	2023 -	Luiz Inácio Lula da Silva	X	X

**Fonte:** Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de Rocha, Santos e Oliveira (2018), Teixeira e Silva (2021; 2023), Lucio (2020) e de Ribeiro e Sambugari (2021).

O A análise deste quadro permite-nos verificar, assim como assinalado por Teixeira e Silva (2023), o quanto as políticas educacionais legitimam o discurso de quem está no poder. Isso fica explícito quando observamos o governo que estava na gestão dos programas em que os dois eixos aparecem: o processo alfabetizador da criança e a formação e práxis docente.

Também é possível observar que nem todos os Programas se centraram na formação para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, partimos da formação continuada defendida por Soares (2014) e por Imbernón (2010) como espaço potente para que o(a) professor(a) possa trazer suas inquietações, ter momentos para refletir e analisar as realidades por ele(a) vivenciadas, suscitando análises necessárias a partir de sua rotina de trabalho, de suas práticas diárias, pois:

[...] o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar a identidade docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem. (Imbérnon, 2010, p. 79).

Tal concepção requer um trabalho colaborativo entre os(as) professores (as) e a gestão escolar, porque conforme nos alertam Viegas e Scaff (2017, p. 68):

[...] assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, às atitudes, aos valores, aos princípios e às concepções que norteiam a prática pedagógica. (Viegas; Scaff, 2017, p. 68).

Corroboramos com Lúcio (2020) acerca de tecer os seguintes questionamentos diante das políticas de alfabetização na perspectiva da formação docente:

[...] de que alfabetização estamos falando nos documentos oficiais destinados às escolas públicas? Para que classe? Para que região do país? De que concepção de classe e cultura nós estamos falando? Qual escola pública? Os programas e as políticas de formação são realizados para os docentes da escola básica ou com eles? De que forma a escola básica, lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, é ressignificada nos programas e nas políticas de formação (Lucio, 2020, p. 287).

Tais políticas de formação se efetivar-se-ão de fato, como formação,

[...] somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo, ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (Imbernón, 2010, p. 32, grifo do autor).

Entendemos, portanto, a necessidade do(a) professor(a) ter clareza dos objetivos das ações de formação da qual participa e a visão de que possui e defende.

Soares (2017a) defende que “[...] alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (Soares, 2017a, p. 63). A autora aponta a necessidade da reflexão na perspectiva do letramento que, embora distinto, precisa estar articulado à alfabetização, pois refere-se ao:

[...] desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2017a, p. 64).

Na perspectiva da autora, a alfabetização e o letramento:

[...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de texto reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Dessa maneira, compreendemos, na perspectiva de Soares (2017b) que o ensino da escrita e da leitura precisa pautar-se em práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento, pois:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora

entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (Soares, 2017b, p. 35, grifo da autora).

Os processos de aprendizagem e os resultados significativos estão interligados com a formação e a capacitação docente. O professor, sendo o mediador da sala de aula, busca, por meio de sua didática, proporcionar aos alunos várias estratégias de ensino as quais possibilitarão o contato com as primeiras palavras e a compreensão das mesmas. O processo de aprendizagem inicial do aluno o qual envolve a leitura e a escrita tornar-se um momento marcante para o discente que, gerando várias expectativas em seus pares (pais, irmãos ou familiares). Um processo que, embora esteja em ampla e atual discussão, não é novo, mas contextualiza uma classe escolar que está em evidência. Segundo Mortatti (2008) é importante destacar:

[...] a) que a expressão ‘formação do alfabetizador’ é de uso recente na história da educação do Brasil, mas ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objetivo de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”, c) que, como se sabe não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças,

estando sua formação subsumida a do “professor primário”. (Mortatti, 2008, p. 469, grifos da autora).

Diante disso, faz-se pensar na formação dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), pois eles são mediadores desse processo importante entre o aluno e o contato com o mundo da leitura e da escrita.

O tema “formação de professores(as) alfabetizadores(as)” tem sido cada dia mais discutido. Observamos a elaboração de políticas públicas e a criação dos programas que favoreçam a articulação do(a) professor(a) nas séries iniciais, mas os problemas e os questionamentos em relação ao fracasso desses processos não são recentes e ainda causam muitas angústias tanto nos professores quanto nos estudiosos da área da alfabetização os quais procuram entender quais as melhores práticas para alcançar o sucesso desses discentes.

Uma formação continuada constante propicia o professor a refletir sobre essas demandas na sua trajetória docente e isso possibilita um ensino com práticas instigadoras e motivadoras que ajudem o aluno a ter interesse por suas didáticas.

A formação acadêmica insere o(a) docente na vivência teórica, permitindo o conhecimento de conceitos necessários. Mas é no dia-a-dia, nas demandas que cada aluno traz consigo que se pode construir uma formação reflexiva. Segundo Imbernón (2010, p. 40),

[...] a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas metodológicas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, não é uma ação simples nem rápida. É um processo gradual que precisa ser pautado em práticas alfabetizadoras compromissadas com o aprendizado dos alunos.

Ela ocorre progressivamente e no seu próprio tempo que varia de acordo com cada indivíduo, pois se dá de forma distinta em cada sujeito, seguindo um ritmo determinado por suas particularidades. Existem alunos que não conseguem seguir o mesmo ritmo que os seus colegas e, a partir disso, podem sentir-se frustrados e desmotivados em relação à escola. Para Soares (2020, p. 11-12, grifo da autora):

[...] embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, revelavam incapacidade de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais. Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos.

O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, mas é necessário também que ocorra o processo de letramento, pois, de acordo com Souza (2008, p. 276) “[...] letramento é, portanto, a condição de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita”. A pessoa letrada é aquela que consegue realizar leituras, interpretações, produções de textos e utilizar a prática da leitura e escrita socialmente. E é a partir dessa perspectiva que precisamos pensar a formação de professores(as) alfabetizadores(as) na relação com as políticas públicas de alfabetização.

## **Considerações Finais**

Diante das constantes mudanças nas políticas educacionais verificamos que ocorrem rupturas nos trabalhos desenvolvidos, ocasionando enfraquecimento na estruturação das políticas que fortalecem a alfabetização no Brasil. A descontinuidade dessas políticas impossibilita traçar metas atingíveis e que possam ter resultados a longo prazo.

As reflexões aqui empreendidas indicam que as demandas de tais políticas falam sobre avanços na educação, porém não apresentam nada de novo, ou práticas inovadoras, acabam por permanecer nas velhas práticas que os próprios professores regentes da turma realizam. Isso mostra que devemos lutar por uma mudança sistemática na educação buscando pela formação continuada do professor, com intuito de preparar indivíduos, os quais se tornem cidadãos críticos. Neste sentido, ao tratar da relação das políticas de alfabetização com a formação do(a) alfabetizador é importante nos remeter à Ball (1989) quando aborda acerca da autonomia relativa na apropriação das instituições das políticas em “subverter” o que é proposto e trabalhar a partir da realidade da escola.

## REFERÊNCIAS

ABAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**. Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BRASIL. Decreto n. 11556, de 12 de junho de 2023. Institui o compromisso Nacional com a criança alfabetizada. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13.06.2023, edição 110, seção 1, p. 3, 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 11.4.2019. Edição extra, 2019.

BRASIL. Portaria n. 142 de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23.02.2018, edição 37, seção 1, p. 54-55, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22.12.2017, Seção 1, p. 41-44, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf). Acesso em 11 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017b. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21/12/2017, seção 1, p. 146, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em 11 ago 2023.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.07.2012. n. 129, seção 1, p. 22-23, 2012. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_23490618\\_PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx) Acesso em 27 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Apresentação. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação de professores alfabetizadores. Documento de Apresentação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1988, Ano CXXVI, n. 191-A, Seção I, p.1-32, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. Formação docente instituinte nas águas alfabetizadoras. *Revista Educação, Cultura e Sociedade – ECS*. Mato Grosso, v.10, n. 3, p. 283-294, Ed. Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/8708/6984>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, p. 467-476, 2008.

RIBEIRO, Flávia Miguel. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS (2013-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2019, 72f. Disponível em: [https://ppgecpan.ufms.br/files/2020/01/DISSERTACAO-FLAVIA\\_Versao-Final.pdf](https://ppgecpan.ufms.br/files/2020/01/DISSERTACAO-FLAVIA_Versao-Final.pdf)

RIBEIRO, Flávia Miguei; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desenvolvido na rede municipal de ensino de corumbá-MS (2013 -2018): avanços e desafios**. *Cadernos de Pós-graduação*. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 4-14, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18467/9115>

ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marília Villela. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p.11-22. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia\\_da\\_alfabetizacao\\_e\\_suas\\_fontes\\_edufu.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia_da_alfabetizacao_e_suas_fontes_edufu.pdf)

SILVA, Eliane Damasceno da. **O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021, 76f. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4271/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Eliane%20Damasceno%20da%20Silva.pdf>

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar:** toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez, 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/294/298>. Acesso em 10 abr. 2021.

SOUZA, Regina Aparecida Marques. **Letramento na Educação Infantil** – quem tem medo do lobo mau. Inter-ação: revista da Faculdade de Educação. UFG, [s.l.], n. 33, v. 2, p. 265-279, jul./dez., 2008. . Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5267>.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Programas de Formação de Professores. Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista educação e políticas em debate.** Uberlândia, v. 10, n. 2, mai./ago, p. 651-665, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397/32279>

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Política Nacional de Alfabetização: análise dos discursos sob a ótica dos Estudos Culturais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, jan./dez, p.1-20, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5100>. Acesso em: 6 ago. 2023.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Por uma política de formação continuada do professor alfabetizador. In: ARANDA, Maria Alice de Miranda; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes (Org). **Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança**. Dourados, MS: UFGD, 2017, p. 57-71.

# LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Paola Andressa Scortegagna  
Franciele Clara Peloso*

## **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, que passa a ser assim definida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). É importante destacar que os primeiros registros relativos à educação de pessoas jovens e adultas são feitos a partir da ação dos jesuítas e das práticas de catequização. Nesse sentido recebe as primeiras ações organizacionais oficiais no Império, com o Ato Adicional de 1834, que cita pela primeira vez o ensino noturno para a educação de adultos, chega a república com as primeiras reflexões sobre o alto índice de analfabetismo populacional, perpassa o século XX com campanhas e movimentos pela alfabetização ao longo das décadas, inclusive no período ditatorial com o MOBRAL, até alcançar o texto constitucional e passar de ensino supletivo para se tornar modalidade da Educação Básica em 1996. Convém sinalizar que esses são os registros que conhecemos e se tornaram parte da história usualmente compartilhada. É necessário que se ampliem esses registros e que a história passe a ser contato desde antes da invasão do Brasil. Nosso desejo é que os povos originários possam compartilhar, também, a sua versão das práticas de educação de jovens e adultos no Brasil.

Este rápido retrospecto se faz necessário, para que se possa entender o objetivo deste texto, que visa apresentar os aspectos gerais da Educação

de Jovens e Adultos, em especial a legislação vigente e a sua organização.

Para que se alcance o objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, que se apresenta nas seções a seguir: 1. EJA NO BRASIL: contextualizando a modalidade; 2. DÉCADA DE 1990: desafios e expansão da EJA; 3. DÉCADA DE 2000: ampliação e busca por qualidade; 4. DÉCADA DE 2010: EJA e os seus desafios persistentes; 5. OS ANOS 2020: o presente e o futuro da EJA; e, por fim, as considerações finais.

### **EJA no Brasil: contextualizando a modalidade**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como uma modalidade educacional voltada para promover a inclusão e a equidade no sistema educacional brasileiro, pois possibilita a oferta de educação formal a jovens e adultos que não acessaram e/ou concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade considerada regular.

Ao considerar o contexto populacional brasileiro, há justificativas comprovadas pelos dados oficiais, para a oferta e manutenção desta modalidade. Dentre os dados apresentados pelo IBGE, mais da metade dos indivíduos de 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio (PNAD, 2019). Cerca de 11,8% da população entre 15 e 17 anos não concluiu o ensino médio em 2018 (IBGE), esse número é oito vezes maior em jovens de famílias mais pobres. De acordo com o Censo Escolar (2021), no ano de 2020 havia em torno de 3 milhões de alunos matriculados na EJA.

Embora já citado, há necessidade de reafirmar que todo jovem e adulto, que pelas mais diversas razões, como trabalho, condições familiares e econômicas, dificuldades de aprendizagem, evadiu ou nunca teve acesso ao ambiente escolar, tem direito à educação, garantido pela da Constituição Federal de 1988, expressa nos seguintes artigos:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 1988)

Apesar do reconhecimento do direito à educação, para muitas pessoas jovens e adultas, atingir o acesso ao ambiente educacional formal se apresenta como uma meta distante, especialmente quando se considera o desafio de obter acesso a uma modalidade predominantemente oferecida durante o período noturno e disponível em um número limitado de instituições de ensino (dado o restrito número de vagas disponíveis). Além disso, há uma série de fatores materiais que influenciam a decisão de buscar a matrícula, tais como questões relacionadas a transporte, provisão de alimentação, disponibilidade de tempo, situação familiar, condições financeiras, entre outros.

Para além das vulnerabilidades inerentes ao direito à educação, é pertinente questionar até que ponto um jovem ou adulto que não tenha concluído o ensino básico ou nunca tenha participado desse sistema educacional compreende verdadeiramente esse direito como algo inerente a si mesmo.

Ao analisar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou aqueles em potencial para ingressar nessa modalidade, destaca-se a relevância de reconhecer suas particularidades não apenas durante o acesso, mas ao longo de todo o processo educacional e nas abordagens pedagógicas promovidas por educadores e instituições que oferecem essa alternativa. Isso se deve ao fato de que esse jovem ou adulto traz consigo uma trajetória de vida marcada por vulnerabilidades, enfrentando obstáculos decorrentes da falta de início ou conclusão de sua educação formal.

A Educação de Jovens e Adultos, já mencionada como modalidade da Educação Básica, tem características bastante singulares, especialmente ao considerar os sujeitos que a frequentam, ou seja, jovens e adultos demarcados pela atuação no mercado de trabalho ou até mesmo segregados do mundo do trabalho formal, por não terem uma formação básica completa. São sujeitos muitas vezes marcados pelo trabalho bruto, braçal e de grande esforço físico, distanciados de possibilidades de atividades laborais consideradas apropriadas para aqueles que tem como pré-requisito uma formação mínima (ensino médio, técnico, tecnológico ou graduação).

Estes sujeitos que ao longo de sua história são condicionados pelo distanciamento de oportunidades, pois estão ou foram desajustados ao processo de escolarização na considerada idade certa. Mas, de quem se está falando? Do sujeito que da EJA faz parte, que pretende estar ali ou que ainda sequer saber que pode estudar. São mulheres, homens, jovens, idosos, donas de casa, travestis, homossexuais, presidiários, órfãos, prostitutas, indígenas, negros, moradores de rua, enfim, são os negligenciados, excluídos, explorados, marginalizados, reprimidos, esquecidos, oprimidos e invisíveis.

Como afirma Soares (2019), uma característica marcante da modalidade é o atendimento de uma diversidade de sujeitos. Ou seja, trata-se de uma modalidade heterogênea, especialmente a etária. Os sujeitos

ali presentes, são reflexos da desigualdade social brasileira, oriundos das camadas populares, que não concluíram a educação básica, das famílias mais pobres, numa grande maioria negra, numa complexa situação socioeconômica, em que muitos se encontram em atividades laborais menos qualificadas ou na informalidade.

Assim, a EJA distingue-se da educação escolarizada formal, uma vez que se trata de uma modalidade que precisa atender às necessidades educacionais que os seus sujeitos necessitam, num processo de formação integral, permanente e que atenda aos seus anseios. Para muitos, a EJA é a oportunidade de alcançar a certificação e galgar avanços no mercado de trabalho, para outros é a busca por uma formação para alcançar uma nova profissão, para outros é o desejo antigo de juntar cada uma das letras e saber ler e escrever o próprio nome.

Embora trate-se de uma modalidade que difere do contexto regular da Educação Básica e que haja toda essa heterogeneidade de sujeitos e de objetivos, há um marco importante circunscrito pela sua relação com o trabalho. Neste sentido, Piconez (2002), ressalta a importância da modalidade possibilitar uma formação profissional aliada à formação acadêmica, pois considera o quanto o contexto educacional brasileiro é demarcado pela contradição entre os direitos e a prática social. Neste meandro, evidencia o descompasso entre os processos de interação, estudo e trabalho.

Além destes aspectos, um dos principais obstáculos é a alta taxa de evasão escolar, muitas vezes atribuída a fatores como dificuldades socioeconômicas, falta de incentivo e até mesmo ao estigma associado ao retorno à sala de aula na idade adulta. Além disso, a qualidade do ensino oferecido na EJA muitas vezes é questionada, devido à falta de recursos, formação adequada para os educadores e materiais didáticos apropriados.

Considerando as características dos sujeitos da EJA, é fundamen-

tal conhecer e reconhecer a diversidade presente na modalidade, com estudantes de diferentes idades, contextos culturais, níveis de escolaridade anteriores e necessidades educacionais. Adaptar os currículos e métodos de ensino para atender a essa diversidade é um desafio complexo, mas necessário para garantir uma educação eficaz e inclusiva.

A EJA representa um grande desafio, especialmente para as políticas públicas, quando se pensa em acesso (problematizando aqui não apenas a oferta de vagas), a permanência na modalidade e o sucesso (finalização da Educação Básica). A partir disso, é importante entender que a EJA se organiza e se estrutura como política pública.

Nas palavras de Boneti (2011):

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso pode-se dizer que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido de estabelecimento de normas, regras e valores) de decisões originadas do debate público entre os diversos agentes (representantes sociais) a partir de demandas (necessidades) ou interesses restritos (Boneti, 2011, p. 18).

Enquanto política pública, a modalidade revela avanços significativos ao longo dos anos. Inicialmente voltada à alfabetização de adultos, a EJA se expandiu para abranger toda a educação básica, adaptando-se às demandas de uma sociedade em constante transformação. A inclusão da EJA nas agendas governamentais reflete a compreensão de

que a educação é um direito humano universal, independente da faixa etária. Apesar dos avanços, a efetivação da EJA como política pública não está isenta de desafios. A escassez de recursos financeiros, a formação inadequada de professores, a carência de material didático apropriado e a falta de infraestrutura adequada são alguns dos obstáculos que podem comprometer a qualidade da educação oferecida na modalidade.

Cavalcanti (2013) esclarece que:

A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que tem uma influência na vida de cidadãos (Cavalcanti, 2013, p. 41).

Apesar dos avanços, a efetivação da EJA como política pública não está isenta de desafios. A escassez de recursos financeiros, a formação inadequada de professores, a carência de material didático apropriado e a falta de infraestrutura adequada são alguns dos obstáculos que podem comprometer a qualidade da educação oferecida na modalidade EJA.

Para Arroyo, “a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Assim, “a reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (2006, p. 28).

Para entender melhor, a partir da próxima seção, se apresentará a organização desta modalidade, considerando como ponto de partida a década de 1990.

## **Década de 1990: desafios e expansão da EJA**

A década de 1990 foi marcada por desafios significativos na implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No início da década, impulsionada pela recente promulgação da Constituição Federal em 1988, e pela mobilização em prol da educação, estimulada pelos organismos internacionais como a UNESCO e pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien), campanhas e ações foram realizadas visando erradicar o analfabetismo no Brasil.

Assim, esta década foi marcada por esforços significativos por parte de governos, organizações não-governamentais e organismos internacionais para combater o analfabetismo e expandir o acesso à educação básica para todas as faixas etárias.

Das ações governamentais, se destacam o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em 1990, que tinha como objetivo reduzir o analfabetismo em 70% em 5 anos e universalizar o ensino fundamental (Brasil, 1990). De acordo com Rosar e Cabral (2001), o poder público (municípios, estados e união) não assumiu a responsabilidade de realizar a implementação da proposta e não houve a mobilização da população, além disso, com o contingenciamento de verbas, havia o sucateamento de escolas e universidades, que deveriam apoiar tecnicamente o programa. O PNAC teve apenas iniciativas isoladas.

No ano de 1993, foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que continha como eixo central “estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo” (INEP, 1997). No documento do Plano, a educação de jovens e adultos já estava citada (como nível de ensino). No item sobre a sistematização da educação continuada de jovens e adultos, encontra-se a seguinte descrição:

Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o

objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles deverão resultar de amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientela a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais.

A variedade de contextos da clientela requer grande mobilidade de meios de atendimento e constantes ajustamentos às disponibilidades de tempo e possibilidades dos educandos. Diante disso, a alternância entre atendimento presencial em tempo e locais determinados, especialmente nos de trabalho ou próximo a ele e atendimento a distância deve ser largamente adotada, com utilização intensa de programas de teleeducação.

A variedade da clientela e de contexto requer também a disponibilidade de pessoal especialmente capacitado, principalmente alfabetizadores (INEP, 1997, p. 30).

Embora com algumas limitações, para o momento vivido na década de 1990, essas considerações são importantes, pois representam um passo para a constituição da EJA como modalidade, que ocorre em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a qual irá apresentar características específicas no processo pedagógico destinado ao jovem e ao adulto.

Nos artigos 37 e 38, a LDBEN (1996) prescreve:

Art. 3720 - A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo único: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere esse artigo se realizarão:

- a) no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos.
- b) no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A LDBEN, com estes dois artigos, estabelece a organização da modalidade, a qual será aprofundada com a aprovação de suas diretrizes curriculares, que ocorreu na década dos 2000.

Ainda na década de 1990, com grande movimentação da sociedade civil, ações passam a ser desenvolvidas, dentre as quais se destaca,

---

<sup>20</sup> O Artigo 37 foi alterado pela Lei nº 13. 632 de 2018a, passando a ter a redação: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), um programa da Comunidade Solidária, voltado para atuação em municípios com altos índices de analfabetismo, atuando por meio de parcerias público-privadas (empresas custeavam, universidades capacitavam e municípios operacionalizavam).

Outra ação foi a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (conhecida como Campanha Brasileira, com repercussão internacional), iniciada em 1999, que impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil, que visava a defesa e a promoção dos direitos educacionais.

Assim, pode-se dizer que a década de 1990 é permeada por muitos desafios, especialmente a todos aqueles relacionados a uma população com altos índices de analfabetismo e baixa escolarização. Mas, apesar disso, é uma década em que a EJA tem uma organização definida e inicia um processo de expansão, o qual transcorre boa parte da próxima década.

## **Década de 2000: ampliação e busca por qualidade**

A virada do século trouxe um maior foco na expansão da EJA e na busca por qualidade.

Após um processo de deliberações com associações científicas e a colaboração de profissionais engajados com a temática em questão, emergiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais delinearão as finalidades e incumbências inerentes a esta modalidade educacional (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, Parecer 11/2000).

Nesse contexto, delinea-se a EJA como uma função de caráter reparador, que busca recuperar a equidade de um direito previamente negado, atuando como uma força impulsionadora do "acesso a um bem

concreto, de relevância social e simbólica" (Parecer 11/2000, p. 7). Além disso, a EJA assume a função equalizadora, abrindo oportunidades para a assimilação de saberes por aqueles que, por distintos motivos, experimentaram privações no que tange a tal acesso.

Outrossim, outorga-se à EJA a função de caráter permanente ou qualificadora, sinalizando para uma educação perene ao longo da existência, a qual faculte a expansão e acumulação de conhecimentos com vistas à formação do indivíduo, sob a consideração de que o ser humano é intrinsecamente inacabado e está permanentemente em processo de aprendizado.

De acordo com as DCNEJA (2000, p. 66),

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir.

A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação sócio-educacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Além das DCNEJA, no início desta década, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, o qual apresenta metas e estratégias para todo o segmento educacional brasileiro, inclusive para a EJA.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, no PNE (2001-2011), apresenta 26 metas, as quais versam sobre: alfabetização, oferta no ensino fundamental e médio, implementação do ensino básico profissionalizante.

Para que fosse possível o cumprimento de tais metas, programas foram implementados pelo governo federal, visando à promoção da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Estes programas

refletiram a importância atribuída à ampliação do acesso à educação para segmentos da população historicamente excluídos. Dentre os programas<sup>21</sup>, podem-se citar:

- Programa Brasil Alfabetizado (PBA): Lançado em 2003, o PBA foi uma iniciativa do governo federal com o objetivo de combater o analfabetismo entre jovens e adultos. Focando principalmente em áreas rurais e regiões mais carentes, o programa mobilizou voluntários e professores para promover a alfabetização.
- Projovem Urbano: Criado em 2005, o Projovem Urbano buscava proporcionar educação básica, qualificação profissional e inclusão social para jovens de 18 a 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. O programa articulava a educação com atividades de formação cidadã e profissional.
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Iniciado em 2007, o PROEJA tinha como foco a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio para jovens e adultos. Combinava formação acadêmica com formação profissionalizante.
- Programa Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMT): Lançado em 2007, esse programa buscava ampliar o acesso à educação de nível médio por meio da utilização de tecnologias de comunicação e informação, como videoaulas e internet, especialmente em áreas remotas.

---

<sup>21</sup> Para saber mais sobre os Programas, visitar a página do Ministério da Educação.

- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): Implementado em 2005, o ProJovem visava à educação básica para jovens de 18 a 29 anos que não haviam completado o ensino fundamental. O programa também integrava formação profissionalizante e ações voltadas para a cidadania.

- Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): Desenvolvido em âmbito estadual e municipal, o PEJA buscava oferecer oportunidades de escolarização para jovens e adultos que não haviam tido acesso à educação formal. O programa era implementado em parceria com as redes de ensino locais.

- Programa Brasil Escolarizado (PBE): Iniciado em 2009, esse programa tinha o objetivo de promover ações de formação continuada para professores que atuavam na EJA, visando aprimorar a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade.

Estes programas representaram um esforço significativo no sentido de expandir o acesso à educação e promover a inclusão de jovens e adultos que estavam à margem do sistema educacional. Eles refletem o compromisso com a equidade e a transformação social por meio da educação ao longo da década de 2000.

Ainda nesta década, houve a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que destinava no máximo 15% de recursos à contabilização dos alunos da EJA em cada unidade da Federação (art. 11, da Lei n. 11.494/2007).

Essa porcentagem somada ao fator de ponderação 0,7 para a EJA sinaliza um preocupante descaso com o histórico de lutas de jovens e adultos mediante o acesso ou reinserção nas instituições formais de ensino (Pinto, 2007).

Além dos valores destinados pelo FUNDEB, ao final da década o entusiasmo pela expansão da modalidade, que foi comprovado pela ampliação de matrículas (Censo Escolar), foi sendo substituído por um certo desânimo, que se concretiza na década seguinte. Além disso, quase chegando ao final da vigência do PNE, havia uma lacuna expressiva. Diante de metas pretensiosas e que necessitavam de um aporte financeiro para o seu cumprimento, os estudos relacionados ao cumprimento das metas do PNE (2001-2011) ressaltam o não cumprimento integral de todas as metas sancionados desde sua implementação, acerca da Educação de Jovens e Adultos (Di Pierro, 2010).

### **Década de 2010: EJA e os seus desafios persistentes**

A entrada na década de 2010, já anunciava que apesar da esperança e certo entusiasmo, a Educação de Jovens e Adultos passaria novamente por percalços, seja pela falta de reconhecimento ou pelo orçamento insuficiente. Com o final da vigência do PNE 2001-2011, a frustração pela quantidade de metas não alcançadas foi ampliada com o encolhimento dos programas da década anterior.

Durante as duas CONAE - Conferência Nacional de Educação, que ocorreram em 2010 e 2014, houve um grande movimento, pelas associações e universidades, em que o debate centralizou aspectos da necessidade de inclusão, pois a sociedade brasileira é excludente e da garantia dos direitos sociais e humanos. Em relação à modalidade, houve o reconhecimento e atendimento à diversidade dos sujeitos da EJA.

Apesar do intervalo entre o final do PNE e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), este PNE estabeleceu metas específicas para a EJA, incluindo a elevação da taxa de alfabetização e a oferta de ensino médio noturno. Foi necessário reorganizar as metas e estratégias com objetivos mais viáveis (dentro do tempo e das condições de financiamen-

to). Assim, a EJA foi contemplada nas 20 metas: alfabetização, elevação da escolaridade, universalização do ensino e oferta da EJA integrada à Educação Profissional.

Para contemplar algumas das metas previstas no Novo PNE, algumas políticas são estruturadas e contemplam em seu texto a EJA: Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016a); Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019); Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2016b); Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro (Brasil, 2016c).

Ainda nesta década, há a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que é considerada a “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018b, p. 8).

Percebe-se que há uma homogeneidade estabelecida na BNCC ao colocar no mesmo patamar os diferentes públicos contemplados pela Educação Básica, sem considerar as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

De acordo com Carvalho et al. (2020, p. 57):

Na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado “crianças e adolescentes” foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a

EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

A BNCC somente se tornará obrigatória para a EJA na década seguinte, no ano de 2021.

O final de década de 2010 é marcado por um intenso decréscimo nas matrículas da modalidade, atrelado ao descaso com a modalidade, como a ruptura ou enfraquecimento dos programas que tinham sido muito significativos na década anterior. Além disso, há a redução dos investimentos na modalidade e o ato mais complexo foi o fechamento da SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação que era responsável pela articulação com os sistemas de ensino e implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos (dentre outras).

## **Os anos 2020: o presente e o futuro da EJA**

Ao chegar nos anos 2020, a EJA encontra-se como uma modalidade enfraquecida, esquecida e com pouca ou quase nenhuma visibilidade. Sofre com a falta de investimentos, o decréscimo no número de alunos matriculados e com a falta de uma política de governo que implemente ações efetivas para a sua manutenção.

Além de toda a fragilidade, a modalidade é atravessada pela pandemia de COVID-19, que impõe ferramentas e necessidades educacionais descompassadas à realidade da EJA, de seus alunos e professores. Entre 2020 e 2021, municípios e estados, motivados pela baixa procura e pelas limitações pandêmicas, realizam ações de fechamentos de turmas, o que assevera a falta de interesse público na manutenção desta modalidade.

No ano de 2020, é aprovado o Novo FUNDEB, que inclui a EJA

como modalidade da Educação Básica. Neste FUNDEB, haverá acompanhamento da aplicação de recursos pelo conselho de acompanhamento e controle. O valor anual por aluno para a ser: 0,80 (EJA com avaliação no processo) e 1,20 (EJA integrada ao profissional) para os anos de 2021, 2022 e 2023, com indicação de ampliação no valor. Entretanto, ainda não é possível afirmar que o valor anual por aluno será suficiente para a modalidade.

Além dos processos de evasão dos alunos da EJA, devido às suas demandas específicas de aprendizagem, em 2021 são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021). Em seu Art. 2º, prescreve que “EJA poderá ser ofertada: presencial; educação a distância; articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Ainda é cedo para avaliar os impactos dessas Diretrizes Operacionais, mas em 2021 e 2022 já foi possível observar o aumento de matrículas da EJA em instituições privadas e no Sistema S, que realizam a oferta da mesma por meio da educação a distância (Censo Escolar – INEP, 2021 e 2022). Adicionado a este cenário, ainda são latentes os impactos da pandemia.

Mas, apesar deste cenário nada animador, a Educação de Jovens e Adultos é revestida de força e resistência de cada aluno, professor e pesquisador, que mantém firme o propósito que une essa modalidade: todos têm direito à uma educação pública e de qualidade.

Neste ano, 2023, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação foi reativada.

Além disso, há movimentação para que o Programa Brasil Alfabetizado seja retomado.

Ainda não se pode afirmar como será o futuro da EJA no Brasil, se será de rupturas, lacunas e limitações ou de possibilidades, avanços e novas perspectivas.

Mas, para que se possa olhar para a modalidade, de forma séria e que a mesma atenda a todos aqueles que não acessaram ou que não concluíram a escolarização básica, é necessário o estabelecimento de políticas públicas efetivas, orçamento adequado, formação de professores que esteja voltada para atender as necessidades específicas dos sujeitos da EJA (Como afirma Arroyo (2012), se são outros sujeitos, requerem outras pedagogias), política de permanência e sucesso dos alunos, pois a matrícula não é sinônimo de continuidade, além, obviamente de um processo de incentivo ao acesso.

Como afirmam Jesus e Pereira (2009, p. 56)

a política educacional para os jovens e adultos (EJA) chegou muito tarde e ainda não adquiriu a consistência necessária para superar as descontinuidades, impostas pelos governos e por seus partidos. Uma política que ultrapasse o período de um ou de dois mandatos eletivos e que perdure longitudinalmente pode alcançar resultados mais duradouros.

Assim, há necessidade de haver iniciativas em prol da disseminação da educação para todos (Constituição Federal, no Artigo 205), pois a EJA ainda se apresenta aquém das muitas estratégias educacionais.

## **Considerações Finais**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se em um campo desafiador, contudo de inegável relevância para a promoção da

inclusão e do desenvolvimento humano. Transpor os desafios inerentes à EJA requer a conjunção de esforços coordenados por parte do governo, das instituições educacionais, dos educadores e da sociedade em geral. Mediante investimentos estratégicos, valorização dos docentes e sensibilização pública, delinea-se a possibilidade de erigir um sistema de EJA mais eficaz e equânime, contribuindo assim para a edificação de um Brasil mais inclusivo, educado e justo.

Apesar dos desafios, a EJA no Brasil apresenta perspectivas promissoras. A valorização crescente da educação ao longo da vida e o reconhecimento da importância da capacitação contínua para a empregabilidade sustentam a necessidade contínua de programas de EJA. O avanço tecnológico também oferece oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e personalizados, que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Investimentos em formação de professores, elaboração de currículos sensíveis à diversidade e disponibilização de recursos adequados são passos fundamentais para melhorar a qualidade da EJA. Além disso, a sensibilização da sociedade sobre a importância da EJA na construção de uma sociedade mais justa e igualitária é essencial para combater o estigma associado à educação de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem evoluído ao longo das décadas, enfrentando desafios e buscando superar obstáculos para promover a inclusão educacional. A legislação nacional, desde a Constituição até os planos e leis específicas, tem sido um guia importante para direcionar as políticas e ações no campo da EJA. A parceria entre governos, instituições educacionais, educadores e a sociedade civil é essencial para aprimorar a qualidade e a abrangência da EJA, construindo um futuro em que a educação seja verdadeiramente acessível a todos os brasileiros, independentemente da idade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. 3. edição. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao)

BRASIL. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Parecer CNB/CEB 11/2000 de 5 de maio de 2000. **Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei Federal 10.172, de 09 de junho de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: 2001.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fun-**

**do de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: 2007.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: 2014.

BRASIL. Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3, de 13 de maio de 2016. **Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.** Diário Oficial da União, Brasília, 2016b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 30 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.** Diário Oficial da União, Brasília, 2016c.

BRASIL. Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Brasília, 2018a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. Dispõe sobre a **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o**

**Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: 2021.

CARVALHO, K. R. S. A. *et al.* Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 51-64, 2020.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Análise de Políticas Públicas: o estudo do Estado em ação. Salvador: EDUNEB, 2013.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112. p. 939-959, jul-set. 2010

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019 – PNAD Contínua.** Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

INEP. **Censo da Educação Básica:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022.

INEP. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação:** educação infantil e ensino fundamental: Região Norte / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1997.

JESUS, Osvaldo Freitas de; PEREIRA, Luiza Helena Marangoni. Jovens e adultos: os esquecidos da política educacional. **Revista da Alfabetização Solidária**. São Paulo, v. 8, n. 8, 2008/2009, p. 47-58.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas: Papyrus, 2002.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSAR, M. de F. F.; CABRAL, R. M. R. Educação de jovens e adultos no primeiro ano do século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v. 2, n. 1, p. 42-82, 2001.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos: O que é a EJA? **Revista Brasileira de Educação Básica**. Seção Vocabulário da Educação. Online, v. 4, n. 12. jan-mar. 2019, p. 1-4.

# LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Paola Andressa Scortegagna  
Franciele Clara Peloso

## Introdução

Para melhor compreender a Legislação e Organização da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, faz-se necessário contextualizarmos as relações entre o trabalho e a educação. O trabalho emerge a partir do momento em que o indivíduo deixa de ser unicamente coletor, passando a modificar a natureza de acordo com suas necessidades. Nessa direção, a educação se constitui como necessidade imediata para a sobrevivência, pois é por meio dela que os saberes obtidos por meio da observação prática e oralmente são assimilados e transmitidos de geração em geração. Complementando, recorreremos ao que afirma Saviani (2007, p. 154), no qual trabalho e educação são atividades inerentes à natureza humana, que pressupõem ação e processo educativo:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154).

O trabalho constitui-se como processo educativo à humanização e à educação. Tais noções de trabalho “[...] vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder”, conforme Manfredi (2002, p. 34). Com o passar do tempo as sociedades foram se desenvolvendo, as relações de trabalho foram aumentando e se tornando mais complexas. A divisão da sociedade em classes trouxe como consequência a divisão entre educação e trabalho. A posse da terra e o poder de troca possibilitaram que uns usufruíssem o que foi produzido pelo trabalho dos outros. Dessa forma, os indivíduos com maior poder de troca podiam dispor de tempo livre e dedicar-se ao ócio, posteriormente no capitalismo, os detentores de capital passam a comprar a força de trabalho em troca da mercadoria, no entanto, em relação baseada na exploração do ser humano sobre o ser humano para acumulação de capital do explorador.

Apresentados esses aspectos gerais sobre a relação trabalho e educação, na próxima seção deste capítulo, adentramos nas reflexões sobre o contexto brasileiro da Educação Profissional.

## **Contexto da Educação Profissional**

A Educação Profissional no Brasil possui um histórico que remonta ao período colonial, passando por diferentes momentos e transformações ao longo do tempo. Nesse período, a formação profissional era voltada principalmente para o ensino de ofícios e artes manuais, com foco nas necessidades da colônia. Segundo Nunes (2016), a educação profissional no Brasil colonial estava vinculada ao ensino religioso e era transmitida nas escolas de caráter jesuítico e nas profissões aprendidas nas oficinas dos mestres artesãos.

Com o advento da industrialização no século XIX, houve a necessidade de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas da indústria emergente. Nesse contexto, como governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha criou por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906 quatro escolas profissionais no estado: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras destinadas ao ensino de ofícios e a última ao ensino agrícola.

Em 23 de setembro de 1909, agora como presidente, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, marcando assim o início da educação profissional no Brasil. Esse decreto criou as "Escolas de Artes e Ofícios", cuja finalidade era " não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909).

Essas escolas, inspiradas no modelo europeu, tinham uma abordagem prática e técnica, visando suprir as necessidades da incipiente indústria brasileira, com o objetivo de formar artesãos e operários qualificados em diferentes áreas, como: marcenaria, fundição, tecelagem, entre outras. Esse modelo educacional se consolidou no país, transformando-se na rede de escolas técnicas e posteriormente em Liceus Profissionais.

Para facilitar a visão geral das principais leis e decretos, que de alguma forma se referem à Educação Profissional, elaboramos e apresentamos, a seguir, o quadro 1, posteriormente retomaremos alguns deles.

**Quadro 1** – Resumo da legislação da Educação Profissional – 1909 a 1996.

Ano	Lei/ Decreto	Ementa
1909	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices.
1910	Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910	Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento
1927	Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927	Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências
1937	Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937	Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública
1939	Decreto-Lei nº 1238, de 2 de maio de 1939	Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores
1942	Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)
	Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Lei orgânica do ensino industrial
	Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial
1943	Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
1946	Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946	Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências
	Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
	Constituição Federal (1946)	Fala da obrigatoriedade de oferecimento do ensino primário gratuito aos trabalhadores e seus filhos, por parte das empresas com mais de cem pessoas. (Art. 168)
1959	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1967	Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967b	Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências

1968	Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2º graus, e dá outras providências
1972	Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972	A qualificação para o trabalho no Ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional
1975	Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975	Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978	Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação
1982	Lei nº 7.044, de outubro de 1982	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau
1991	Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991	Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

**Fonte:** Elaboração dos autores, com base nos dados do MEC.

A Constituição Federal de 1937 trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Ela trata a educação como dever do Estado, em cooperação com Municípios e iniciativa privada:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, art. 129).

Por este motivo, em resposta à demanda por qualificação advindas do processo de industrialização e da modernização das relações de produção, foram implementados programas de formação profissional

voltados para a indústria e o comércio. Isso aconteceu a partir da década de 1940, com a promulgação de vários decretos, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional. Merece destaque o Decreto-lei nº 4.048/1942. Ele criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e todo o Sistema “S”.

O Decreto-Lei nº 4.037, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do ensino industrial. Em seu art. 4º traz, como finalidades do ensino:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas. Profissionais. (Brasil, 1937, art. 4).

A Reforma Capanema, ocorrida por meio do Decreto-lei n.º 4.422/1942, marcou a reformulação do ensino no Brasil e a criação das leis orgânicas. De acordo com Ciavatta (2005), ao “reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados que traz o dualismo educacional e a divisão social e do trabalho” essa reforma contribuiu para o enraizamento do dualismo estrutural. Deste modo, afirma ainda:

[...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deve-

riam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (Ciavatta, 2005, p.4).

A articulação da educação profissional e demais níveis de ensino ocorreu inicialmente com a Lei 4.024/1961, com o objetivo de dar continuidade nos estudos. Apesar disso, de acordo com Kuenzer (1999) mantém-se o caráter dual da educação:

Embora se constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (Kuenzer, 1999, p. 91).

A Lei nº 5.692/71 trouxe a obrigatoriedade do ensino médio profissional “com o objetivo de aumentar sobremaneira a formação técnica, para atender a demanda de trabalho aberta pela aquecida indústria nacional” (Brasil, 1971). Para Ramos (2014 p. 15), “a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção.”

Com a Lei 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com a finalidade de formar engenheiros de operação e tecnólogos (Brasil, 1978). Também foram criadas neste período as Escolas Agrotécnicas Federais, consolidando o processo de transformação institucional que foi consolidado em 1994. A obrigatoriedade da “profissionalização compulsória” foi extinta com a promulgação da Lei nº 7.044/82 que revogou a Lei nº 5.692/71, embora tenha permanecido a dicotomia educacional em relação aos conteúdos oferecidos.

A relação entre educação e trabalho também se encontra presente na Constituição Federal de 1988, fruto do processo de redemocratização do país: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). No Art. 227 aparece novamente esse direito à qualificação para o trabalho: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização...” (Brasil, 1988).

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a educação profissional passou a ser considerada parte integrante da educação básica, sendo integrada ao ensino regular. Essa legislação estabeleceu princípios e diretrizes para a organização e o funcionamento da educação profissional no país. O Título V, capítulo III, trata de forma mais completa a educação profissional, com sua especificidade, articulando-a com a educação básica, para preparar “para o exercício de profissões”. A reforma advinda desta lei permite que a Educação Profissional tenha autonomia para organização dos currículos de suas ofertas de cursos técnicos desde que tenham como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em relação à organização, propõe algumas possibilidades: integração com as diferentes formas de educação (art. 39, parágrafo único) e “articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).

A partir dos anos 2000, ocorreram novas mudanças. Uma dessas foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A Lei 11.892 de 2008, sancionada em 29 de dezembro, foi um

marco na história da educação profissional no Brasil. Essa lei ampliou a oferta de cursos técnicos e tecnológicos e fortaleceu a articulação entre a educação profissional e o ensino superior através da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa rede é composta por várias instituições, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são responsáveis pela formação técnica e tecnológica de nível médio e superior, além de desenvolver pesquisas e extensão. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por sua vez, é uma instituição de ensino superior especializada em tecnologia. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) também fazem parte da rede, assim como as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II.

A criação da Rede Federal foi um passo importante para garantir a oferta de ensino de qualidade e o acesso ao conhecimento e à tecnologia para todos os brasileiros, independentemente de sua região de origem. Além disso, a criação desses institutos e universidades tecnológicas visaram fortalecer a capacitação de mão de obra para atender as necessidades do mercado, aumentando as oportunidades de emprego e desenvolvimento econômico para o país.

## **Organização da Educação Profissional**

De acordo com a LDB, a Educação profissional pode ser organizada de duas formas: integrada com as diferentes formas de educação (Art. 39, § único) e “articulada com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40). Uma outra possibilidade indicada através do Art. 42 é que as escolas técnicas profissionais, “além dos cursos regulares”, possam ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade, con-

dicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

De acordo com Manfredi (2002), a Educação Profissional faz parte de uma vasta rede, com fontes de financiamento diversificadas e é composta por:

- Ensino Médio e técnico, incluindo rede federal, estadual, municipal e privada;
- Sistema "S", que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social mantidos por contribuições sociais de empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transportes); Sebrae (de todos os setores para atendimento de micro e pequenas empresas), SESCOOP (recém-criado, abrangendo cooperativas de prestação de serviços);
- Universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e da pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao sistema "S" ou utilizando isenção);
- Organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional;
- Ensino profissional regular e livre, concentrado

em centros urbanos e pioneiros na formação à distância (via correio, internet ou satélite) (Manfredi, 2002, p. 144).

A Constituição Federal de 1988 previu o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) estabeleceu que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira dos próximos dez anos.

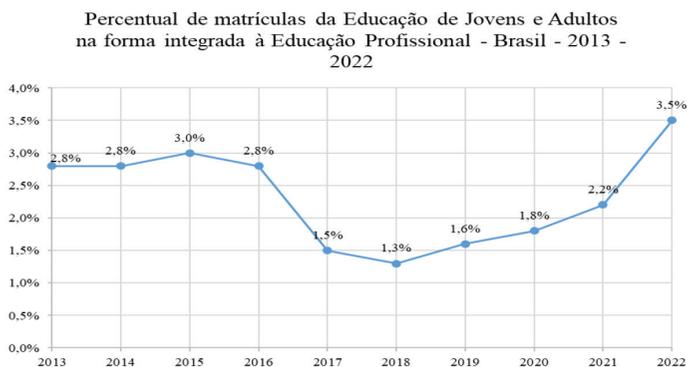
Esse plano é composto por 20 metas, cuja finalidade é buscar garantir o direito à educação com qualidade, além de assegurar o acesso e a ampliação das oportunidades educacionais, desde a creche ao ensino superior. Dentre essas, as metas 10 e 11 se referem especificamente à Educação Profissional. Para o acompanhamento das metas do PNE, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, o Inep a cada dois anos deve realizar estudos para aferir a evolução e publicar os resultados dos mesmos. Isso torna possível o monitoramento contínuo e a avaliação periódica do PNE pelas instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação.

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que, no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA)

sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. Esta meta visa proporcionar a este público condições de qualificação e inserção no mundo do trabalho, além de contribuir para a ampliação da escolarização dos jovens e adultos. Para monitorar esta meta, foi definido como indicador 10A: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a trajetória do Indicador 10A no período de 2013 a 2022. Nos dois primeiros anos o indicador permaneceu estável, com 2,8%. Em 2015 foi alcançado o patamar (3,0%). Entretanto, a partir de 2016, verifica-se um acentuado decréscimo, chegando, em 2018, ao menor valor da série (1,3%). Após esse período, o indicador teve pequenos crescimentos até 2021 (2,2%). Apesar do crescimento de matrículas em 2022 (3,5%), da EJA integrada à educação profissional, esse patamar ainda está distante do estabelecido pela Meta 10 para o ano de 2024.

**Gráfico 1** – Percentual de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional (2013 a 2022).

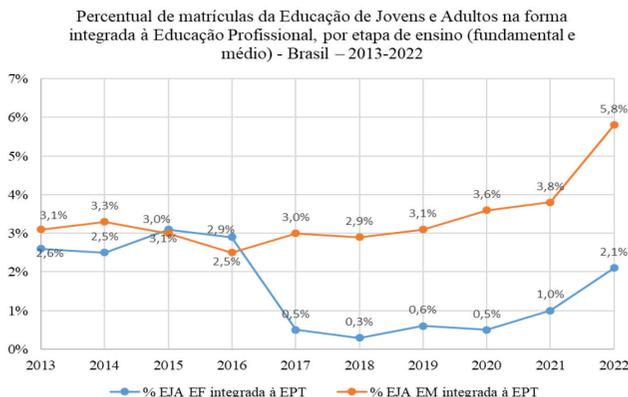


**Fonte:** Elaborado pela Direde/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2022).

O Gráfico 2, a seguir, traz os dados de forma desagregada, por etapa de ensino. Assim, constata-se que em 2022, o percentual de matrículas da

EJA integrada à educação profissional no ensino fundamental (2,1%) significou um pouco mais que o dobro do verificado em 2021 (1,0%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 5,8%, em 2022, sendo o melhor resultado nesta etapa desde o início da série histórica.

**Gráfico 2** – Percentual de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional (2013 a 2022), dados desagregados.



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2022).

A Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 – trata da expansão da oferta de nível médio, a fim de triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT), assegurando a qualidade de oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Para monitorar o desenvolvimento da meta, foram elaborados três indicadores, calculados com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

- Indicador 11A: Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio.
- Indicador 11B: Participação do segmento público

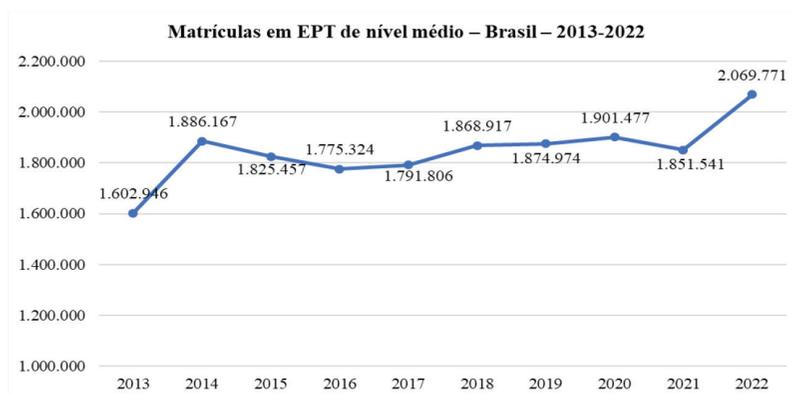
na expansão da EPT de nível médio.

- Indicador 11C: Expansão acumulada da EPT de nível médio pública.

A educação profissional técnica de nível médio compreende os seguintes tipos de oferta: curso técnico integrado, inclusive à educação de jovens e adultos (EJA); curso técnico concomitante; curso técnico subsequente; e curso normal/magistério de nível médio.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta a trajetória do Indicador 11A, no período de 2013 a 2022. Houve uma expansão do número absoluto de matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil.

**Gráfico 3 – Indicador 11A (2013 a 2022).**



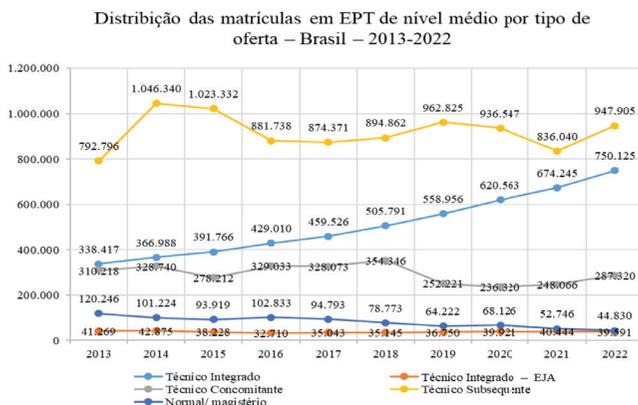
**Fonte:** Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2022)

Constata-se que em 2014 houve um desenvolvimento significativo, atingindo 1.886.167 matrículas. Isto representa um aumento de 17,7%. Nos dois anos seguintes, ocorreu um movimento decrescente. A partir de 2016, passa a se recuperar chegando a 1.901.477 matrículas, em 2020. Já em 2021, provavelmente como efeito da pandemia, o número de matrículas

las caiu para 1.851.541. Em 2022 retomou-se o crescimento, atingindo o maior número da série, com 2.069.771 matrículas. Apesar do crescimento do número de matrículas entre 2013 e 2022, esse quantitativo representa apenas 50% da meta a ser cumprida.

No Gráfico 4, os dados são apresentados de forma agregada por tipo de oferta, no período de 2013 a 2022.

**Gráfico 4** – Distribuição de matrículas EPT em nível médio por tipo de oferta (2013 a 2022).

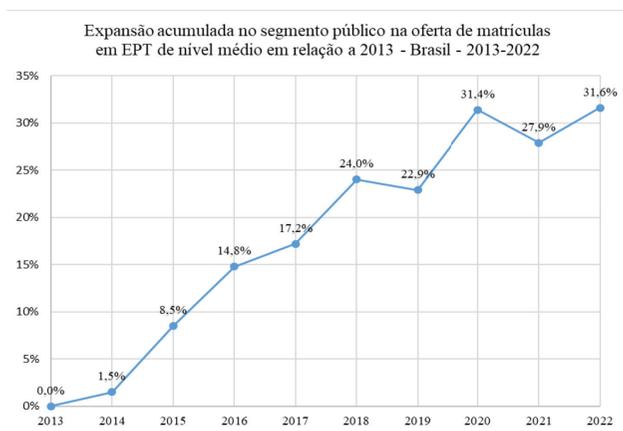


**Fonte:** Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que os cursos técnicos subsequentes foram os mais afetados pelo contexto da pandemia, com queda do número de matrículas em 2020 e 2021. Entretanto, em 2022 voltaram a crescer, superando o quantitativo de 2020. Os cursos técnicos integrados e os concomitantes continuaram crescendo, com 411.708 e 39.254 novas matrículas, respectivamente. Porém, os cursos técnicos integrados à EJA e os cursos normal/magistério tiveram uma diminuição no número de matrículas. Atualmente, o quadro de matrículas na EPT de nível médio é composto majoritariamente pelos cursos técnicos subsequentes e pelos cursos integrados.

O Indicador 11B acompanha a participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio e está representado no Gráfico 5, a seguir. A análise da evolução das matrículas, especificamente no período de 2013 a 2021, demonstrou uma expansão de 248.595 matrículas na EPT de nível médio, num percentual de 101,2%. Isso significa que nesse mesmo período o segmento privado passou por uma retração. Já em 2022 o segmento público apresenta uma retração, caindo para o percentual de 61%. Apesar disso, os dados ainda permanecem dentro do que foi proposto na meta, que era a oferta de pelo menos 50% das matrículas na rede pública.

**Gráfico 6** – Expansão acumulada no segmento público na oferta de matrículas em EPT de nível médio (2013 a 2022).



**Fonte:** Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

Em 2014, verifica-se uma expansão das matrículas na ordem de 1,5 p.p. sobre os valores apresentados, tendo 2013 como linha de base. Nos quatro anos seguintes, constata-se uma sequência de aumento nas matrículas: 7,0 p.p. (2015), 6,3 p.p. (2016), 2,4 p.p. (2017) e 6,8 p.p. (2018). Em 2019, observa-se a primeira redução do indicador (-1,1 p.p.), seguida de

uma recuperação, com o aumento de 8,5 p.p. (2020). Em 2021, há uma nova retração do indicador (-3,5 p.p), chegando a 27,9%. Em 2022 verifica-se um novo crescimento, chegando aos atuais 31,6%, maior valor da série histórica acumulado em relação ao ano de 2013.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos estados as escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional e primário gratuito.** Brasília, Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7566.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7566.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. **Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento.** Brasília, Câmara dos Deputados, 1910. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d8072.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. **Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências.** Brasília, Câmara dos Deputados, 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Brasília, Presidência da República, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0378.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Brasília, Presidência da República, 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Brasília, Presidência da República, 1942. Disponí-

vel em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/4073-1946/Del4073.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/4073-1946/Del4073.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Brasília, Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei no 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Brasília, Presidência da República, 1943. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946**. Brasília, Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei no 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Brasília, Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de en-**

**sino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1959. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Publicado no DO em 27 de dezembro de 1961. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-4024-1961\\_78875.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-4024-1961_78875.html). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Decreto no 60.731, de 19 de maio de 1967b. **Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Parecer CFE no 45, de 12 de janeiro de 1972. **A qualificação para o trabalho no Ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.** Brasília, Presidência da República, 1972. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975. **Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1975. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6297.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6297.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.546, de 04 de julho de 1978. **Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Arquivista e de Técnico de Arquivo, e dá outras providências.** Brasília, Presidência da República, 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1970-1979/L6546.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6546.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização de 2º grau.** Brasília, Presidência da República, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1970-1979/L6546.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6546.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR.** Brasília, Presidência da República, 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8315.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8315.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.948, de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.** Brasília, Presidência da República, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em 12 jul. 2023..

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, Presidência da República, 2008. Disponível em: lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf (camara.leg.br). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 17 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, online, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.313p6122>. Acesso em 12 jul. 2023.

KUENZER, ACACIA ZENEIDA et al. **Educação Profissional: Tendências e Desafios**. Online. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/01.pdf>. Acesso em 12 jul. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, E. O ensino profissionalizante no Brasil: do período colonial à década de 1930. **Revista Cerrados**, online, v. 25, n. 1, p. 137-160, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufmt.br/revistacerrados/article/view/3721>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, online, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract). Acesso em: 12 jul. 2023.

# LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Maria Antônia de Souza*

## **Introdução**

A compreensão da Educação do Campo requer uma análise dos documentos produzidos no Movimento Nacional de Educação do Campo, como denominou Munarim (2008). Esse movimento é constituído por coletivos nacionais e regionais, movimentos sociais de luta por reforma agrária e grupos de pesquisadores de universidades brasileiras. Em 2010, foi constituído o Fórum Nacional de Educação do Campo, que agrupa esses coletivos nacionais e regionais. No Fórum, há o debate sobre a realidade da Educação nos estados e municípios, sobre os processos de formação de professores, as políticas nacionais de Educação do Campo e políticas públicas vinculadas às necessidades e interesses dos povos do campo, das águas e das florestas.

O critério temporal para seleção dos documentos<sup>22</sup> da Educação do Campo é o ano de 1997, quando da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. A partir dessa data, foram organizados seminários, encontros nacionais, regionais e conferências coordenados pelos movimentos sociais do campo em articulação com universidades.

A legislação educacional é construída por força da sociedade civil. Com a Educação do Campo, a força da sociedade civil está materializada

---

<sup>22</sup> O texto se insere no escopo teórico conceitual da pesquisa: “Os efeitos da Economia Política brasileira na composição da remuneração docente da educação básica”, financiada pelo CNPq na modalidade PQ. Conta com apoio da UFMS/PPGEdu.

nas ações de vários movimentos sociais, coletivos de pesquisa e universidades. Os programas governamentais da Educação do Campo foram construídos mediante lutas, demandas e proposições dos movimentos sociais, coletivos estaduais e grupos de pesquisas, a começar com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), depois o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), Escola da Terra, Residência Agrária, entre outros.

Neste capítulo, a Educação do Campo é analisada em contraste com a Educação Rural e, por sua vez, vinculada a um projeto popular de país e de campo. O território da Educação do Campo tem os sujeitos que trabalham na terra, nas águas e nas florestas, organizados politicamente. É um território em constante disputa por terras, por poder e por currículo. O currículo diz do processo formativo, que pode ser conservador ou transformador.<sup>23</sup> Na Educação do Campo, somente cabe o currículo transformador, pois sua materialidade de origem é o movimento social de povos trabalhadores.

## **Educação e Escola Rural: os problemas que levam à Educação do Campo**

Para compreender a legislação e a organização da Educação do Campo, é importante retomar as características do país e das escolas rurais. Escolas isoladas, grupos escolares, escolas unidocentes e multisseriadas são algumas das terminologias da Educação Rural na sociedade brasileira. As instituições escolares eram, muitas vezes, construídas em terrenos cedidos

---

<sup>22</sup> Importante é a obra de Miguel Arroyo, publicada em 2011, intitulada *Currículo: território em disputa*.

ao município por fazendeiros. Milhares dessas escolas foram fechadas, destruídas ou são encontradas em ruínas no meio rural. O processo de migração campo-cidade, a partir da década de 1930, no Brasil, deixa marcas no território, sendo uma delas as ruínas das denominadas “escolinhas rurais”. Outra marca é a baixa densidade demográfica da maior parte dos municípios brasileiros, e uma terceira marca é a concentração da terra com predomínio da produção agropecuária destinada à exportação.

No século XIX e início do século XX, num país marcadamente agrário, as escolas eram em número reduzido, o que dificultava o acesso da população à educação escolar. Muitos adultos analfabetos nascidos na primeira metade do século XX, moradores do campo, relatam que não estudaram ou que abandonaram os estudos por necessidade de trabalhar e pelo fato de as escolas serem distantes, havendo necessidade de percorrer, a pé, vários quilômetros para acessar as escolas.

Em Souza (2016), salientamos que os povos do campo foram tratados como sujeitos rústicos e carentes, com necessidades educacionais técnicas e higienistas, no contexto da história da sociedade e educação brasileira. No Brasil dos anos de 1940 a 1960, segundo dados do IBGE, a maior parte da população vivia no campo. Em 1940, o Censo do IBGE registrava 12.880.182 milhões de pessoas na área urbana e 28.356.133 milhões de pessoas na área rural. No ano de 1960, eram 31.303.034 milhões na área urbana e 38.767.423 milhões de moradores do campo (IBGE, 2023).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 1961, expressava, em seu artigo 2º, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1961). No seu art. 30, estava disposto que:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar

sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (Brasil, 1961, grifo nosso).

Na década de 1960, a maioria da população residia no campo, e os casos de isenção previstos na Lei reforçavam um tratamento educacional desigual. Na aparência, a isenção favorecia a população do campo, entretanto, na realidade, a lei eximia o poder público da oferta de escolas rurais e mais vagas.

Ribeiro (2012, p. 293-298) faz uma explanação sobre a lógica da Educação Rural no Brasil, que reproduz uma compreensão do camponês como sujeito atrasado e se desvincula das lutas por reforma agrária, diferenciando-se do que ocorre em outros países da América Latina.

Nos anos de 1960 a 1980, em especial, Paulo Freire é destaque, com as experiências coletivas de alfabetização de adultos, incluindo pescadores, camponeses, trabalhadores da construção civil. Por meio de várias obras e o trabalho com os temas geradores segundo a concepção dialógica de educação, o autor fornece fundamentos para as experiências educativas dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Conforme escrevemos em diversos textos, a partir da década de 1980, o MST contestava a lógica da Educação Rural, centrada na visão urbanocêntrica, o que representava um problema para as crianças e jo-

---

<sup>24</sup> Maiores detalhes sobre o ruralismo pedagógico podem ser encontrados em Cattelan (2019).

vens que frequentavam as escolas públicas localizadas no campo, em especial nos assentamentos e acampamentos organizados no MST. A organização do trabalho pedagógico e dos conteúdos escolares fornecia elementos de recusa da reforma agrária, ao invés de ampliar a problematização sobre a concentração da terra e a luta dos povos do campo. Em vista disso, o MST publica cadernos com propostas e práticas de alfabetização, formação de professores e organização curricular, dentre outros.<sup>25</sup>

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), os artigos 26 e 28 dispõem especificamente sobre a Educação Rural, ao tratarem da organização curricular e do tempo escolar, possibilitando a organização de conteúdos que articulem características regionais, bem como a organização do calendário. Em 1996, o conceito de Educação do Campo não estava presente na educação brasileira, o que marca um contexto significativo. Uma diferença essencial entre a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo refere-se à compreensão de sujeito do campo e de reforma agrária.

É no Manifesto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Campo (1997) que passou a ser firmado o compromisso com “uma identidade própria das escolas no meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento do campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”.

No ano subsequente, na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), a expressão “Campo” passa a ser empregada para denotar o trabalho do camponês, das culturas e das lutas, ao passo que se utiliza “Educação do Campo” para se referir à educação dos diversos trabalhadores do campo, das florestas e das águas.

---

<sup>25</sup> Uma consulta à página do MST fornece uma ideia das produções da área da Educação (MST, 2023).

## Nasce a Educação do Campo

A Educação do Campo, concepção que vem a público em 1998, pela práxis<sup>1</sup> dos movimentos sociais do campo, tece interrogações sobre o campo, as políticas públicas e educacionais, bem como sobre a escola. Ela é construída com a valorização do trabalho e da vida no/do campo, em diálogo com movimentos sociais e com os diversos povos do campo, no contexto da luta por reforma agrária.

O Dicionário da Educação do Campo (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012) é um material bibliográfico de suma importância para a compreensão da Educação do Campo no Brasil. Em nossa compreensão, a análise da Educação do Campo no Brasil requer, em primeiro lugar, a explícita diferenciação com a lógica da Educação Rural, para evitar o equívoco de dizer que uma substitui a outra ou que elas são sinônimas. É possível que, em um momento futuro, a Educação do Campo seja predominante no Brasil, por força das lutas e conquistas dos movimentos e coletivos locais, regionais e nacionais. Entretanto, na atualidade (estamos em 2023), a lógica da Educação Rural prevalece em grande parte dos municípios brasileiros, que, por sua vez, possuem o maior número de escolas no campo.

---

<sup>26</sup> Práxis pode ser entendida como atividade ontocriativa, segundo Kosik (1969), ou como “forma de superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente [...]”, segundo Gramsci (1981, p.18), ou, ainda, como produto da luta e como lugar de produção de novas lutas, expressando que “a vida determina a consciência [...]” (Marx, 1965, p. 22). Para Vázquez (1977, p. 259), práxis é criação que pode ser a práxis reflexiva ou a espontânea, ambas compreendidas na totalidade, uma vez que o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa. Práxis dos movimentos implica o estudo da realidade e das necessidades, segundo uma perspectiva crítica, voltada para a transformação da realidade. Assim, temos as análises de conjuntura, os estudos sobre concentração da renda e da terra, sobre a lógica do modo de produção capitalista, constituindo as bases teóricas para as lutas sociais. Nesse contexto, estão as lutas por direitos, entre eles a educação e a escola.

Segundo dados do INEP (2020), Data Escola, no Brasil há 73.110 escolas públicas localizadas no campo. Elas estão distribuídas regionalmente da seguinte forma: 37.588 na Região Nordeste; 15.896 na Região Norte; 12.474 na Região Sudeste; 5.217 na Região Sul, e 1.935 escolas estão localizadas na Região Centro-Oeste. Deste total, 65.395 pertencem às redes municipais de ensino. Essa informação é importante para problematizarmos as políticas educacionais locais, ou seja, em que medida elas reconhecem a existência dos sujeitos do campo e as contradições do território brasileiro.

Com essa problematização em mente, vamos retomar alguns aspectos que contrastam a Educação Rural e a Educação do Campo.

**Quadro 1** – Contrastes quanto à origem e desdobramentos da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constatação do grau de analfabetismo da população rural e preocupação com a superação do subdesenvolvimento do país, do que se denominava atraso cultural.</li> <li>2. Formulações advindas do movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico. Ênfase na Educação Rural como meio de conter a migração da população do campo para a cidade. Defesa de ensino centrado no trabalho agrícola.</li> <li>3. Década de 1930 – Ideário da Escola Nova. Manifesto dos Pioneiros da Educação. Defesa da escola pública, de qualidade e laica.</li> <li>4. Leis Orgânicas da Educação. 1942 – criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto 4.958 – providências em relação às escolas localizadas no meio rural)</li> <li>5. Cooperação financeira entre municípios e estados. Estados deveriam aplicar 15% da receita e elaborar convênios com os municípios, que aplicariam 10%.</li> <li>6. Ensino primário a cargo do Estado. Estados colocaram para os municípios a responsabilidade pelas escolas rurais, ensino primário. Cabia ao município contratar os professores, abrir e fechar escolas. O poder público ficava responsável pelo salário dos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constatação do alto grau de analfabetismo nos assentamentos de reforma agrária e de que a escola pública caminhava na contramão do processo de luta pela terra e pela transformação da sociedade.</li> <li>2. Experiências e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos anos de 1980. Criação do Setor de Educação e produção de materiais didático-pedagógicos que anunciavam características e propostas para a construção da escola em perspectiva omnilateral. Fundamentação em obras de Paulo Freire e Pistrak.</li> <li>3. IENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (1997). Elaboração do Manifesto das Educadoras e Educadores do Campo, dando ênfase à educação como fundamental para a transformação da sociedade.</li> <li>4. I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998). Publicação de documento contendo os compromissos e desafios para a educação e a escola do campo.</li> <li>5. Criação do Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - em 1998, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com isso,</li> </ol>

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

<p>professores. Muitas escolas foram construídas em áreas cedidas por fazendeiros. Esse fato tem gerado, no início do século XXI, a preocupação com as irregularidades fundiárias, haja vista que as áreas eram cedidas, mas não formalmente doadas ao poder público. Dessa forma, muitas instituições escolares estão em áreas irregulares, fato que dificulta o acesso a financiamento educacional.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Interrupção das aulas em função das intempéries climáticas. Escolas isoladas, unidocentes, nucleadas e multisseriadas.</li> <li>8. Décadas de 1950, 1960 e 1970: programas governamentais, educação comunitária, alfabetização, convênios. Questionamento do alto número de analfabetos. Perspectiva extensionista.</li> <li>9. Constituição de 1988: vínculo de trabalho docente. Concursos. Modifica-se, aos poucos o perfil dos professores das escolas rurais. LDB 9394/96 – artigos 26 e 28 dispõem sobre a educação para a população rural. Busca-se a formação em educação superior para os professores das escolas rurais. Amplia-se a participação do mercado e da educação a distância na formação de professores.</li> <li>10. Interferência do SENAR, SEBRAE e empresas que produzem materiais didáticos e convênios com prefeituras e secretarias de educação.</li> <li>11. Mudança de nomenclatura de escolas sem diálogo do projeto político-pedagógico com os povos do campo.</li> <li>12. Fechamento de escolas e constituição das escolas consolidadas ou nucleadas.</li> </ol>	<p>possibilidade de articulação entre governo federal, universidades e movimentos sociais na oferta de educação de jovens e adultos para os assentados da reforma agrária, bem como oferta de educação superior para assentados, acampados e agricultores familiares e camponeses. Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, que, conforme Munarim (2008), tem vertente sociopolítica, pois é protagonizado por entidades da sociedade civil e vertente de renovação pedagógica.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Práticas Educativas em parcerias dos movimentos sociais e universidades com governos: educação básica, ensino médio, educação superior, pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>.</li> <li>7. Licenciaturas em Educação do Campo, vinculadas ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), 2007.</li> <li>8. Cursos de Agroecologia vinculados aos Institutos de Agroecologia Latino-Americanos.</li> <li>9. Produção de material bibliográfico como coletâneas, artigos, teses e dissertações. Consolidação de grupos de pesquisas em Educação do Campo.</li> <li>10. Construção das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes Complementares (2008).</li> <li>11. Pacto da Educação do Campo (2010) e Decreto Presidencial de 2010. Criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (2010).</li> <li>12. Nos estados: comitês, fóruns, diretrizes, resoluções, materiais didático-pedagógicos. Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo, 2013.</li> <li>13. Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) no Ministério da Educação, no final de 2012.</li> <li>14. Publicação da Lei nº 12.960 de 2014, que inseriu parágrafo único no Art. 28 da LDB 9.394/1996.</li> </ol>
---	--

**Fonte:** Adaptado de Souza (2016).

Podemos fundamentar a Educação Rural com a concepção bancária descrita em Paulo Freire (1987) e a Educação do Campo segundo a concepção da educação dialógica ou problematizadora de Paulo Freire (1987). Na Educação Rural, pensa-se o homem do campo como atrasado

e define-se a educação que é se deve levar a ele. Na Educação do Campo, o homem e a mulher do campo são sujeitos das lutas por educação e por escola, portanto, trata-se da educação do e com os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Para compreender a Educação do Campo e o conjunto normativo construído a partir de 1998, organizamos o Quadro 2, centrado nos documentos produzidos pelos coletivos nacionais da Educação do Campo. Recortamos desses documentos as demandas e proposições sobre a formação de professores.

**Quadro 2** – Documentos dos coletivos nacionais e demandas por formação de professores

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro – ENERA	1997	Reivindicação por uma nova Pedagogia que atente para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Indica uma <b>proposta de formação que assuma a identidade do campo</b> e compreenda os saberes necessários à docência e demais processos educativos, uma <b>formação crítica capaz de intervir nos dilemas das escolas</b> e fortalecer as demandas por políticas públicas para essa área.
Compromissos e Desafios – I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (CNEC)	1998	
Declaração Final – Por Uma Política Pública de Educação do Campo – II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC)	2004	Destaca a <b>emergência de formação específica para os(as) educadores(as) do campo</b> , com base em políticas de Estado, que compreenda os sujeitos do próprio campo; a identidade e a realidade do trabalho no campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado.
Notas para análise do momento atual da Educação do Campo – Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec)	2012	Expressa a <b>conquista dos cursos</b> de Pedagogia da Terra por meio do PRONERA e dos cursos LEDOC a partir do PROCAMPO, entretanto, <b>interroga a importância do PRONACAMPO</b> para a formação inicial dos(as) educadores(as) do campo, no sentido de reconhecer os avanços e as contribuições dessa política para um projeto contra-hegemônico de campo, de educação e de sociedade. <b>Posicionamento contrário à formação feita a distância</b> por divergir da proposta educativa dos movimentos sociais.
Relatório síntese das conclusões e proposições – Oficina de Planejamento 2013 e 2014 – (Fonec)	2013	
Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo	2015	Luta pela garantia da continuidade e consolidação das políticas que decorrem de processos intensos de negociação com o Estado. <b>Ações para fortalecer as</b>

Brasileiro – II ENERA		<b>LEdoCs e defender o PRONERA</b> , sobretudo priorizar os princípios e o protagonismo dos movimentos sociais.
Documento Final – III Seminário Nacional do Fonec	2015	
Relatório Final da Reunião Ampliada do Fonec	2017	<p>Acentua o momento tenso e preocupante diante do “desmonte criminoso que vem ocorrendo por parte do atual Governo das políticas públicas conquistadas pelo Movimento de Educação do Campo” (p. 1-2), especialmente as tentativas de desconstrução de LEdoCs, por meio de corte de recursos, criminalização das lutas por direitos, entre outros, que dificultam o desenvolvimento dos cursos.</p> <p>Propõe ações concretas visando a inclusão e inserção dos egressos das LEdoCs nas escolas do campo, como realização de eventos que deem visibilidade à luta pela formação específica para educadores(as) do campo, assim como outras demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo.</p>
Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA	2018	<b>Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas</b> , tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a universidade. Avançar com os <b>princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras(es)</b> . Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das licenciaturas em Educação do Campo nas instituições de ensino superior com as condições necessárias, como moradia estudantil (p. 4).
Carta-Compromisso (Foncc)	2020	<b>Fiscalizar e garantir a aplicação dos recursos do FUNDEB e outros para a formação continuada de professores do campo</b> e das/dos que atuam nas escolas do campo, estabelecendo parcerias com os movimentos sociais, universidades e institutos federais de educação, garantindo a melhoria da prática político-pedagógica nas escolas no e do campo do município; <b>implementar políticas de formação inicial e continuada dos educadores para que reconheçam as especificidades das escolas do campo</b> , das águas e da floresta, e considerem as condições concretas da produção e reprodução social da vida nesses territórios.
Documento do Fonec – Resistência ativa: a Educação do Campo e os desafios para 2022.	2022	Estimular a criação de uma rede nacional de pós-graduação em Educação do Campo, articulando grupos de pesquisa e pesquisadores com movimentos sociais para apresentar cursos sintonizados com os princípios da Educação do Campo; consolidar a práxis agroecológica como componente essencial dos processos de formação de educadoras/es, da organização curricular e do

		trabalho pedagógico nas escolas do campo, envolvendo as comunidades e dialogando com as possibilidades e desafios dos territórios em que se inserem; lutar pela universalização do acesso à educação infantil do e no campo, considerando a construção de estrutura física, pedagógica e da formação docente, mediante a realidade das crianças dos povos do campo, das águas e das florestas. As crianças do campo emergem da histórica conflitualidade agrária como sujeitos sociais, históricos e políticos; promover ações de Formação Permanente dos Formadores de Educadores do Campo, das Águas e das Florestas, com o fortalecimento da articulação política para a consolidação dos cursos em que atuam nas várias regiões e estados.
Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula (Fonec)	2022	Articulação entre formação inicial e continuada de educadores e as escolas do campo; fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada de educadores do campo e propostas para o Pronera. Ações emergenciais: fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada de educadores do campo.

**Fonte:** Souza (2022).

Na Educação do Campo, as demandas são para que a formação de professores seja realizada com financiamento do Estado e com participação efetiva das organizações e movimentos sociais do campo. Superando as formas tradicionais de formação de professores, cursos como o Pedagogia da Terra<sup>27</sup> (do Pronera) e a Licenciatura em Educação do Campo (do Procampo) são exemplos nacionais de processos construídos com os movimentos sociais e financiados pelo Estado. São experiências construídas com resistências e lutas, no movimento contraditório da realidade.

Neste sentido, realizar trabalho coletivo de formação de professores, que foge à regra da lógica tradicional, exige paciência pedagógico-política, haja vista as exigências formais e justificativas para cada ação

<sup>27</sup> O Sobre os cursos de Pedagogia da Terra do Pronera e cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Procampo, sugerimos a leitura das produções de Molina (2003, 2015), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina, Santos e Brito (2020), Souza e Paula (2022) e de Moraes (2011 e 2018), cujas referências podem ser encontradas ao final do capítulo.

desenvolvida na universidade, no contexto dos estágios, nos processos avaliativos e, especialmente, na prestação de contas.

No âmbito da legislação educacional, foram publicadas resoluções e decreto presidencial firmando princípios da Educação do Campo e da identidade da escola do campo. O Quadro 3 apresenta elementos dos documentos normativos em âmbito nacional, recortes sobre a formação inicial e continuada de professores. Importante registrar que as normativas foram produzidas por força das demandas dos movimentos sociais.

**Quadro 3** – Disposições nacionais da Educação do Campo

NORMATIVAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA
<p><b>Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002</b></p> <p>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p>	<p>Art. 12. [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, <b>prevê a formação inicial em curso de licenciatura</b>, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.</p> <p>Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDBEN, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (p. 2).</p>	<p>Art. 15. [...] III - remuneração digna, <b>inclusão nos planos de carreira</b> e institucionalização de <b>programas de formação continuada</b> para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDBEN (p. 3).</p>
<p><b>Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008</b></p> <p>Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>	<p>Art. 7º [...] § 2º A <b>admissão e a formação inicial e continuada dos professores</b> e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo (p. 2).</p>	<p>Art. 7º [...] § 2º [...] e às oportunidades de <b>atualização e aperfeiçoamento</b> com os profissionais comprometidos com suas especificidades (p. 2).</p>
<p><b>Decreto Presidencial de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.</b></p>	<p>Art. 1º [...] § 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a <b>oferta de formação inicial</b> [...] de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros</p>	<p>Art. 1º [...] § 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de <b>formação [...] e continuada de profissionais da educação</b> [...]</p> <p>Art. 4º [...] IV - acesso à educação superior, com</p>

NORMATIVAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA
	<p>didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.</p> <p>Art. 4º [...] IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI - <b>formação inicial</b> [...] específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p. 1).</p>	<p>prioridade para a <b>formação de professores do campo</b>; VI – <b>formação continuada</b> específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p. 1).</p>

**Fonte:** Souza (2022).

Além desses documentos específicos, há estados brasileiros que publicaram diretrizes curriculares da Educação do Campo, bem como resoluções que auxiliam na definição da identidade da escola do campo. Importante consultar as páginas na web das secretarias estaduais de educação para identificar políticas e propostas de Educação do Campo, bem como documentos publicados por conselhos estaduais e municipais de educação.

A formação inicial e continuada de professores na lógica da Educação do Campo segue os princípios expostos no Art. 2º do Decreto 7.352 de 2010, a saber:

I - respeito à **diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à **formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo**, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

**III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo**, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

**IV - valorização da identidade da escola do campo** por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

**V - controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010, grifos nossos)

Voltado para a alfabetização, formação inicial e continuada de professores, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi o primeiro programa de Educação do Campo. Organizado segundo o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), o curso Pedagogia da Terra tem sido exemplo de formação inicial, pautada em teorias críticas da educação e utilizando-se de princípios da pedagogia socialista, em especial a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) também foi constituído a partir das lutas dos movimentos sociais, em articulação com as universidades públicas. O ano de 2004 foi um marco para a Educação do Campo, com a organização de um grupo de trabalho para pensar uma licenciatura específica e por ter sido o ano de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que se ampliou para Secadi (inclusão). No início do governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), a Secretaria foi extinta. Contudo, em 2023, no início do governo de Lula, a Secadi foi reorganizada.

Somente nos anos de 2008 e 2009 é que ocorre a consolidação do Procampo, mediante publicação de editais de Licenciatura em Educação para as universidades públicas, em diálogo com os movimentos sociais. Segundo Moraes (2018, p. 118), “O diferencial nos cursos de Ledoc é a expressão da identidade das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, sua matriz formadora, como eixo norteador do trabalho pedagógico”.

No que tange à organização do trabalho pedagógico, está organizado no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, tendo como referência o curso de Pedagogia da Terra, porém com matriz curricular multidisciplinar, organizada em áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias.

Nesses 25 anos de Educação do Campo (1998 a 2023), foram construídas políticas e práticas pedagógicas em perspectiva coletiva e crítica. Todas as conquistas têm gerado novas demandas, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo, cujo reconhecimento da formação por áreas de conhecimento ainda tem sido um desafio. Há egressos das licenciaturas que não conseguem prestar ou tomar posse em concursos públicos, pois os editais são limitados ou excludentes em relação a essa formação específica.

Outro exemplo tem sido as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, publicadas há mais de 20 anos, entretanto, ainda não estão totalmente apropriadas por municípios e estados. A maioria das escolas localizadas no campo está em municípios que pouco ou nada discutiram as diretrizes operacionais da Educação do Campo, sob lógicas conservadoras em suas políticas e práticas escolares. Há muitos movimentos no país voltados para a formação continuada de gestores e professores, desde grupos de pesquisas universitários.

Um exemplo é o Formacampo<sup>28</sup>, desenvolvido por docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sendo representado pela pesquisadora Arlete Ramos dos Santos. Trata-se de um Programa que articula secretarias municipais de educação, conselho municipal de diretores, movimentos sociais e universidades do Estado da Bahia, em processos de formação continuada de professores. Realizam-se seminários, cursos e produção bibliográfica com os professores das escolas do/no campo.

Educação do Campo, conforme Munarim (2010), constitui-se em um movimento sociopolítico e de renovação pedagógica. Com a participação das entidades da sociedade civil e das universidades, as experiências formativas e de organização de programas governamentais aderentes à concepção da Educação do Campo se multiplicam. São experiências de educação de jovens e adultos, ensino médio, educação superior, pós-graduação, criação de dezenas de grupos de pesquisas que têm como descritores o campo e a Educação do Campo, ampliação do número de pesquisas na academia, ampliação dos espaços públicos como seminários, fóruns, articulações, simpósios que problematizam o campo e a realidade das escolas do campo.

Essas experiências fomentam as formas coletivas de organizar políticas educacionais. Entretanto, há muito a caminhar, em especial no que diz respeito à constituição de escolas do campo. Afirmamos que **a escola ainda não é do campo** no Brasil, entretanto, passados 25 anos da Educação do Campo, **é possível afirmar que há escola em movimento no campo e escola já constituída como do campo**, com os respectivos projetos político-pedagógicos reestruturados, mediante participação efetiva dos povos do campo.

---

<sup>28</sup> Maiores informações podem ser encontradas em [http://www2.uesb.br/gepemdec-c/?page\\_id=303](http://www2.uesb.br/gepemdec-c/?page_id=303). Acesso em 3 ago. 2023.

**A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade**, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, grifo nosso).

Molina e Sá (2012, p. 326) afirmam que “A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. É na estreita relação entre luta pela reforma agrária e pela educação que se firma o conceito de escola do campo, cuja identidade requer a reestruturação de projetos político-pedagógicos, a problematização da concepção que orienta a prática e a gestão educacional, e, ainda, a conseqüente relação estabelecida entre instituição escola e comunidade local. A Educação do Campo e a escola do campo estão em uma posição antagônica, como salientam Molina e Sá (2012, p.326), em relação “às concepções hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”.

A escola pública que está no campo e que consideramos em movimento no que tange à constituição da identidade de **escola do campo** sofre tem sofrido interferências da lógica da Educação Rural e da lógica da Educação do Campo. O Quadro 4 indica alguns elementos para reflexão da escola do/no campo, do ponto de vista da prática pedagógica.

**Quadro 4 – Prática pedagógica: contrapontos entre Educação Rural e Educação do Campo**

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>1. Planejamento: centrado no livro didático e na ideologia do Brasil urbano. Projeto Político-Pedagógico idêntico ao das escolas urbanas. Há forte presença de agentes externos à escola participando das semanas pedagógicas e da elaboração dos projetos político-pedagógicos, materializadas em assessorias empresariais e palestras motivacionais.</p> <p>2. Conteúdos fragmentados e determinados pelo livro didático e pelas equipes pedagógicas das secretarias de educação. Apostilas produzidas por empresas e convênios com Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Exemplo: Programa Agrinho.</p> <p>3. Relação professor-alunos: hierárquica e, ao mesmo tempo, de aproximação com as famílias.</p> <p>4. Avaliação: centrada na “devolução dos conteúdos ensinados em aula”. Notas, diários, seriação, preocupação com os exames nacionais e com o rendimento escolar.</p> <p>5. Formato disciplinar aos conteúdos e recortados segundo o tempo escolar.</p> <p>6. “Rotatividade” de professores nas escolas. É comum os alunos terem aulas com diferentes professores ao longo de um ano. Professores com formação inicial frágil, em condições precárias/temporárias de trabalho e baixos salários.</p> <p>7. Controle gerencial e quantitativo da qualidade da educação, determinados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.</p> <p>8. Formação continuada determinada pela ação do mercado, em particular cursos ofertados na modalidade de educação a distância.</p>	<p>9. Planejamento: preocupação com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do planejamento do ensino. Produção de materiais didáticos que reconhecem cultura, trabalho e contradição no campo.</p> <p>10. Formação inicial e continuada de professores pensada a partir de um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos mediante a concepção de formação em Alternância. Exemplo: Pronera, Procampo e Escola da Terra.</p> <p>11. Conteúdos: livros didáticos e demais materiais presentes na escola. Ainda é um desafio, pois se busca um material didático-pedagógico que valorize o trabalho, a cultura, a identidade e a organização dos povos do campo.</p> <p>12. Relação educador-educandos: pretende-se dialógica. Entretanto, formação tradicional de professores dificulta a dialogicidade e atenção à realidade da agricultura familiar e camponesa.</p> <p>13. Avaliação: pretende-se diagnóstica, crítica e autoavaliativa. Criam-se ciclos de formação. Busca-se a superação da seriação e da formação disciplinar.</p> <p>14. Luta por concursos públicos e superação da rotatividade de professores. Valorização do profissional da educação, melhores condições de trabalho e salários.</p> <p>15. Controle social da qualidade da educação.</p> <p>16. Construção de matrizes pedagógicas da Educação do Campo, conforme Arroyo (2010).</p>

**Fonte:** Adaptado de Souza (2016).

A prática pedagógica na escola do campo está fundada nos princípios da Educação do Campo, primordialmente no vínculo com as questões inerentes ao campo, às águas e florestas, bem como terá fundamentos em teorias críticas da educação e no projeto popular de campo e de país. Se não estiver vinculada aos princípios e fundamentos, a escola continuará sob a lógica da Educação Rural. É preciso reconhecer os limites da escola que ainda não é do campo para colocá-la em movimento de reestruturação de projetos político-pedagógico e em permanente diálogo com os povos do campo.

Há quase 20 anos, na II Conferência, realizada em 2004, foi elaborada uma Declaração Final, na qual constavam denúncias dos problemas da educação **no** campo, a saber:

[...] faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (Conferência Por Uma Educação Do Campo, 2004).

Esses problemas não foram totalmente superados e é por esse motivo que afirmamos que a construção efetiva da escola **do** campo ainda não ocorreu.

É fundamental que os cursos de Pedagogia se atentem para as escolas localizadas no campo durante o processo formativo, com estágios sendo planejados nessas escolas e que o campo também seja objeto de reflexões tanto na Pedagogia como em cursos de licenciatura, além dos que se vinculam ao campo, como Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.

### **Considerações finais: apontamentos para problemáticas da Educação do Campo que podem ser investigadas no curso de Pedagogia e Licenciaturas**

É notória a contribuição da Educação do Campo para os estudos sobre **território e a valorização do campo como lugar de vida, trabalho, cultura e lutas**. Em alguns cursos superiores, nota-se que

a escola e os sujeitos são tratados como se a única realidade fosse urbana. Dessa contribuição e emergem os desafios dos cursos de licenciatura reconhecem que os sujeitos podem ser do campo e da cidade. Como são as escolas do/no campo no município no qual você vive? Procure problematizar a sua realidade. Nela há movimentos sociais que lutam por educação? Quais são eles e o que demandam?

Outra contribuição da Educação do Campo diz respeito aos **tempos e espaços educativos**. Os diversos projetos vinculados ao Pronera (cursos de Pedagogia da Terra) e os vinculados ao Procampo (cursos de Licenciatura em Educação do Campo) nos ensinam sobre as possibilidades da práxis pedagógica mediante a organização dos estudos e práticas nos tempos Escola e Comunidade, ou Universidade e Comunidade. São estudantes de diferentes estados e regiões que se deslocam para uma universidade para fazer um curso vinculado a um desses programas.

Na organização curricular, está previsto o conjunto de atividades e carga horária para o tempo escola e outra para o tempo comunidade, estreitando a relação entre os conhecimentos estudados e a realidade vivenciada nos assentamentos, acampamentos, na agricultura familiar etc. São cursos construídos em estreito diálogo com as comunidades do campo, à qual os estudantes pertencem. representadas por movimentos e organizações sociais. O estágio curricular acontece em Quais têm sido os espaços e tempos educativos dos cursos tradicionais de Pedagogia? Quem define o campo de estágio? Em lugares em que existem muitos cursos de Pedagogia, fala-se em congestionamento das escolas, com turmas de estágio. Entretanto, nas escolas do campo em regiões altamente rurais, raríssimos ou nenhum estágio curricular acontece (Souza, 2022, p. 131-132).

Com a Educação do Campo, são trabalhados **referenciais teórico-metodológicos** como Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Gramsci, entre outros. Os projetos de Educação do Campo são funda-

mentados na Pedagogia Crítica, representada por autores clássicos e contemporâneos, e no materialismo histórico-dialético. Nos cursos tradicionais de Pedagogia, quais referências são feitas aos pedagogos socialistas? Eles constituem fundamentos do processo formativo ou são lembrados superficialmente, ou nem sequer são mencionados? Por que há resistência em se trabalhar com profundidade as experiências da Escola Itinerante ou as Cirandas Infantis do MST, nos cursos de Pedagogia?

Nos cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, a centralidade da bibliografia vincula-se à pedagogia socialista, ao debate da sociedade brasileira, sob o olhar de pensadores como Florestan Fernandes, por exemplo. Nesse sentido, os cursos construídos segundo a lógica da Educação do Campo têm o explícito embasamento na concepção crítica de mundo, sociedade, escola e prática pedagógica. A práxis se constitui no movimento de pensar e fazer coletivamente o curso, na construção de argumentos para o enfrentamento das disputas político-pedagógicas (Souza, 2022, p. 132-133).

A Educação do Campo contribui com a **gestão democrática**. A construção de um projeto pedagógico de curso de Pedagogia da Terra ou Licenciatura em Educação do Campo na universidade exige muitas reuniões, debates, embates e disputas político-pedagógicas. Porém, todas as demandas são postas no coletivo envolvido no projeto – educandos, educadores e movimentos sociais. Por mais que haja diferenças entre os envolvidos, a decisão tem que ser coletiva. Observando a sua realidade, como é constituída a gestão educacional municipal e a gestão escolar do/ no campo? Como são tratadas as infâncias do campo e as pessoas com deficiência do campo? Quais são os povos do campo existentes na região em que você vive?

No âmbito da prática pedagógica, outra **organização curricular, com proposição de superação da lógica disciplinar**, tem sido proposta. Pressupõe um trabalho pedagógico centrado em temas gera-

dores, em áreas do conhecimento, em problemas que afligem o campo e a educação. Quais têm sido os materiais didáticos das escolas do/no campo na sua região? Qual é o lugar da diversidade nesses materiais didáticos? Como tem sido a formação continuada de professores? Há escolas multisseriadas? Se sim, como têm sido a prática pedagógica, a formação de professores, e quais são os subsídios didáticos?

Ao finalizar o capítulo, sugerimos estudos sobre a legislação municipal e estadual. Afinal, qual é a atenção que o campo e as escolas do/no campo têm nos documentos oficiais? E a sociedade civil, como está organizada no seu estado e na sua região no que diz respeito às lutas por educação escolar dos povos do campo, das águas e das florestas? Os planos diretores municipais tratam da agricultura familiar e camponesa? E os planos municipais de educação reconhecem as escolas do/no campo?

A Educação do Campo nos faz interrogar lógicas tradicionais de compreender o campo, a educação e a escola. Sigamos na luta e no fortalecimento de uma prática pedagógica voltada para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S.G.; SCHWENDLER, S.F. (orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 35-54.

ARROYO, M.G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.960 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princí-

pios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008, Seção 1, p. 25-26. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 ago. 2023.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 ago. 2023.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. v. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. dos. **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. v.7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CATTELAN, C. **A escola primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT: concepções políticas e pe-**

dagógicas do ruralismo (1943-1959). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019, 352f.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998. **Compromissos e desafios**. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Declaração Final**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 1., 1997, Brasília. **Manifesto**. Brasília, DF, 28 a 31 de julho de 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2., 2015, Luziânia. **Manifesto**. Luziânia, 21 a 25 de setembro de 2015.

FARIA, A.A.; SOUZA, M.A. de. Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários. In: SOUZA, M.A. de (org.). **Escolas públicas no/do campo**: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: UTP, 2016. p. 139-180. Disponível em: <https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf> Acesso em: 4 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 17 de agosto de 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: <https://educacaodocampo.furg.br/images/pdf/historia-das-ledocs-fonec.pdf> Acesso em: 4 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Relatório Síntese das conclusões e proposições da oficina de Planeja-**

**mento 2013-2014.** Brasília, julho de 2013. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/FONEC-OFICINA-DE-PLANEJAMENTO-2013-2014.pdf> . Acesso em: 4 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC, SEMINÁRIO NACIONAL, 3., 2015, Brasília. **Documento Final.** Brasília, DF, 26 a 28 de agosto de 2015. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/documento-final-fonec-2015.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Reunião Nacional Ampliada. **Relatório final.** Brasília, 26 a 28 de setembro de 2017. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Encontro-FONEC-2017-Relat%C3%B3rio-final.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Carta-Manifesto 20 anos de Educação do Campo e Pronera, Brasília, 2018. Documento digitalizado.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta-Compromisso pelo direito à Educação do Campo nos municípios brasileiros.** Brasília, 2020. Documento digitalizado.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética de História.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE. **Dados históricos dos censos demográficos.** [on line], Brasília, 2012. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/dados-historicos-dos-censos-demograficos.html> Acesso em: 4 ago. 2023.

INEP. **Catálogo de Escolas**. [on line], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-dada/catalogo-de-escolas> Acesso em: 5 ago. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. **A Ideologia Alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Escola do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C. **A contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, C. M.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educa-

ção superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-25, e4539138, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994539>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MORAES, V. M. de. **A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para educadores do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011, 150f.

MORAES, V. M. de. **A produção da licenciatura em Educação do Campo no Brasil**: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018, 187f.

MST. Movimento dos Educadores Rurais Sem Terra. **Educação MST**. [on line], 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. (GT 3 - Movimentos Sociais e Educação). Caxambu, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao> Acesso em: 1 ago. 2023.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.F.; PEIXER, Z. (orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

PALUDO, C. (org.). **Campo e Cidade**: em busca de caminhos comuns. Pelotas: Editora da UFPel, 2014.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação**

**do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANTOS, C.A. dos *et al.* (orgs.). **Dossiê Educação do Campo:** documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020.

SOUZA, M.A. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil:** diálogos sobre políticas de educação e diversidade. v. 1. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

SOUZA, M.A. de; PAULA, R. A. da C. Pronera: Da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359-373, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72158. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SOUZA, M.A. de. Contribuições da Educação do Campo à formação de professores. In: SMANIOTTO, G.C. (org.). **Perspectivas e práticas na formação de professores para Educação Básica.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – BASES HISTÓRICAS E LEGAIS, ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS, ESPAÇOS E CURRÍCULO

*Andréia Rosalina Silva*

## **Introdução**

Na última década, a questão da diversidade esteve cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. Em 2004, a partir das Políticas de Diversidade, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), durante o governo Lula da Silva (2003-2006) foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais. Nessa época, houve uma significativa mudança e inovação institucional dentro do MEC e das Secretarias, a partir de vinte e quatro ações direcionadas à "diversidade", entre elas a concepção de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença.

A constituição de uma proposta efetiva das relações étnico-raciais emergiu então em resposta às reivindicações por estas políticas, que passaram a compor o vocabulário das políticas públicas a partir da década de 1990. Esse conjunto é tributário dos movimentos sociais contemporâneos, especialmente os movimentos identitários que abalaram as concepções de identidades unívocas.

Nesse contexto, também se inseriu o debate sobre a didática das Relações Étnico-Raciais, a estrutura e a organização do ensino, adequando-se às necessidades e às disponibilidades que garantiriam con-

dições de acesso e permanência na escola para vários grupos étnicos como quilombolas e indígenas.

Os desdobramentos da LDBEN n.9.394/1996<sup>29</sup>, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, seguiram regulamentações posteriores: **Educação Indígena** (Resolução n. 3/1999), a **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) – (Resolução n. 1/2000), a **Educação Especial** (Resolução n. 2/2001), a **Educação do Campo** (Resolução n. 1/2002) e **Educação Escolar Quilombola** (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

Assim, algumas das denominadas “tipologias de reconhecimento” - políticas de inclusão, de ações afirmativas, de diversidade e de diferença, começam a orientar as ações voltadas para esse complexo e polissêmico campo “que circunscreve as políticas públicas, no qual se debate a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor”, passando a compor o vocabulário das políticas públicas (Miranda, 2012, p.2).

Em 2003, foram implementados novos programas e projetos que contemplaram as comunidades quilombolas como prioridade no Plano de Gestão do Governo Federal. Também a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, buscando a promoção da diversidade e a valorização do modo de vida dos povos tradicionais, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, atendendo principalmente a Lei 10.639/2003 – que define a inclusão obrigatória do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial das redes de ensino públicas e particulares, em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização. E anos

---

<sup>29</sup> De acordo com Miranda (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, definiu a Educação Básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância.

mais tarde foi promulgada a Lei nº 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

Infelizmente, a não efetivação das leis acima citadas, se dá em virtude do desconhecimento significado, do ponto de vista do exercício pedagógico muitos projetos não são valorizados pela falta de propostas e políticas fundamentadas e comprometidas. Esta situação não tem oferecido condições para que as legislações se concretizem, impondo-se a necessidade de que haja uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade e da necessidade de cada turma, sobretudo, quanto a importância de se trabalhar a diversidade no universo escolar, e dos professores para a efetivação da proposta implantando de forma significativa a temática nas escolas.

### **Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola**

A partir da Constituição de 1988 o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientando à defesa e proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos, e ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações, em resposta às reivindicações de diferentes movimentos sociais, entre eles o Movimento Quilombola.

Conforme Carril (2017), “o reconhecimento legal dos quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade”, e na sua representação “não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social” (Carril, 2017, p.539). Para a autora, são o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola que permitiria a realização de potências transformadoras na escola brasileira.

Apesar do avanço das legislações brasileiras quanto ao reconhecimento em relação a população quilombola, esta ainda necessita de políticas públicas que garantam a sua inclusão na sociedade, respeitando suas raízes e diferenças culturais na efetivação de seus direitos, entre eles à Educação.

A Educação Quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos os membros, o que a difere da Educação Escolar Quilombola, que visa uma aproximação entre os saberes tradicionais da comunidade e os curriculares. Sendo esta última, uma modalidade de educação que se destina ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas, e deve ser garantida pelo poder público e organizada em articulação com as comunidades e os movimentos sociais.

As condições de funcionamento das escolas quilombolas, no entanto, revelam estabelecimentos em territórios que não se identificaram como tal e outros externos que recebem estudantes e não utilizam pedagogia própria para atender a este público. O que se verifica no espaço escolar é que a “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena é trabalhada no cotidiano das salas de aulas sem a devida inclusão desta modalidade e sem desconstruir o imaginário preconceituoso e simplista que lhes são atribuídos.

Deste modo, seus entes reivindicam atos específicos, na intenção de superar as condições precárias que perpassam diversos âmbitos da sociedade - educacional, econômico e social, em seu cotidiano (Souza, 2014).

Em estudo sobre o processo educacional quilombola, Carril (2017) observa que:

[...] a questão suscita a pensar processos educacionais que construam ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombo-

las, buscando pedagogias significativas que articulem, como diz Moniz Bandeira, o enraizamento, a revelação do que somos e de como somos e não como deveríamos ser no horizonte da educação para a libertação (Honneth, 2003; apud Carril, 2017, p.542).

Essa educação libertadora, de que fala a autora, é assim reconhecida por Paulo Freire (1979), por oferecer a oportunidade de escolhas, entendendo-se que o objetivo da escola seria ensinar o aluno a “ler o mundo para poder transformá-lo” (Freire, 1979, p. 15). Assim, a educação como prática da liberdade, seria um ato de conhecimento, que levaria o aluno a um processo de conscientização aproximando-o criticamente da realidade e o faria agir sobre ela, com um trabalho pedagógico que desenvolveria a consciência crítica de que já são portadores os educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são definidas pela Resolução CNE 08/2012, deliberando que a modalidade requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos que devem observar os princípios constitucionais, da Base Nacional Comum que orientam a Educação Básica brasileira. Essa modalidade de educação deve ser oferecida nas escolas dentro das comunidades e naquelas que recebem alunos(as) remanescentes de quilombos, fora de seus territórios.

De acordo com o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das

escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (CNE, 2010, p.42)

Observando o disposto no parecer homologado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), em relação a Educação Escolar Quilombola deve-se:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilom-

bola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)<sup>30</sup>

Antes supervisionada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a Educação Escolar Quilombola, atualmente está subordinada ao Ministério da Educação. E cabe a Fundação Cultural Palmares, a gestão do Programa Brasil Quilombola que tem o papel de formalizar a existência das comunidades quilombolas, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania, conforme estabelecido no decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

## **Educação Quilombola - representatividade e empoderamento**

Atendendo as manifestações e reivindicações das lutas sociais de diversos movimentos sociais<sup>31</sup>, com o objetivo de construir uma sociedade inclusiva, democrática e antirracista, assim como para o reconhecimento legal<sup>32</sup> dos territórios quilombolas, o governo lançou vários

---

<sup>30</sup> Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 maio 2023.

<sup>31</sup> Movimento Negro, Movimento Nacional Quilombola e de organizações representativas estaduais como a CONAQ, etc. [download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 maio 2023.

<sup>32</sup> O artigo 68 das ADCTs da Constituição Federal de 1988 diz o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes títulos respectivos”. (Brasil, 1988.)

programas entre eles o Programa Brasil Quilombola (2006) com linhas de ação relativas à regularização fundiária, ao desenvolvimento local e sustentável, e à Educação,

somada ao processo de conquista de espaço para o tema da diversidade sociocultural materializada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a inserção dos temas transversais e, entre eles, o da pluralidade cultural, as ações dirigidas às comunidades quilombolas incidem no apoio à formação de professores de educação básica, na distribuição de material didático para o Ensino Fundamental, na ampliação e melhoria da rede física escolar e na capacitação de agentes representativos das comunidades (Arruti; Maroun; Carvalho, 2011; *apud* Carvalho, 2011, p.2).

Para Carvalho (2011), as duas instâncias - escola e comunidade, apresentam contextos culturais visivelmente diferentes, mas o principal embate desta relação consiste na sobreposição de uma cultura sobre a outra. “Essa sobreposição é legitimada na escola tendo em vista o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da Educação nesse espaço, à medida que engendra apenas um único tipo de saber e de modelo escolar” (Carvalho, 2011, p.20). Tal contexto reforça a negação da identidade cultural de crianças e jovens oriundas das comunidades. Neste sentido, “há sem dúvida uma necessidade emergencial de reflexões e mudanças em torno da real função social da escola, e, sobretudo, da função da escola no contexto específico quilombola” (Carvalho, 2011, p.23).

Outro fato a se considerar é que apesar do processo histórico de inferiorização, em relação aos negros e indígenas, “sempre houve luta e resistência por parte desses grupos oprimidos como oposição ao trabalho, [...] o trato ruinoso dos animais e das ferramentas, a incúria, a subserviência fingida, o banzo, os suicídios, os abortos forçados, os justicamentos, a revolta, a insurreição e, principalmente, as fugas e os qui-

lombos” (Dalosto, 2016, p. 13). Quanto aos negros, em específico, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado<sup>33</sup>, então as razões desse descaso ligam-se diretamente à maneira como foram excluídos e invisibilizados também os quilombolas.

### **A formação profissional**

É justo e digno que na função de educadoras/es tenhamos o compromisso com o rompimento de estereótipos e com a valorização das populações africanas. Nesta perspectiva, a verdadeira formação profissional não deve se limitar apenas a treinamentos, reciclagens e ou capacitações, mas é um processo permanente de transformação ao qual nos submetemos para como seres humanos, nos responsabilizarmos por outros seres humanos, através da educação, dando formação para a vida, com base em princípios e valores éticos, morais e sociais que contribuam para uma formação integral do cidadão.

A formação deve ocorrer na prática do dia a dia e por meio de estudos, participação em formações teóricas, seminários, congressos, em espaços que proporcionem momentos de reflexões e aprofundamento sobre temáticas trazidas pelos profissionais de dentro do espaço escolar. Os profissionais da educação devem concebê-la atendendo às políticas públicas de Educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, através de uma política institucional articulada à Educação Básica, seus procedimentos e orientações.

---

<sup>33</sup> O “A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho(...). (Fernandes, 1920-1995).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, por exemplo, pressupõe uma prática metodológica onde se relaciona a prática dos alunos com os conteúdos propostos, e o papel da escola é o de formação cultural, de difusão do conhecimento científico.

Libâneo (1985), propõe uma educação vinculada à realidade econômica e sociocultural do aluno, preocupada com a função transformadora da educação em relação a sociedade. Neste contexto o profissional da educação precisará compreender, apropriar-se e respeitar o aluno na sua diversidade sociocultural para a construção de práticas pedagógicas equitativas, inclusivas e antirracistas.

No caso das comunidades quilombolas, outras possíveis contribuições, como a implantação das artes, do teatro, do desenvolvimento sustentável nas atividades escolares podem auxiliar na prática pedagógica e na preservação da cultura em escolas com alunos pertencentes a esse público, ao propor um currículo escolar histórico-cultural.

O processo de formação do profissional da Educação Escolar Quilombola passa então pela emancipação do ser humano que pretende educar-se e educar o outro, num constante processo de preparação para a vida.

## **O currículo**

Segundo Sacristán (2000), no “conjunto de fenômenos relacionados ao currículo, se entrecruzam múltiplos tipos de práticas ou subsistemas – políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc” (Sacristán, 2000, p. 101). Para o autor, o currículo é “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam” (Sacristán, 2000, p. 101). Trata-se de um espaço de atividades que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam na sua configuração.

No exercício do currículo para a Educação Escolar Quilombola, deve-se incidir decisões e ações que atuem através de mecanismos peculiares na definição da prática pedagógica. No entanto, para a sua construção não bastam relações hierárquicas ou de determinação mecânica, sem coerência com seus determinados fins. É preciso melhorar a aprendizagem e manter um ensino antirracista e referenciado, disponibilizando uma coleção variada de materiais de apoio para uso na sala de aula, além de diferentes e criativas estratégias para apoiar o trabalho pedagógico.

Nas ações e práticas educacionais vivenciadas na Educação Escolar Quilombola, lembramos que tanto a organização do tempo quanto a organização do espaço devem caminhar juntos, passando confiança e segurança para os alunos, e fazendo com que eles desenvolvam suas habilidades naturalmente.

Alguns esforços têm sido realizados como a publicação do livro “Na escola se brinca: brincadeiras de crianças quilombolas na Educação Infantil (Nunes; Santos Pinto, 2022)<sup>34</sup>, fruto de uma pesquisa aplicada em duas escolas quilombolas de Educação Infantil situadas no Recôncavo Baiano, mais precisamente em Santo Amaro e São Francisco do Conde. Na obra são apresentadas brincadeiras situadas na experiência ancestral africana, representando o fortalecimento da existência das crianças negras quilombolas, nos seus modos de ser, brincar e estar no mundo.

Deste modo, as aprendizagens que acontecem dentro dos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da

---

<sup>34</sup> O projeto é um dos produtos do Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos, lançado em 2019, iniciativa do Itaú Social coordenada pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com o Instituto Unibanco, a Fundação Tide Setubal e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Disponível em: [https://ceert.org.br/noticias/44912/criancas-negras-e-quilombolas-sao-vistas-como-produtoras-de-cultura-em-livro-sobre-brincadeiras?gclid=EAIaIQobChMIl9vvyMingAMV73pMCh24yQiKEAAYASAAEgITifD\\_BwE](https://ceert.org.br/noticias/44912/criancas-negras-e-quilombolas-sao-vistas-como-produtoras-de-cultura-em-livro-sobre-brincadeiras?gclid=EAIaIQobChMIl9vvyMingAMV73pMCh24yQiKEAAYASAAEgITifD_BwE). Acesso em 05 jul 2023.

autonomia, tendo a criança como uma das construtoras de seu conhecimento (Kramer, 2000). O que segundo a prefaciadora do livro, Carla Cristina dos Santos de Jesus: “mobiliza sentimentos para a percepção e a promoção de infâncias brincantes, permeadas por identidades que, historicamente, vêm sofrendo tentativas de silenciamento” (CEERT, 2015).

Segundo o último censo do IBGE (2022), a região nordeste concentra 68,19% do total de quilombolas do país. A divulgação recente dos resultados sobre a população quilombola no Brasil, deste censo, pela primeira vez, possibilita um avanço das políticas públicas, especialmente no que diz respeito à questão fundiária, porque do acesso à terra e ao território deriva a luta pela construção de escolas quilombolas, pela educação diferenciada, pela saúde, pela agricultura e pela soberania alimentar.

De tal modo, para contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade, a formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de trabalhos e pesquisas que envolvam saberes comunitários e intercâmbio de conhecimentos com diferentes áreas da ciência.

Entendemos que não há nenhuma prescrição exata de caminhos comuns para todas as unidades educacionais, mas é preciso valorizar outros saberes, conhecer e adotar outras cosmovisões na composição curricular, bem como potencializar as práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

## **A promoção da igualdade étnico-racial e a Educação Escolar Quilombola**

Um ensino de maneira formativa, diferenciada e múltipla, como o que determina a Educação Escolar Quilombola, advém de uma educação também emancipatória (Freire, 2002; Ferrari, 2020) apoiada pelo traba-

lho do professor e do gestor, estimulando o interesse e o envolvimento do estudante num processo que pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

A educação brasileira a partir da LDB 9394/96, passou por mudanças na perspectiva de ampliar o acesso, melhorar a qualidade do ensino aprendizagem e descentralizar a gestão. Essas mudanças têm levado ao processo de quebra de paradigmas.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação:

[...] os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais (SEDUC, 2021).

Em 25 de maio de 2023, o Ministério da Educação criou uma Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola com o apoio da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), a partir de uma portaria que se dedica a elaborar políticas da Educação Escolar Quilombola. A CONAQ, devido aos diferentes desafios educacionais encontrados criou então o Coletivo Nacional de Educação Escolar Quilombola (CNEEQ) visando, principalmente, o acesso de crianças e jovens à uma educação de “qualidade”,

o Coletivo Nacional de Educação tem atuado junto às instituições em diversos estados do Brasil na proposição de políticas públicas que venham assegurar a implementação da Educação Escolar Quilombola nos territórios quilombolas, tal como na criação de diretrizes municipais de educação escolar quilombola, conforme a Resolução 08/2012. (SEDUC, 2021)

O reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não-negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais demonstram a importância do conhecimento e de discussões da problemática das relações étnico-raciais nos sistemas e estabelecimentos de ensino brasileiros, tendo em vista as desigualdades e o acesso a bens sociais.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana coloca as atribuições dos sistemas e das instituições de ensino para a implementação na referida Lei.

Em torno do reconhecimento da multiplicidade de etnias, línguas e culturas na sociedade contemporânea, a prática de ensino e a formação de professores para a diversidade étnico-racial, torna-se a principal estratégia para uma Educação comprometida multiculturalmente (Candau; Leite, 2007; Hall, 2009) e capaz de promover o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Outra importante modalidade de educação atribuída à instrução de quilombolas por muitas décadas, é a Educação do Campo, vinculada às questões culturais e de saberes que condicionam as particularidades e a história sociocultural do sujeito do campo.

Segundo Furtado e Carmo (2021), dentro da Educação do Campo o currículo, não é apenas conteudista, ele põe em jogo nas escolas as relações culturais, ou seja, os conhecimentos enraizados nos saberes locais e territoriais, a fim de levantar a discussão que instiga o princípio da emancipação social (Arroyo, 2013; *apud* Furtado; Carmo, 2021, p. 3). Os autores argumentam que não há conhecimento sem prática social dos sujeitos e estas se entrelaçam as escolas nas práticas de ensino, fazendo-se

presentes também, entre as relações dos sujeitos que vivem esses espaços formativos na busca pela emancipação.

Nota-se que os currículos praticados estão centrados não apenas no conhecimento formal e de exclusão, que são também contemplados saberes, culturas, territórios, políticas e conhecimentos dos sujeitos da escola. Isto contribuiu para as discussões sobre o currículo, pois fortaleceu a compreensão sobre as questões que problematizam e geram possíveis soluções no ambiente escolar.

Para além da seara educacional, algumas ações vêm sendo adotadas tentando garantir a promoção da igualdade étnico-racial para os quilombolas, como audiências públicas realizadas com a participação significativa de representantes das comunidades, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, pesquisadores, fóruns estaduais e municipais de Educação e Diversidade Étnico-racial, e demais interessados no tema.

Em 2022, ocorreu o IV Encontro de Educação Escolar Quilombola<sup>1</sup> - “Dez anos de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” em Mato Grosso, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ) e pelo Coletivo de Educação da CONAQ. O objetivo do encontro foi de oportunizar a socialização de experiências pedagógicas de professores quilombolas, somar conhecimentos relacionados a ancestralidades, saberes e fazeres das comunidades, lutar por implementação de políticas públicas, combater o racismo estrutural, as dificuldades no acesso à educação como problemas no transporte escolar, promover visibilidade dos movimentos e lideranças quilombolas.

---

<sup>35</sup> O encontro aconteceu entre os dias 21, 22 e 23 de setembro de 2022 na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, em Santo Antônio do Leverger.

## **Educação sem discriminação - iniciativas e estratégias**

De acordo com Moreira e Candau (2007; 2008) um dos principais desafios propostos à escola na contemporaneidade é a sua abertura para espaços de discussão das diversidades e diferenças, e para o diálogo entre culturas, aonde quando determinado grupo compartilha sua cultura, compartilha também um conjunto de significados e práticas ensinadas que regem determinadas ações.

Afinal, vivemos em uma sociedade em que as diferenças decorrentes da diversidade humana ainda se encontram no centro das disputas por reconhecimento e valorização, “em decorrência do racismo, do etnocentrismo, da colonialidade e de outros processos nos quais se ancoram estruturas voltadas à dominação de diferentes grupos humanos por intermédio da hierarquização das diferenças étnico-raciais” (Costa, 2019, p. 129)

A identificação de experiências, estratégias e políticas públicas específicas voltadas à educação nas/das comunidades, nas últimas décadas, tem surtido efeitos positivos com iniciativas e táticas que encontram soluções razoáveis para lidar com a questão da Educação Básica nesses territórios (Vielto; Andréa, 2016).

A fim de potencializar vivências antirracistas e inclusivas, em prol do estabelecimento de um trabalho pedagógico que vislumbra a Educação como um ato libertador, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) criou o Coletivo de Educação, um espaço de qualificação intelectual, debate e capacitação política de seus integrantes, em parceria com o Malala Fund, com a proposta de garantir o direito de todos à educação e de reforma de políticas educacionais, por meio de pesquisas sobre discriminação, gênero, formações para profissionais e estudantes.

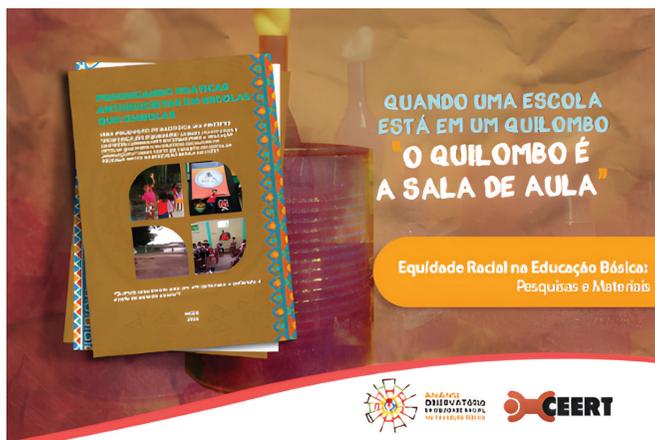
Algumas experiências de promoção da igualdade étnico-racial relativos à questão quilombola vem sendo divulgadas e realizadas também por várias organizações da sociedade civil e políticas no Brasil, entre elas os Movimentos Negro e Quilombola, o Instituto da Mulher Negra – GELEDÉS, em defesa dos direitos humanos de mulheres e negros no Brasil e no exterior; o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), entre outros. Este último realiza edições frequentes do Prêmio Educar<sup>36</sup>, uma ação que incentiva educadores de todo o Brasil a adotarem programas e ações voltados para a valorização da diversidade e promoção da igualdade racial. Ao longo dos últimos anos, nas edições do prêmio a Educação Escolar Quilombola tem sido contemplada.

Outra promissora iniciativa do CEERT é o Prêmio Equidade Racial na Educação Básica, cujo último lançamento em relação ao tema quilombola foi a cartilha "Porongando Práticas Antirracistas em Escolas Quilombolas", produzida por um grupo de educadores e educadoras do município paraense de Moju, partindo da ancestralidade do território Quilombola de Jambuaçu também no Pará. O Quilombo Jambuaçu foi certificado em 2006, como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares.

---

<sup>36</sup> Criado em 2002, tem como objetivo identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. O prêmio é dividido em duas categorias: professor e gestão escolar. Site CEERT.

**Figura 1** – Capa do livro “Quando uma escola está em um Quilombo”



Fonte: Site CEERT (2023)

Esse trabalho, articula as metodologias formais com o cotidiano local, usa e valoriza os saberes locais para desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula e tem um grande potencial no sentido de contribuir para a educação de jovens quilombolas, na medida em que o processo de construção de conhecimento torna os próprios alunos protagonistas. Estes/as são orientados/as pelos/as professores/as que fazem a mediação didática ao coordenar e acompanhar as atividades realizadas.

Destacamos também como referência a atuação de profissionais da Educação, a exemplo dos Quilombos de Conceição das Crioulas - no município de Salgueiro, sertão central de Pernambuco e do Quilombo de Santo Isidoro em Berilo, Minas Gerais. Em ambos,

as escolas têm sido importantes por conduzir a formação escolar dos jovens quilombolas, principalmente no ensino médio, imbricada a uma formação política, preparando-os para tornarem-se novas lide-

ranças do movimento quilombola, fortalecendo os campos políticos de atuação dos sujeitos (Leite, 2019, p. 163).

De acordo com Campos (2015), a Escola Estadual Santo Isidoro, inserida na comunidade de mesmo nome, é um instrumento com potencial de legitimar os aspectos identitários do grupo, uma vez que o trabalho desenvolvido e as ações educativas realizadas auxiliam na reafirmação, manutenção e construção dessa identidade (Campos, 2015, p.17).

Silva (2012), ao falar sobre a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas, mostra como a proposta de Educação tem fortalecido a identidade quilombola, tornando-se também um processo de luta política relacionado com as ações de seus moradores. Para a autora, isto deve-se a proposta de educação formal, envolvendo os processos não formais situados nas variadas formas de organizações da comunidade de Conceição das Crioulas.

Muitos avanços tem sido conquistados ao longo da última década com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que demonstram a importância da socialização de experiências pedagógicas, principalmente por docentes e pesquisadores envolvidos com a Educação Quilombola, somada a luta por reconhecimento e implementação de políticas públicas, que além de combater o racismo estrutural e dificuldades no acesso à educação no meio rural, promovem processos nos quais as tradições e práticas culturais circulam, transformam-se.

As iniciativas supracitadas acima favorecem a criação de redes de articulação e sustentação de uma educação democrática e de “qualidade”, com fundamento na equidade.

Conforme Ferrari e Oliveira (2020), outro importante fator é

que a representatividade para as crianças negras traz empoderamento<sup>37</sup> e permite “ a consciência de que todos e todas são iguais perante a lei, embora sejam e possam ser diferentes na compleição, no modo de pensar, de se expressar, na cor da pele, na textura do cabelo, dentre outros” (Ferrari; Oliveira, 2020, p.1).

No caso das crianças quilombolas,

isso contribui para a compreensão de direitos, de alívio (no sentido de ser quem você é), de autoestima e a capacidade de viver com toda a sua singularidade e complexidade a infância, elaborando na subjetividade aspectos de resistência e autonomia” (Ferrari; Oliveira, 2020, p.1).

Neste sentido, “cremos que a efetivação da Educação Escolar Quilombola permite que o sujeito tenha “[...] voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (Ferrari; Oliveira, 2020, p.1). O contexto que se apresenta ainda é de incertezas quanto à questão educacional na Educação Básica brasileira pois há muitas reivindicações e ações específicas nos estados, começando pelo acesso nas regiões rurais.

## **Conclusão**

O estabelecimento de políticas públicas voltadas à inclusão e a diversidade na educação básica trouxeram alguns marcos legislativos para a Educação no Brasil - LDB nº 9394/1996; Lei nº 10.639/2003; Lei 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 003/2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, etc, buscando assegurar o direito de aprender a todos, sem prejuízo da va-

---

<sup>27</sup> O empoderar permite que o sujeito tenha “[...] voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (Horochovski; Meirelles, 2007, p. 486; op. cit. Ferrari; Oliveira, 2020, p.1).

lorização das especificidades de cada um, balizadas pelo princípio da equidade.

Assim, no âmbito dos desdobramentos da LDBEN nº.9394/1996, seguiram regulamentações posteriores como Educação Indígena, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. Esta última, uma modalidade específica com processos próprios de aprendizagem, ricas contribuições culturais e saberes tradicionais.

Na luta por reconhecimento, os quilombolas enquanto agentes históricos resistem com seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, contra o silenciamento de sua tradição e a exclusão educacional, com seus pertencimentos sociais e culturais.

Diante disso, um grande desafio coloca-se ao Estado Brasileiro, em relação a garantia de escolarização para as comunidades quilombolas, pois a educação brasileira ainda não incorporou solidamente o valor da diversidade como fator pedagógico e afirmativo. O que se verifica são comportamentos individuais de professores e gestores, relações sociais e processos institucionais prescritivos que vem causando desvantagens e privilégios seculares.

E no que diz respeito aos conteúdos curriculares e às práticas educativas, a formação pedagógica não tem levado em consideração uma abordagem específica, que não se apropria e desconhece as questões que a comunidade e seus sujeitos trazem para o espaço da sala de aula, não problematizando por intermédio de leituras e discussões, e desrespeitando suas especificidades.

Infelizmente, essa realidade permeia até os dias atuais com sérios problemas para a implementação efetiva de uma educação de qualidade na maioria das comunidades quilombolas, em função da falta de estrutura continua imprimida sobre elas durante séculos e que têm desfavore-

recido, de forma radical, a vida de jovens quilombolas que enfrentam e vivenciam situações de precariedade e negligência. Isto faz com que com tão poucas opções, os alunos tenham que percorrer longas distâncias ou contar com transporte inseguro para acessar as escolas, a maioria subfinanciadas, que carecem de bibliotecas, água potável e acesso à internet.

A falta de compromisso dos governantes, tem afetado seriamente o exercício de direitos reconhecidos aos quilombolas, levando-os a ser atingidos por múltiplas formas de violência, a desigualdade social, as discriminações e a fragilidade na efetivação das conquistas juridicamente afirmadas.

Em contrapartida, para que a escola possa fazer da diversidade um fator pedagógico e educativo, a ação dos movimentos sociais tem promovido a progressiva, embora lenta, afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação a esses direitos, principalmente à Educação.

O que parece ser consenso entre os autores e pesquisadores de Educação é que a escola precisa ser repensada a partir de princípios democráticos, em articulação com os objetivos socioculturais de emancipação cidadã e que este fato deve ocorrer a partir de olhares que possam problematizar concepções curriculares, de gestão, práticas pedagógicas e projetos políticos pedagógicos.

Creemos que é preciso estimular as comunidades para buscar mecanismos que contribuam com o acesso às políticas públicas, ao ensino público (básico e superior) de qualidade, e ao mercado de trabalho para alcançar o desenvolvimento econômico e social.

A superação das desigualdades socioeconômicas e o reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais pertinente, em virtude da crescente convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos, se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades

individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais para construirmos e consolidarmos uma tradição dos direitos humanos na nossa sociedade (Candau, 2012).

Nesta perspectiva, consideramos importante também explicitar que a efetiva proteção dos Direitos Humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão, mas também no nosso entender, a implementação deles requer a universalidade e indivisibilidade, acrescidos do valor da diversidade. E ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença (Candau, 2012).

Quanto ao processo educacional quilombola, defendemos que para melhorar a aprendizagem e a permanência na escola, é preciso estabelecer uma escola acessível – adequação de prédios escolares, manter um ensino de qualidade, disponibilizar uma coleção variada de materiais de apoio para uso na sala de aula, instituir programas de apoio à inclusão, além de diferentes e criativas estratégias para apoiar o trabalho pedagógico e dos gestores, oferecer formação continuada de professores e incluir a acessibilidade na Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Mauricio. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene. **Caminhos convergentes: entre estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid,, 2009.

ARRUTI, José Maurício; MAROUN, Kalyla e CARVALHO, Ediléia. Educação quilombola em debate: A escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil**. São Luís: SETAGRAF, p. 29- 43, 2011.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B.; PEREIRA, Deborah Duprat de Britto. As Populações Remanescentes de Quilombos –Direitos do Passado ou Garantia para o Futuro? **Seminário Internacional As minorias e o Direito**. Série Cadernos do CEJ, online, 24, p. 229-249, 2003.

BARBOSA, Alexandre do Carmo et al. A inserção do teatro no currículo das escolas pertencentes a comunidades quilombolas e suas contribuições para a formação dos alunos e a preservação da cultura. *Ciências da Educação*, online, v. 11, n. 5, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação. CNE/CP, nº3/2004.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o**

**ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação básica.** Brasília, Ministério da Educação, CNE/CP, 2012.

BRASIL. **Lei n.12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da igualdade racial. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal.** Artigo 68 ADCT. Brasília, 1988.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural:** olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA). IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto-Portugal, 2014.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANDAUI, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p.731-758, set/dez., 2007.

CARRIL, Maria de Lourdes. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.** online, v. 22, n. 69, abr-jun, 2017.

CARVALHO, Ediléia. **Contribuições do debate sobre educação em comunidades quilombolas para os debates na Pedagogia**. Departamento de Educação. Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação – LAPF, Rio de Janeiro, 2011.

CEERT. Reportagem Bruna Ribeiro. 16 jun 2023. **Equidade Racial na Educação Básica**: pesquisas e materiais. Brincar e descolonizar: educar para a equidade. Entrevista com Carla Cristina dos Santos de Jesus. Online, 2023. Disponível em: [https://ceert.org.br/noticias/44912/criancas-negras-e-quilombolas-sao-vistas-como-produtoras-de-cultura-em-livro-sobre-brincadeiras?gclid=EAlaI\\_QobChMII9vvyMingAMV73pMCh24yQiKEAAYASAAEgITifD\\_BwE](https://ceert.org.br/noticias/44912/criancas-negras-e-quilombolas-sao-vistas-como-produtoras-de-cultura-em-livro-sobre-brincadeiras?gclid=EAlaI_QobChMII9vvyMingAMV73pMCh24yQiKEAAYASAAEgITifD_BwE). Acesso em 05 jul 2023.

CEERT. Reportagem Breno Procópio. 03 mar 23. **Cartilha ensina práticas antirracistas em escolas quilombolas**. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/44845/cartilha-ensina-praticas-antirracistas-em-escolas-quilombolas>. Acesso em: 12 março 2023.

COSTA, Candida Soares da. **Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena na Educação Básica** - especificidades e aproximações. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 9, n. 26, p. 128-140, maio./ago, 2019.

DALOSTO, Cássius Dunck. Políticas públicas e direitos quilombolas no Brasil: o exemplo Kalunga. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

FRANCO, Maria A. S.; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos, São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FERREIRA, Cristina S dos. **Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá**. MEC-SECAD, 2006.

FERRARI, Dulcineia Alves Teixeira; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Educação para resistência, emancipação e combate ao racismo na infância**. ANPED-CO. XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste, online, 2020, p. 1-4. Disponível em: < [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8399-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8399-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) >. Acesso em 10 maio 2023.

FURTADO, Letícia dos Santos; CARMO, Eraldo Souza do. Os saberes silenciados pelo currículo: a epistemologia e o currículo na Educação do Campo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–8, 2021.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de Hoje, Editora Global: São Paulo, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2006.

GUSMÃO, Neusa M. M. de; SOUZA, Maria Lúcia Anacleto. **Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano**: o caso do Quilombo de Brotas. Educação & Linguagem, Vol. 14, Fac. 23/24, pp.75-93, São Paulo, SP, Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/issue/view/219>

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Conceição das Crioulas: as escolas como campos políticos de atuação dos sujeitos. **Cadernos de Educação básica**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 2, 2019, p.163-179.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Ed. Loyola, p. 19-44, 1984.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Bras. Educ**, [online], v. 17, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes. 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra**, n. 6-7, p. 41- 49, Rio de Janeiro, 1985.

NUNES, Georgina H. L. **Educação formal e informal**: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. [online], SECAD-MEC, 2006.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; SANTOS PINTO, Helen. **Na escola se brinca**: brincadeiras de crianças quilombolas na Educação Infantil. São Paulo: CEERT, 2022. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca>. Acesso em 05 abr 2023.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Brasília, SEPPPIR, 2004. 48p.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio; COSTA, Kênia G.; BASRBOSA, Douglas da Silva . Obstáculos e Perspectivas no Campo Educacional entre os Kalunga. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). **MEC - SECAD**. [online], 2006.

RATTS, Alex. A face quilombola no Brasil. In: Silvério, Valter R. et al. **Relações Etnico-Raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: Edufscar, p. 133-154, 2012.

ROSALINA-SILVA, Andréia. **Quilombolas na Pós-Graduação construindo Ebgés de resistência** - deslocamentos pessoais, coletivos, político-pedagógicos e pluriépistêmicos no Ensino Superior. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal

de São Carlos. 2022, 295f..

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANTOS, Milton. O espaço cidadão. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola de Vila Santo Isidoro** - Berilo/MG. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Geografia, UFMG, 2015, 180f.

**SEDUC**. Educação Escolar Quilombola. Secretaria da Educação, Governo do Estado do Ceará. Disponível em:<https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-quilombola/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%0Escar%20Quilombola%20%C3%A9,escolas%20p%C3%Bablicas%20e%20privadas%20da>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SILVA, Givânia Maria da. **O currículo escolar: identidade e educação quilombola**. In: XXV Simposio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 2010, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas, 2011.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Gilmaria Silva. **A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação**. Pedagogia (Monografia). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

# DEBATENDO AUDISMO E OUTRAS “INVENÇÕES” DE NOSSO TEMPO

*Carlos Roberto de Oliveira Lima*

*Novas identidades sociais tornaram-se visíveis,  
provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação,  
novas divisões sociais e o nascimento do que  
passou a ser conhecido como “política de identidades”  
Stuart Hall*

## **Introdução**

Escrever algo acerca da constituição de formas de vida e de condução de sujeitos surdos em nossos dias, se constitui em uma tarefa árdua. Entendo que existe, em um sentido figurado, um novelo de lã que precisa ser desenrolado e costurado no desenvolvimento dos saberes que nosso tempo vem criando e, costurar as ideias e os pensamentos é construir os laços de um dispositivo de autoria. É realizar escolhas. Nesse lugar de “autor de algo” é que esboço principiar uma colaboração com as questões que percorrem os processos de educação de sujeitos surdos.

Para iniciar tal intento, se torna necessário voltar ao passado e dialogar com Tom Humphries em uma tentativa de compreender a necessidade e emergência que o levou a cunhar o termo audismo que, em linhas gerais, pode ser considerado uma forma de opressão “[...] para os surdos como o ‘racismo’ é para os negros” (Humphries, 1977, p. 11, tradução minha).

Essa caracterização se torna pertinente para conseguirmos olhar novamente para nosso momento histórico e percebermos as invenções

que, hoje, estão sendo cunhadas. Destarte, para que a surdez exista é preciso que a inventemos de uma determinada forma – ou de diversas formas – dependendo de que saber se está tentando apoderar.

Nessa necessidade de inventar novas formas de vida, é possível perceber uma relação intimista do discurso e da linguagem com o poder. A manifestação de tal relação – da qual Foucault nos fala – pode se dar de múltiplas formas, entretanto, sempre carregará consigo uma “vontade de poder” que implica na classificação dos grupos sociais a partir de antíteses como doente/sadio; normal/anormal; criminoso/honesto; civilizado/incivilizado.

A produção destas polarizações de grupos produzirá (ou melhor, inventará) novos meios de se educar tais sujeitos para estarem dentro das normas produzidas socialmente, veremos, então, a necessidade de uma invenção epistemológica acerca dos modelos educacionais para sujeitos surdos.

As tensões geradas por tais disputas tornam possíveis novas formas de entender a Educação Especial, pelo viés dos saberes elaborados pelos próprios surdos e, de uma mesma forma, a Educação Bilíngue. Por fim, em uma tentativa de concluir, analiso juntamente às ferramentas de Foucault, a utopia da educação bilíngue e formas de pensar um modo alternativo para uma escola possível de outras formas e a partir de outros interesses.

## **Composição e surgimento do termo audismo**

*Eu poderia continuar sofrendo até ficar entorpecido  
e me transformar em uma pedra.*

*Ou eu poderia correr riscos, não os riscos físicos,  
mas os emocionais. O risco de mostrar o que realmente sou,  
o que realmente sinto e penso. O risco de que pessoas, principalmente*

*peças importantes para mim,  
rejeitem meu verdadeiro eu.  
O risco de que como profissional, eu ficasse inútil.  
O risco de ficar sozinho.  
O risco de ser ignorado.  
O medo de estar errado.*

*Tom Humphries*

Gostaria de iniciar o diálogo com Humphries a partir do fragmento acima, retirado de sua tese doutoral, por acreditar na importância de correr riscos. Acredito que a constituição dos riscos nos forma enquanto sujeitos e suas possibilidades nos direcionam à edificação de novas versões de nós mesmos que, talvez, em nossa zona de conforto, sem as vias da existência do risco, jamais poderíamos ter a chance de imaginá-las possíveis.

Desta feita, em vias de caminhar com Tom L. Humphries, farei uma breve introdução de sua história: Tom é filho de operários de fábrica, nascido em 1946, ficou surdo aos seis anos de idade – surdez profunda – e cresceu em um ambiente completamente ouvinte, sem contato com outras pessoas surdas. Para se comunicar, Humphries utilizava a língua inglesa na modalidade oral, chegando a denominar-se como um “surdo-ouvinte” e, com isso, Humphries apontava o quanto sua subjetividade estava constituída por uma cultura, valores, comportamentos e jeitos de uma pessoa ouvinte, mas, que, fisicamente, passou a ser surdo (Humphries, 1977).

Existia em Humphries um orgulho em não ser reconhecido como um surdo pelas pessoas ouvintes, conforme destaca:

*Eu estava especialmente orgulhoso do meu sucesso como surdo-ouvinte. Por todas as razões erradas. Cada vez que eu "passava" por ouvinte, ficava extremamente orgulhoso. No meu isolamento de outras*

peças surdas, eu pensei em mim como o único da minha espécie. Eu desdenhei da Língua de Sinais. Fiquei extremamente orgulhoso do meu inglês, meu discurso e minha capacidade de me comunicar com pessoas que ouvem, onde outros surdos não podiam. É até desnecessário dizer que me senti superior a outras pessoas surdas. Isso foi baseado na minha ignorância sobre como eram as outras pessoas surdas. Pelo que eu acreditava, elas eram pessoas limitadas e sem educação e me constrangia muito ser identificado como um deles. Eu ficava encantado quando os ouvintes me comparavam a outras pessoas surdas e me rotulavam como um sucesso e excepcional. Eu participei ativamente em rebaixar aquelas pessoas que sinalizavam, que não falavam inglês fluentemente, que não falavam e não podiam passar por um ouvinte (Humphries, 1977, p. 7, tradução minha).

Como o autor descreve acima, Humphries sentiu-se orgulhoso ao ser taxado pelos ouvintes como um “sucesso” e “excepcional”. Para Humphries, se os demais surdos não alcançaram o patamar que ele estava era porque não haviam se esforçado o suficiente ou lhes faltava habilidade para serem “bem-sucedidos” (Humphries, 1977). A fala de Humphries nos propõe pensar sobre a condição da não aceitação da diferença pela sociedade em que vivia:

A maior parte da minha vida, passei andando em lugares públicos fingindo estar ouvindo, tentando esconder minha diferença. É uma solitária existência porque você não pode falar com ninguém para que sua diferença não seja exposta. Consegui ser feliz na maior parte do tempo suprimindo muitos, muitos sentimentos. Eu achava que isso era o que é chamado de “superar sua deficiência”. Por que eu pensei que escondê-la era “superá-la”, isso eu não sei, exceto que este parecia ser o pensamento de nossa sociedade. E a sociedade reforçou todas essas minhas ideias e atitudes. A sociedade exigia que eu fosse aprovado ou seria

isolado completamente. A sociedade exigia que eu me conformasse e me envergonharia se não o fizesse. A sociedade falou de reabilitação, institucionalização e caridade para os deficientes. A sociedade estava perfeitamente disposta a me banir para aquela zona crepuscular de invisibilidade para os seus membros secundários, como os negros, mulheres, índios americanos e cegos. A sociedade estava disposta a me ajudar a esconder minha diferença se eu quisesse seguir esse caminho, ensinando-me a ignorar e suprimir minha diferença em vez de reconhecê-la e aceitá-la (Humphries, 1977, p. 8, tradução minha).

O desejo de correr riscos e encarar a surdez como materialidade de sua existência passou a existir quando Humphries se aproximou dos movimentos sociais de mulheres e de negros, assim, identificações com estes grupos passaram a emergir, despertando um desejo de estar ciente das coisas que aconteciam ao seu redor.

É dentro desse contexto que a necessidade da linguagem o permitiu criar a categoria audismo. Precisava ser, segundo Humphries, uma palavra que “fosse para os surdos como o ‘racismo’ é para os negros” (Humphries, 1977, p. 11). Assim, Humphries consegue mensurar o fenômeno contra o qual deseja lutar e, a partir da categoria inventada, deriva o termo audista caracterizar aqueles que praticam tal ato contrasujeitos surdos e ensurdecidos.

Humphries se reconhece como um surdo praticante de condutas audistas, portanto, compreender que a tentativa de responsabilizar a pessoa ouvinte pela história de correções vivida pelos surdos, no avançar das pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos, foi sendo substituída. Passou-se a compreender que o problema não é o sujeito que ouve, mas a norma social que dita quem é considerado normal e quem é o “anormal”.

Sabemos que o audismo é uma forma de pensar as relações de poder e saber estabelecidas entre surdos e ouvintes, no entanto, essa forma

coexiste com múltiplas “invenções” que a sociedade elaborou a respeito dos que nada escutam e dos que escutam com déficit auditivo.

### **Invenções nossas de cada dia: as delícias de produzir descaminhos**

Estamos sempre produzindo, ficcionando, inventando. Fazemos com tanta naturalidade que, às vezes, não percebemos a potência que existe no inventar. Albuquerque Júnior (2019) pontua que, dentre as últimas três décadas, historiadores, filósofos, pedagogos, entre outros profissionais começaram a incorporar em suas análises o termo invenção.

As delícias de se pensar os dados, fatos, conceitos como invenções são produtivas pelo modo como apresentam uma dimensão desnaturalizada da normalidade, ou seja, ao dizer que inventamos algo, nos apropriamos da realidade vivida, construímos a sociedade e causamos rupturas de práticas e costumes passados.

A concepção de Foucault sobre o poder, por exemplo, é uma invenção discursiva que irrompe com a ideia anterior a respeito do termo. O poder não pode estar concentrado em uma classe social ou nas mãos de determinadas pessoas para exercê-lo como desejar.

O poder, em Foucault, não possui materialidade e atua no nível capilar das relações, sendo o sujeito passível de sofrer sua imposição ou de exercê-la, independentemente de sua posição social, desta forma “jamais ele será localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona” (Foucault, 2010, p. 26).

Nestas linhas, o termo invenção é atribuído ao sentido de Ludwig Wittgenstein (1979), em que as coisas são todas inventadas a partir do momento que utilizamos a linguagem para falar delas. Wittgenstein

considera que “[...] denominar algo é semelhante a colocar uma etiqueta numa coisa” (Wittgenstein, 1979, p. 14).

Desta forma, estamos lidando com a invenção de possibilidades de vidas surdas e modos de existência no mundo que vão seguir algumas regras e constituir alguns saberes, portanto, estratégias de resistir, apropriar e penetrar determinadas camadas de poder.

Inventamos a surdez de uma determinada forma – ou de diversas formas – dependendo de que conhecimento estamos formando – clínicos, religiosos, educacionais, filosóficos. A surdez é inventada “[...] quando a transformamos em um caso a ser estudado, em números a serem levantados, em um problema a ser tratado, em uma característica de um grupo específico etc.” (Lopes, 2011, p. 18).

A formação discursiva é encarada por Foucault (1987) de forma transitória e cada abordagem discursiva possui uma ordem singular, portanto, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2014a, p. 10).

A relação do discurso com o poder da qual Foucault nos fala pode se manifestar de múltiplas formas, no entanto, ela sempre carrega uma “vontade de poder” que implica na classificação dos grupos sociais a partir de antíteses como doente/sadio; normal/anormal; criminoso/honesto; civilizado/incivilizado.

A ligação entre o poder e o saber é indissociável para a produção da verdade. Tal relação apresentada não deixa ninguém de fora, todos estão dentro dessa matriz geradora de verdade e “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la” (Foucault, 2010, p.

22). Assim, vemos nascerem os discursos de diversas áreas que produzem verdades sobre o sujeito surdo e sobre a surdez.

Com a síntese do conceito de audismo e das invenções possíveis de nosso tempo acerca da surdez, no tópico seguinte, podemos embarcar na questão de uma produção de um sujeito surdo “ideal” para nossos dias.

### **A invenção de um sujeito surdo ideal**

O acúmulo histórico de movimentações em prol da educação de surdos e demais movimentos acerca da inclusão daqueles que estavam fora dos processos formais de educação, tornou possível a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e configura a Libras como um “[...] meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002).

A existência da lei não torna a Língua de Sinais oficial, ou seja, não é uma língua ensinada a todos os cidadãos nascidos no país em todas as etapas escolares, por exemplo, a lei unicamente reconhece que a Libras seja um sistema linguístico de natureza visual-motora oriunda de comunidades surdas do Brasil.

Nos meandros do referido marco regulatório, em seu parágrafo único final, é mencionado que a Libras não pode ser substituída pela modalidade escrita da língua portuguesa. Nasce a invenção de um surdo normalizado/padrão. Um sujeito surdo para corresponder a norma da língua portuguesa (se não oral, então, escrita).

A prova de que o sujeito surdo se mostra capaz de atuar na sociedade, é a efetividade de sua condição bilíngue. Acerca deste apontamento, Vieira-Machado aduz que:

Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua

de sinais. Porém, se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz” (Vieira-Machado, 2012, p. 122-123).

A invenção pelas linhas jurídicas de um sujeito surdo efetivamente bilíngue, não corresponde à realidade destes sujeitos em nosso país e, a explicação não possui vínculos diretamente associados à falta de audição. A efetividade de um surdo bilíngue esperado pelas linhas jurídicas, é de um ser surdo que domine a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, da mesma forma que um sujeito ouvinte, que nasce recebendo os *inputs* linguísticos auditivamente.

A emergência desta construção, segundo Lopes (2011, p. 69) precisa ser desconstruída, afinal, segundo a autora, é preciso “[...] repensar o uso do termo bilíngue para designar a condição do sujeito surdo que possui uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais – e que utiliza o português a partir do lugar de um brasileiro surdo (que não é o mesmo lugar de um brasileiro ouvinte)”.

Nesta esteira de pensamento, as movimentações e reivindicações das comunidades surdas criaram e elegeram um padrão do que é um surdo bilíngue. A lei, inclusive, possibilita tensionar formas de vidas outras que não estão abarcadas na demarcação da obrigatoriedade de um bilinguismo efetivamente estrutural.

Podemos pensar, por exemplo, a emergência de vidas surdas que não tiveram oportunidades de alfabetização (tanto sinalizada, quanto escrita), surdos implantados que não desejam aprender a Língua de Sinais, surdos que utilizam estratégias diárias de sobrevivência comunicacional, etc., etc.

Existem tantas possibilidades e particularidades dentro do guarda-chuva da surdez que fogem do proposto por tais políticas. E os processos para incluir estas camadas das comunidades sempre levará a novos movimentos e novas reivindicações, ou seja, sempre existirá a necessidade de instaurar as problematizações e tensões em torno das Políticas Públicas para propor novas invenções.

### **Educação Especial e Educação Bilíngue**

Para Foucault (2014a, p. 41), todo sistema educacional “[...] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Desta forma, Foucault compreende o sistema educacional como uma ritualização dos sujeitos que falam, uma apropriação de discursos e das pretensões de poderes e saberes que estes carregam.

Atualmente, por intermédio da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação de surdos passou a ser redigida como “Educação bilíngue de surdos” onde, em seu artigo 60-A pode-se ler:

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 (Brasil, 2021).

Para além deste marco, modalidade educacional oferecida em Língua de Sinais, também podemos pontuar a recuperação de memórias históricas, reafirmação de identidades surdas e a valorização da língua sinalizada como forma de resgatar os valores e saberes produzidos pelas comunidades surdas. Desta forma, a lei materializa um passo à frente em outra luta das mesmas comunidades: a desvinculação da educação especial.

A Educação Inclusiva, “[...] pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade” (Mendes, 2006, p. 394), entretanto, como repensar essa prática quando um grupo considerado minoria linguística entende a educação especial como um gerador e intensificador de opressões? Lembra-se das práticas audistas exploradas no início de nossa discussão?

Caminhando nesta construção, autores que atuam diretamente no processo educacional de sujeitos surdos atestam alguns efeitos gerados pela Educação Especial. Carlos Skliar (2016), por exemplo, apoia a luta em prol de um rompimento com as produções e conduções de vidas surdas elaboradas pelos saberes da Educação Especial por considerá-la um “subproduto” da educação comum.

Para este autor, a Educação Especial não possui possibilidades e formas de contemplar os múltiplos recortes necessários para o desenvolvimento de sujeitos surdos, como, por exemplo: identidade, cultura, comunidade e etnia dos surdos. Skliar (2016) ainda pontua que a Educação Especial percebe e atua com os alunos surdos a partir de traços negativos, encarando-os como desvio da normalidade.

Nesse sentido, Lacerda e Góes (2000, p, 10), apontam que “o gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz; afeta sua

formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz para si como cidadão”.

Tais trechos caminham para pensar o posicionamento de Maura Corcini Lopes (2011) quando acrescenta que a Educação Especial está impregnada de saberes que a tornam um local de reabilitação, cuidado e de habilidades de uma educação menor. Assim,

O fracasso na educação dos surdos, com seus múltiplos e variados sintomas, constituiu e constitui ainda hoje motivo para dois tipos de justificativas igualmente inapropriados: por um lado, que os surdos são os responsáveis diretos por esse fracasso – fracasso, pois, da surdez, dos dons biológicos naturais –; por outro, que se trata de uma dificuldade metodológica, o que fortalece a necessidade de purificar e sistematizar ainda mais os métodos (Skliar, 1998, p. 47).

O problema mencionado não está nas formas que a educação especial atua com alunos com deficiência. Não significa que devemos jogar todo o processo inclusivo fora e tentar recomeçar. A tentativa de desvinculação da educação especial por parte das comunidades surdas é por acreditar que a marca da deficiência não lhe cabe mais e, sim, a marca da diferença linguística e cultural.

A pesquisa de Chiella (2015) percebeu e retratou que, nos dias de hoje, escolas que se denominam bilíngues para surdos, que aduzem seguir os preceitos do Decreto nº 5.626 de 2005, Capítulo VI, no artigo 22, § 1º onde se lê o seguinte: “[...] são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005):

[...] ainda mostram resquícios da escola especial, porém com outro desenho, uma vez que ainda se ve-

rificam índices baixos de matrícula nas escolas, com turmas pequenas, multisseriadas, nas quais estão não só alunos surdos, mas também surdos com outras deficiências associadas ou não à surdez, alunos com e sem implante coclear, além de poucos profissionais surdos nesses espaços. A presença da língua de sinais é o modo de assegurar práticas pedagógicas significativas fundamentais para dar sentido à educação de surdos. Embora haja uma proposta bilíngue nas instituições pesquisadas, é preciso (re)construir um projeto educacional bilíngue que valorize, priorize e coloque em movimento a condição de vida bilíngue dos surdos, pautada pela diferença surda e pelo modo de vida surda. Em outras palavras, essa escola bilíngue necessita das ferramentas surdas (Chiella, 2015, p.8).

Juntamente à análise realizada por Chiella (2015), trago, também as pontuações realizadas por Quiles (2015) que, ao investigar uma escola dita “bilíngue” para surdos no estado de Mato Grosso do Sul, comprovou que a mesma não se mostrou com esse foco, pois, não mantém a Língua de Sinais como lócus central do processo de ensino e de aprendizagem desses alunos e, muito menos, inclusiva, apresentando vários problemas nessa direção (Quiles, 2015).

Pode-se inferir, a partir dos resultados de Quiles que o adjetivo “bilíngue” associado ao nome da escola, lhe concedia prestígio educacional e a tornava uma referência em ensino de surdos, quando na verdade, a instituição era considerada bilíngue por ter alunos surdos matriculados e a presença de intérpretes de Libras, sendo que, essa não se constitui em uma característica central do modelo de educação bilíngue para surdos. Ainda segundo os resultados de Quiles (2015):

Considerando os princípios da educação bilíngue para surdos apresentados é possível afirmar que a escola pesquisada não é plenamente bilíngue, pelo menos não em sua essência e forma de funcionamen-

to. Efetivam-se algumas práticas bilíngues pontuais, desconectadas de uma proposta consciente e decidida coletivamente. [...] O bilíngue evidenciado na escola Shirley Vilhalva ocorre superficialmente e não estruturalmente. Tem sido assumido por indivíduos, não pelo coletivo. Assim, a escola precisa avançar na compreensão da condição bilíngue dos alunos surdos. O cotidiano escolar orienta-se pela Língua Portuguesa e faz algumas concessões para a Língua de Sinais. Não há espaço de circulação efetiva da Libras e nem interesses formativos para os diferentes atores nesta direção. [...] a escola é bilíngue porque existe a presença da Libras, de alguma forma, em seu cotidiano. Se os surdos estão matriculados e utilizam a Língua de Sinais, então a escola é bilíngue (Quiles, 2015, p. 274-276).

Assim, é possível destacar uma nova tensão nessa relação: percebe-se que o bilinguismo que está sendo proposto pode ser considerado uma tentativa de padronização de tais indivíduos e de uma aproximação dos mesmos à norma social majoritária mediante a fluência na língua portuguesa, na modalidade escrita, entretanto, também é possível vislumbrar, por intermédio das pesquisas de Chiella (2015) e Quiles (2015) a apropriação do adjetivo bilíngue por tais instituições para angariar prestígio educacional, não atendendo ao exigido por lei ao configurar o que é uma educação bilíngue para surdos.

O modelo de educação bilíngue que vemos hoje, como dito por Chiella (2015) possui resquícios daquela velha educação especial que tanto se almeja desvinculação, não apresenta estratégias, meios, processos ou uma formalização de como educar o alunado surdo. O que vemos é a propagação de que esse modelo se resume ao uso da Língua de Sinais e à língua portuguesa, modalidade escrita (Lopes, 2011).

Fica a sensação que este é um novo modelo ou nova roupagem para o processo de assistencialismo que permeia a história dos sujeitos

surdos e que Humphries já denunciava em 1977. Em seu discurso, o autor utilizava a expressão “espírito missionário” e o inferia como uma das causas do audismo, como bem expressam suas palavras:

Eu acredito que posso lidar com qualquer coisa que esta vida tem a oferecer, mas tenho dificuldade em lidar com pessoas que querem me “salvar” de mim mesmo. Como posso lidar com pessoas bem-intencionadas que insistem em tomar decisões sobre minha vida? Sou um adulto com alguma educação e refinamento, mas encontro constantemente pessoas que fazem afirmações diretas sobre como devemos ajudar “os surdos”, expondo-os ao mundo ouvinte, ensinando-lhes inglês, ensinando-os a falar, dando-lhes cultura, ajudando-os a superar sua “deficiência” (Humphries, 1977, p. 45-46, tradução minha).

A condução de sujeitos surdos e seus processos educacionais, quando vislumbradas pelas lentes foucaultianas, em especial a obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014b), podemos inferir que as táticas disciplinares são uma das possibilidades que permitem o exercício do poder, contendo técnicas, instrumentos, estratégias de aplicação para se atingir um fim determinado, etc., neste sentido, “[...] tanto as Escolas Bilíngues quanto as Escolas Inclusivas ou de Ensino Regular são instituições que funcionam como locais disciplinares que atuam tanto sobre corpos surdos quanto sobre corpos não surdos” (Lima, 2022, p. 58).

A seguir, em uma tentativa de concluir tantos desdobramentos apresentados, é abordado um (des)caminho para pensar a emergência de tantas irrupções e saberes que nosso tempo vem formando.

### **Considerações finais**

Gostaria de iniciar reiterando que o audismo não deve ser considerado uma ação que produz corpos surdos homogêneos, semelhante-

mente, dimensionar que todos os sujeitos surdos reconheçam as práticas de audismo que atuam sobre seus corpos. Para alguns, assim como para Humphries antes de sua aproximação com os movimentos sociais, este fenômeno ainda não possui nome, palavra, sinal, materialidade.

Dito isto, aceitar o processo de discutir as águas que perpassam a educação de surdos, especialmente a questão bilíngue, implica entender que a materialidade deste ambiente propiciaria o encontro de pares linguísticos, também estreitaria a aquisição natural da língua sinalizada e daria o suporte necessário para o desenvolvimento de alunos surdos.

São inegáveis tais apontamentos, porém, o que vemos no decorrer da análise são políticas que propõem pensar, hoje, a Escola Bilíngue para surdos como um campo sem materialidade. O que os marcos legislativos mostram é pensar um modelo educacional para qual surdo?

A utopia da construção do padrão surdo, habilitado no uso da Língua de Sinais e na língua portuguesa, modalidade escrita, é a primeira etapa para a confecção de um processo educacional melhor, que alcance um padrão desejado. É compreensível por esta forma de entender os fatos.

Mas, quando olhamos a realidade fora das letras da lei, para o surdo em sua territorialidade e suas múltiplas intersecções, percebemos que não há mobilizações com forças o suficiente para tornarem a norma prescrita na lei, uma realidade. Neste sentido, se torna imprescindível abandonar a ideia de padronizar as realidades possíveis dentro de um Brasil completamente extenso e diverso em suas nuances. É necessário olhar a surdez e os diversos atravessamentos que atravessam tais sujeitos dentro de seus espaços sociais.

Penso que seja fundamental um novo vislumbre para a educação de surdos a partir de suas jurisdições, tanto local, quanto distrital – um movimento de trazer da utopia materializada na Lei que rege a Educação

Bilíngue as possibilidades de atuação e criação de ações bilíngues.

Dito de outra forma, acredito que uma *heterotopia* educacional, descaracterizando a rigidez construída de um surdo efetivamente bilíngue, entendendo que a surdez é diversa e múltipla em suas experiências, funcionaria como um “outro lugar” ou um “outro espaço”.

É necessário permitir que as outras possibilidades surdas ganhem presença. A língua portuguesa como segunda língua precisa ocupar o espaço, definitivamente, de segunda língua. Penso que a educação bilíngue pode ser forjada nos mais diversos ambientes, caso, saibamos como respeitar a diversidade e a singularidade da surdez que cada vida surda está disposta a desabrochar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história.** São Paulo. Intermeios, 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Casa Civil: Brasília. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

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 [...]. [online], Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. [online], Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 08 jun. 2023.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue.** 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5887>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014b.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUMPHRIES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977, 108 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Union Graduate School, The Union Institute and Universities, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses. 1977. [Tese não publicada]

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. **Audismo e Surdez**: a formação de subjetividades surdas no Ensino Superior. Curitiba: Appris, 2022.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Temas e Educação).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Fundação Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8061>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 44-57, 1998. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_08.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_08.pdf). Acesso em: 14 mai. 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 18 jun. 2020.

WITTEGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Andreliza Cristina de Souza (org.)**

Graduada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado em Educação. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Tem se dedicado a estudos na área da Avaliação Educacional e Políticas Educacionais. Faz parte da Rede UNIVERSITAS/BR e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/UEPG) e Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES/UnB).

**E-mail:** andreliza.souza@ufms.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3700985924661176>

**Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-4860-7608>

### **Patricia Teixeira Tavano**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal.

**Email:** patricia.tavano@ufms.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8740916203493679>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3145-7818>

### **Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus do Pantanal (CPAN) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu\_CPTL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GEPTRADO/UEPG, membro da RIPFOR, e Coordenadora da Anfope do Estado de Mato Grosso do Sul (2023 a 2025).

**E-mail:** [flavia.martinez@ufms.br](mailto:flavia.martinez@ufms.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9366502692722339>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

### **Paulo Fioravante Giareta**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu\_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

**E-mail:** [pfgiareta27@yahoo.com.br](mailto:pfgiareta27@yahoo.com.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

### **Maria Dilneia Espindola Fernandes**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNI-

CAMP). Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora 1C CNPq.

**E-mail:** mdilneia@gmail.com

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2450820364900526>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5218-8541>

### **Mary Ângela Teixeira Brandalise**

Graduada em Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática pela UEPG (1979), Mestrado em Educação pela UEPG (2002) e doutorado em Educação (Currículo) pela PUC-SP (2007). Atualmente é avaliador do basis do INEP, professora Sênior da UEPG nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA cadastrado no CNPQ. (<https://www2.uepg.br/geppea/>) Pesquisadora integrante da Rede Universitárias/BR.

**E-mail:** marybrandalise@uol.com.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3215978829755641>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

### **Regilson Maciel Borges**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car) com Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/UEPG).

**E-mail:** regilson.borges@ufla.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4262613256144204>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

### **Márcia Regina do Nascimento Sambugari**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN).

**E-mail:** marcia.sambugari@ufms.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5417556351436964>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4671-2102>

### **Eliane Damasceno da Silva**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Professora efetivo da Prefeitura Municipal de Corumbá, MS.

**E-mail:** elianedamasceno79@gmail.com

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2749840674150115>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1160-5155>

## **Paola Andressa Scortegagna**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007), Mestre em Educação (2010) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (2022). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, chefe do Departamento de Pedagogia e Professora do Programa de Pós-Graduação na mesma instituição. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social.

**Email:** [paolascortegagna@uepg.br](mailto:paolascortegagna@uepg.br)

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/9018949836350823>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1243-1989>

## **Franciele Clara Peloso**

Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Sua formação em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, seu mestrado (2009) em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa e seu doutorado (2015) em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Seu Pós-Doutorado (2022) pela Universidade do Estado do Pará e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

**Email:** [fclara.15@gmail.com](mailto:fclara.15@gmail.com)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7772233403286491>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9647-001X>

### **Ozana Pereira de Sousa**

Doutoranda em Educação no PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Universidade de Brasília (UnB). Técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal Goiano-Campus Posse. Pesquisadora do FilPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UFSC/UnB).

**E-mail:** ozanapsousa@gmail.com

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2575427672545432>

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-0440-9612>

### **Rodrigo Diego de Souza**

Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGE/PPGECT/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB). Pesquisador do FilPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UFSC/UnB).

**E-mail:** professor.rodrigossouza@gmail.com

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9960117430935201>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4157-6116>

### **Maria Antônia de Souza**

Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente. Bacharel em Direito pela UTP. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – UTP. Professora Associada C da UEPG, Curso de Pedagogia. Tem artigos, livros e capítulos publicados sobre o tema movimentos sociais, Educação do Campo e pesquisa em educação. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, 1B.

**E-mail:** [masouza@uepg.br](mailto:masouza@uepg.br); [maria.souza8@utp.br](mailto:maria.souza8@utp.br)

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/0541520648901085>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>

### **Andréia Rosalina Silva**

Doutora em Educação pela UFSCar; Mestre em Educação pela UFMG; Licenciatura em Pedagogia (FABRAS); Bacharel em Ciência da Informação (ECI/UFMG). Pesquisadora associada: Iandé - Brazilian Languages and Cultures Research Group - University of Warsaw ; do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiro (NEAB/UFSCAR); do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/UFMG) ; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

**E-mail:** [andreiarosalina12@gmail.com](mailto:andreiarosalina12@gmail.com)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1164513999097820>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1708-8961>.

### **Carlos Roberto de Oliveira Lima**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e Integrante do Grupo de Estudo e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq).

**E-mail:** oliveira.lima@ufms.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6291618010506782>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3633-1755>

### **Marilda Pasqual Schneider**

Doutora em Educação, com pós-doutorado em política educativa pela Universidade do Minho-PO. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina. É investigadora convidada do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), Editora-Chefe da Revista Roteiro (Unoesc) e Editora-Associada da Revista Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC.

**E-mail:** marilda.schneider@unoesc.edu.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0291561064160067>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3019-008X>

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-749-8



 editora  
UFMS