

RETRATOS DA ESCOLA



DOSSIÊ

O novo Plano Nacional de Educação: tensões e resistências

58 entidades filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINSEPEAP/AP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SINPROLEM/BA - Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC - BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista - Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina - BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
SAE - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís - MA
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon - MA
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
Sind-REDE/BH (MG) - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINTEP/PI - Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de PIO IX
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
SINDEDUC/PR - Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá /PR
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS
SINTRAEDS/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.18, n.41, maio a agosto de 2024.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

Girleene Lázaro da Silva (AL)

José Valdivino de Moraes (PR)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Valéria Conceição da Silva (PE)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE

Rosane Terezinha Zan (RS)

Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Marco Antonio Soares (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Sueli Veiga Melo (MS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Jonaldo Tomaz da Silva (RN)

Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornilo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação-MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Montevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilisa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaes Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.18, n.41, maio a agosto de 2024.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 18	n. 41	p. 321-793	mai./ago. 2024
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2024 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Luiz Fernandes Dourado, Walisson Mauricio de Pinho Araujo e Leda Scheibe

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Tradução das entrevistas

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Ernesto Belo (Francês)

Foto de Capa

Miguel Angelo/MEC - Conae 2024

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 18, n. 41, mai./ago. 2024. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

O novo Plano Nacional de Educação e a efetiva institucionalização de um Sistema Nacional de Educação 327
Comitê Editorial

ENTREVISTA

Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo 331
Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Proyecto de Ley (2614/2024) del Plan Nacional de Educación - entrevista con el Ministro de Educación Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão y Heleno Araújo..... 349
Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Bill (2614/2024) of the National Education Plan - interview with Minister of Education Camilo Santana, Senator Teresa Leitão and Heleno Araújo 367
Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Le Projet de Loi n° 2614 de 2024 du Plan National d'Éducation - entretien avec le Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana, Madame la Sénatrice Teresa Leitão et M. Heleno Araújo 385
Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

DOSSIÊ

O novo Plano Nacional de Educação: tensões e resistências 405
Luiz Fernandes Dourado, Walisson Mauricio de Pinho Araujo e Leda Scheibe

O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024-2034): desafios à luz das deliberações da Conae 2024..... 411
Luiz Fernandes Dourado e Walisson Mauricio de Pinho Araujo

A Conae 2024 como mecanismo de defesa da educação como direito humano: uma análise à luz do arcabouço legal internacional e uma crítica às reformas liberais 433
Andressa Pellanda e Ana Helena Rodrigues

Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)..... 455
Lueli Nogueira Duarte e Silva

O financiamento da educação no documento final da Conae 2024..... 469
Nelson Cardoso Amaral

Educação e Sustentabilidade: um tema (quase) relevante na Conae 2024 491
Carlos Alberto Marques

Sistema Nacional de Educação como política de Estado: efeitos sobre o financiamento da educação básica 505
Maria Helena Augusto

Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as.....	523
<i>Maria Margarida Machado</i>	
Gestão democrática e seleção de diretores/as: disputas da Meta 19 do Plano Nacional de Educação	541
<i>Eduardo Gomes Neto e Lucília Augusta Lino</i>	
Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024.....	563
<i>Bruna de Souza Souza e Maria Beatriz Luce</i>	
Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034	587
<i>Mônica Castagna Molina, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira e Jullyane Frazão Santana</i>	
Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação	607
<i>Michael Daian Pacheco Ramos e Elizeu Clementino de Souza</i>	
PNE (2014-2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas	625
<i>Marina Ferreira de Souza Antunes e Mara Rubia Santos Souza</i>	
Documento Final da Conae 2024: em foco a tecnologia na mediação do trabalho e da formação docente.....	643
<i>Joana Peixoto e Adda Daniela L. F. Echalar</i>	
ESPAÇO ABERTO	
Prática pedagógica: espaço da afetividade no desenvolvimento profissional.....	661
<i>Zenaide Santiago e Júlio Ribeiro Soares</i>	
Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil.....	679
<i>Sergio Andrade de Moura e Dalila Andrade de Oliveira</i>	
Práticas inovadoras na Educação Infantil: análise a partir de um estado do conhecimento.....	703
<i>Nathalia da Silva, André Henrique Schmeberger e Maria Teresa Ceron Trevisol</i>	
Circo na escola: (re)pensando possibilidades a partir da formação continuada de professores/as	723
<i>Teresa Ontañón Barragán, Rita de Cassia Fernandes e Layane Pereira Gomes</i>	
Os desafios do trabalho docente na pedagogia hospitalar: uma leitura sobre as atividades pedagógicas humanizadas	743
<i>Cibele Messa Goulart, Fernando Icaro Jorge Cunha e Ailton Jesus Dinardi</i>	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	
Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda de identidade profissional	767
<i>Dilma Carmina da Silva Souza</i>	
DIRETRIZES PARA AUTORES/AS	783

O novo Plano Nacional de Educação e a efetiva institucionalização de um Sistema Nacional de Educação

Esta é uma edição especial da revista *Retratos da Escola*, dedicada ao futuro da educação brasileira, projetado para o próximo decênio pelo Plano Nacional de Educação – PNE. O Comitê Editorial, com amplo apoio da diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, conscientes da importância do protagonismo da educação e de seus trabalhadores e trabalhadoras na atual conjuntura de redemocratização do país, dedicou o melhor de seus esforços para organizar esta publicação.

O desafio que se coloca para o país com a retomada de um governo do campo democrático popular está presente nas proposições desse novo plano. A reconstituição do Fórum Nacional de Educação – FNE pelo atual governo propiciou a realização da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024. Em seu *Documento Final* apresentam-se as bases constitutivas de um Plano Nacional da Educação – PNE para a próxima década, após a efetivação de conferências municipais, estaduais, distrital e regionais, num amplo e inclusivo processo de participação cidadã. O Ministério da Educação – MEC, com base nesse documento e nas contribuições do Grupo de Trabalho, encaminhou para o Congresso Nacional, em 27 de junho de 2024, o Projeto de Lei 2614/2024 do PNE 2024/2034.

O texto básico do Plano poderá despertar a emergência de um novo ciclo para o desenvolvimento educacional do país, capaz de pavimentar, nas instituições, espaços e processos, o exercício do respeito, da tolerância, da promoção e valorização das diversidades étnico-raciais, religiosas, culturais, geracionais, territoriais, físico-individuais, de deficiências, altas habilidades ou superdotação, de gênero, orientação sexual, nacionalidades, opções políticas, entre outras, conforme o *Documento Final da Conferência Nacional da Educação – Conae 2024*.

O significado de um PNE que efetive a institucionalização do Sistema Nacional de Educação – SNE deverá ser novamente ressaltado. A Constituição de 1988, ao prescrever em seu artigo 214 a construção e a existência dos planos nacionais de educação, de duração decenal, refere-se claramente ao papel desses planos também como forma de construção e manutenção de um Sistema Nacional de Educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a : I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

Os dois primeiros planos decenais pós Constituição Federal de 1988 (o de 2001-2010 e o de 2014-2024) não cumpriram o objetivo constitucional de estabelecer o SNE. Em 25 de junho de 2024, o segundo PNE perderia a vigência sem haver cumprido muitas de suas metas, e mais uma vez o SNE não foi instituído¹. Cabe agora ao terceiro Plano institucionalizar esse sistema em Lei Complementar, o que significa a criação de um pacto federativo na educação e um regime de colaboração na área, que propicie cada vez mais iniciativas horizontais e verticais de cooperação entre os entes federados: estados com estados, estados com municípios, municípios com municípios e a União com estados e municípios. Sem tal pacto, esclarece a senadora Tereza Leitão na entrevista que leitores e leitoras encontram nesta edição da *Retratos da Escola*, continuaremos sem a clareza necessária “sobre quem faz o quê nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, em quais condicionalidades e condições de apoio técnico e financeiro, com quais organismos e mecanismos de coordenação, processos de negociação e deliberação”.

Iniciamos esta edição com a seção *Entrevista*, coordenada por Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Guelda Andrade, Fátima Silva e Leda Scheibe, que propicia a nossos/as leitores/as significativa introdução ao dossiê *O Novo PNE: tensões e resistências*. As entrevistas revelam as óticas e perspectivas de três importantes atores/atriz do processo de elaboração e aprovação do PNE, frente aos desafios para a garantia do direito à educação com qualidade para todas as pessoas: o ministro da Educação Camilo Santana, a senadora Tereza Leitão e o coordenador do Fórum Nacional da Educação – FNE Heleno Araújo Filho.

O dossiê *O Novo PNE: tensões e resistências* foi organizado por Luiz Fernandes Dourado, Walisson Maurício de P. Araujo e Leda Scheibe, com a competente assessoria da nossa editora técnica Jéssica Duarte de Souza. Consta de uma apresentação inicial elaborada pelos organizadores e a organizadora e de outros 13 artigos, entre os quais, os cinco primeiros são de autores/as convidados/as, coordenadores/as de Eixos do *Documento Final da Conae-2024*. Os demais são de significativas colaborações resultantes de seleção entre os/as que atenderam à chamada pública realizada.

Na sequência, trazemos os cinco artigos selecionados para a seção *Espaço Aberto*. O primeiro, de autoria de Zenaide Santiago e de Júlio Ribeiro Soares, intitulado *Prática pedagógica: espaço da afetividade no desenvolvimento profissional*, discute as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de professoras de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, o artigo de Sergio Andrade de Moura e Dalila Andrade de Oliveira, *Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil*, destaca que os referidos *think tanks* têm atuado, por meio de diversas estratégias, para difundir ideais do neoliberalismo e promover a difusão das ‘soluções privadas’ para a educação pública. Nathalia da Silva, André Henrique Schneeberger e Maria Teresa Ceron Trevisol são autor e autoras do texto *Práticas inovadoras na Educação Infantil: análise a partir de um estado do conhecimento*. Como principais resultados, apontam que a inovação já se encontra bastante presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, com destaque para o uso de tecnologias e recursos digitais. O quarto artigo, de Teresa Ontañón Barragán, Rita de Cassia Fernandes e Layane Pereira Gomes, é *Circo na escola: (re)pensando possibilidades a partir da formação continuada de professores/as*. As autoras revelam que há interesse de professores/as na temática, porém, há necessidade de maior empenho no desenvolvimento dos conhecimentos que precisam ser abordados para aproveitar seu potencial educativo. O quinto e último artigo desta seção, *Os desafios do trabalho docente na pedagogia hospitalar: uma leitura sobre as atividades pedagógicas humanizadas*, de Cibele Messa Goulart, Fernando Icaro Jorge Cunha e Ailton Jesus Dinardi, revela o quanto o tema ainda é pouco conhecido, mesmo sendo um trabalho relevante para equipes multidisciplinares.

Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda de identidade profissional, de Dilma Carmina da Silva Souza, encerra esta edição, na seção *Relatos de Experiência*. O texto identifica as dificuldades e a perda de identidade profissional dos professores e das professoras que atuam no Novo Ensino Médio – NEM.

Esperamos que a leitura dos textos desta publicação revigore mais uma vez quem nos lê, renovando sempre a disposição de permanecerem na luta pela construção de uma sociedade mais justa e democrática por meio da educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE sempre atuou de forma coletiva junto ao grande número de sindicatos que representa e também com as demais entidades do movimento educacional brasileiro, como as que ajudaram a constituir a Conae, valorizando especialmente seus/suas profissionais, luta necessária para garantir a educação almejada para a formação cidadã no país.

Comitê Editorial

Notas

- 1 O atual PNE 2014/2024 teve sua vigência prorrogada pelo Congresso Nacional até 31 de dezembro de 2025.

Referências

BRASIL. [Constituição, 1988]. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 de jul. 2024.

▶ ENTREVISTA

RETRATOS DA
ESCOLA



Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **CARLOS ABICALIL****

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **FÁTIMA SILVA*****

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE******

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **LEDA SCHEIBE*******

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

A retomada de um governo do campo democrático popular tem ensejado avanços nas proposições de políticas e sua democratização, por meio de processos de participação. A realização da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 pelo Fórum Nacional de Educação – FNE e pelo Ministério da Educação – MEC, antecedida por conferências livres, municipais, estaduais, distrital e regionais, tendo por eixo um novo Plano Nacional de Educação – PNE, bem como o estabelecimento de bases para

* Doutor em Educação. Professor titular emérito da Universidade Federal de Goiás. Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae e membro titular do Fórum Nacional de Educação – FNE. *E-mail*: <luizdourado1@gmail.com>.

** Mestre em Educação. Atualmente é assessor parlamentar da Comissão Permanente de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. *E-mail*: <caabicalil@gmail.com>.

*** Pedagoga. Secretária-Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *E-mail*: <fatimaasilva@gmail.com>.

**** Mestra em Política Educacional. Coordenadora da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. *E-mail*: <gueldaandradeeducacao@gmail.com>.

***** Doutora em Educação. Professora emérita da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: <lscheibe@uol.com.br>.

os planos estaduais, distrital e municipais, propiciou a construção coletiva e democrática do *Documento Final da Conae 2024* com proposições, metas e estratégias envolvendo uma concepção sistêmica e emancipatória de educação, direcionada à superação das desigualdades e assimetrias no campo institucional. O MEC, tendo por base esse documento final e as contribuições do Grupo de Trabalho – GT PNE do MEC, encaminhou para o Congresso Nacional, em 27 de junho de 2024, o Projeto de Lei 2614/2024 do PNE 2024/2034.

Com o objetivo de apreender esse processo e seus desdobramentos, convidamos para a seção *Entrevista* o ministro da Educação Camilo Santana; a senadora Teresa Leitão; e Heleno Araújo, coordenador do Fórum Nacional de Educação. Esta seção visa situar o/a leitor/a sobre as óticas e perspectivas político-pedagógicas dos/da entrevistados/a quanto ao PNE, ao Sistema Nacional de Educação – SNE e aos desafios para a garantia do direito à educação com qualidade para todas as pessoas.

Entrevistadores e entrevistadoras: Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda Andrade e Leda Scheibe.

Como avalia o papel do Fórum Nacional da Educação – FNE na agenda de proposição, monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE?

Ministro da Educação Camilo Santana: Eu acredito que o diálogo franco e democrático é o único caminho possível para construirmos as políticas em Educação que o Brasil precisa. E o papel do Fórum Nacional da Educação – FNE é primordial para o debate amplo, já que é o espaço que reúne toda uma gama de representantes de entidades e movimentos sociais, em diálogo permanente com o Ministério da Educação e o governo. Mais que isso, em relação ao Plano Nacional de Educação, o FNE tem ainda o papel legal, indispensável, definido pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, como instância de articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem. A lei define, ainda, o FNE como uma das instâncias para acompanhamento da execução das metas, com destaque para a meta de ampliação de investimento público em educação pública e da definição do Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica. Essas atribuições são reforçadas no Projeto de Lei nº 2.614/2024, do novo PNE 2024-2034, entregue pelo presidente Lula ao Congresso Nacional.

Senadora Teresa Leitão: Devemos reconhecer e celebrar a centralidade do Fórum Nacional de Educação – FNE, expressão máxima de participação da sociedade diante das políticas públicas educacionais. Uma conquista histórica e um espaço bastante reivindicado ao longo de nossas lutas, concretizado em 2010, depois ratificado em 2014.

O FNE é uma das esferas legais de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação, que é, por definição constitucional, articulador do Sistema Nacional de

Educação, outro desafio nacional. Assim, o FNE é estratégico. Ele deve cumprir um papel como órgão de Estado – acompanhar o PNE e contribuir para sua efetivação –, ao mesmo tempo que é um organismo vivo, uma instituição estratégica no SNE como instância de diálogo, de participação e pactuação social na área da educação.

Não é por outra razão que foi um dos colegiados atacados e desconstruídos após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Portanto, o FNE deve ser reconhecido, por sua legitimidade e diversidade, como polo aglutinador das mais variadas expressões da educação nacional, da creche à pós-graduação, da educação pública e privada, em suma, todas as etapas, níveis e modalidades, em todas as suas nuances, sempre em defesa da educação, da democratização da educação e da própria democracia em nosso país.

O FNE, cumprindo seu papel e suas atribuições legais, com o MEC, promoveu e realizou uma grande Conferência Nacional de Educação – Conae, com ápice em janeiro de 2024, em sua etapa nacional, depois de mobilizar todo o país no debate sobre a educação, para orientar a construção de um PNE com participação social.

Heleno Araújo: A Constituição Federal do Brasil determina que o Direito à Educação é um direito de todas as pessoas e dever do Estado, e que as políticas educacionais devem ser elaboradas com a participação da sociedade. Neste sentido, para atender à determinação constitucional, o Fórum Nacional de Educação, os fóruns estaduais, distrital e municipais de educação têm um papel fundamental no debate, na elaboração de propostas, nas disputas da concepção de uma educação democrática, popular e emancipadora, nas aprovações das leis dos planos de educação, nos seus monitoramentos e suas avaliações periódicas. A responsabilidade dos fóruns de educação na coordenação das Conferências de Educação mostra quanto é grande a importância destes fóruns de educação para garantir a existência e a implementação das leis dos planos de educação.

O horizonte da intersecção Plano Nacional de Educação – PNE e Sistema Nacional de Educação – SNE é reforçado no PL 2614/2024, enviado ao Congresso Nacional pelo governo Lula. Constitucionalmente, o PNE é o articulador do SNE. Trata-se da efetivação de um verdadeiro pacto federativo na educação, necessário para assegurar estabilidade, perenidade das políticas e uma educação de qualidade com equidade. Para tanto, devem ser consideradas dimensões fundantes, como a gestão democrática, a valorização dos/das profissionais da educação, as modalidades educativas, a avaliação e o financiamento. Quais limites e/ou possibilidades podem ser visualizados, nessa direção, na atual proposta? Por que é importante institucionalizar o SNE e regulamentar a cooperação federativa na educação?

Senadora Teresa Leitão: Eu diria que mais do que um horizonte de intersecção entre plano e sistema, é preciso que um ative e dinamize o outro. O PNE ajuda a efetivamente

formatar um Sistema Nacional. Por isso a definição do artigo 214, modificado em 2009: o Plano Nacional de Educação, de duração decenal e estabelecido em lei, tem como objetivo articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. Para isso, o PNE define diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. E para fazer valer este plano, orientador das políticas públicas, devemos ter a cooperação federativa, devemos ter um sistema com ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, todos mobilizados para garantir o direito, a todos/as e cada um/uma, em qualquer território.

Institucionalizar um SNE, portanto, em lei complementar será a expressão de um pacto federativo na educação, ao conseguirmos um *quorum* qualificado para sua aprovação e ao definir arenas de negociação e pactuação que sejam os espaços do exercício do diálogo e da cooperação na nossa educação. Por exemplo, na pandemia não conseguimos, sob a liderança do Ministério da Educação – MEC, mediar e coordenar ações para que crianças, jovens e adultos/as mantivessem seus vínculos mínimos com professores/as e com as escolas, universidades e institutos, e onde houve, foi precário e sofrível para todos/as. Isso expressa, em larga medida, a consequência de não termos um SNE. Ou seja: não temos clareza sobre quem faz o quê nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, em quais condicionalidades e condições de apoio técnico e financeiro, com quais organismos e mecanismos de coordenação, processos de negociação e deliberação.

Se tivermos uma instância nacional de pactuação e cooperação, se tivermos instâncias de coordenação entre os estados e municípios, a oferta da educação em toda a sua abrangência tenderá a ser mais bem sucedida. Se temos outros espaços de diálogo e de participação social (como fóruns, conselhos de educação e escolares, por exemplo) para tratar das questões educacionais, com envolvimento dos/das profissionais da educação e das comunidades escolares e acadêmicas, teremos soluções e encaminhamentos muito mais consistentes e legítimos, pois foram construídos por quem entende e faz educação na prática, no dia a dia.

É importante termos um SNE para que se materialize o que defendemos, que é uma agenda sistêmica para a educação no país, da creche até a pós-graduação. Nesse sentido, é fundamental que tenhamos estes espaços públicos de deliberação e decisão, estáveis, que abarquem as distintas esferas federativas, e que consolidemos os mecanismos e instrumentos de cooperação e colaboração.

Não podemos estar baseados em uma relação de balcão ou de parceria voluntária e frágil, de governo apenas, com instrumentos precários episódicos e temporários de parceria. Um sistema precisa ser estabilizador das relações entre as diferentes esferas do poder público, deve ter participação e gestão democrática e um modelo de financiamento entre as esferas federativas que possa impulsionar o cumprimento das metas educacionais, que são expressão da garantia do direito à educação.

Heleno Araújo: Estamos no processo de aprovação da terceira lei do Plano Nacional de Educação e devemos nos perguntar: por que o Estado brasileiro não conseguiu implementar as duas leis anteriores? As reflexões sobre essa pergunta com certeza nos levarão a afirmar que as duas leis não foram aplicadas porque faltaram as bases necessárias para garantir as suas implementações, ou seja, os nossos limites e ausências prejudicaram o cumprimento do direito à educação, com qualidade social para todas as pessoas. A Lei do Sistema Nacional de Educação foi determinada pela Constituição Federal, desde 1988, e até hoje não existe, a regulamentação do Custo Aluno Qualidade já deveria estar regulamentada em nosso país, e até hoje isso não aconteceu, as Leis específicas da gestão democrática deveriam estar em implementação em todos os municípios, estados, Distrito Federal e a União, e não foram aprovadas. Logo, as ausências das condições para a cooperação, o financiamento e a participação social impõem limites para avançarmos na implementação do Plano Nacional de Educação, e o PL enviado ao Congresso Nacional nos preocupa neste sentido.

Ministro da Educação Camilo Santana: A vinculação entre o Plano Nacional de Educação – PNE e o Sistema Nacional de Educação – SNE é constitucional. O cerne da criação do SNE está em configurar uma nova arquitetura para a educação do país, assegurando a efetiva articulação entre instituições e órgãos, com organicidade às políticas educacionais sob responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios. Essa organização sistêmica é condição para superar os complexos desafios e para o enfrentamento da desigualdade educacional que se aprofundaram nos últimos anos.

É importante que o Projeto de Lei nº 235/2019, que trata do SNE, em tramitação no Congresso Nacional, seja debatido pela sociedade, em especial para aperfeiçoar os dispositivos de governança, planejamento educacional, padrões de qualidade, financiamento, valorização docente, avaliação e regulação da educação, considerando a oferta pública e privada.

Considerando as desigualdades e assimetrias existentes na educação nacional, é possível vislumbrar a gestão e a efetiva ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, um patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio para a educação nacional?

Heleno Araújo: É bom reforçar que sem grandes investimentos na educação pública, o Estado brasileiro continuará negando ao seu povo o direito à educação. Em 2001 o Congresso Nacional aprovou alcançar 7% do PIB até 2010 para aplicar na educação pública, e o presidente da época vetou esse item na Lei do Plano Nacional de Educação.

Em 2014 foi aprovado, na segunda Lei do Plano Nacional de Educação, alcançar 7% do PIB em 2020 e 10% em 2024. Na prática, reduzimos de 6% em 2014 para 5,1% atualmente. O que levou o Estado brasileiro a inverter a determinação legal? A Emenda Constitucional nº 95 de 2016 foi vetor desta redução; a Lei do atual Arcabouço Fiscal é outro vetor que impede a ampliação dos investimentos na educação pública; a alta taxa de juros determinada pelo Banco Central, que leva em torno de 45% do PIB para as mãos de bancos e super ricos no Brasil, é outro grande vetor que impede a ampliação dos recursos a serem investidos na educação pública. Essas medidas nos tiram a perspectiva de vislumbrar a aplicação dos 7% e dos 10% para a gestão e o efetivo investimento na educação pública.

Ministro da Educação Camilo Santana: Como o presidente Lula sempre diz, dinheiro para a educação não é gasto, é investimento. Eu acredito firmemente e trabalho todos os dias na defesa de mais investimentos para a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade, que seja propulsora de desenvolvimento e redução das desigualdades no país.

Uma questão central no debate sobre financiamento é a assimetria educacional, e já conseguimos avanços importantes com a mudança nos fatores de ponderação do Fundeb, garantindo mais recursos para as escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Ainda temos desafios. Basta dizer que o valor-aluno-ano total – VAAT no Brasil em 2024 variou entre R\$ 3.761,10 (Ibipitanga - BA) e R\$ 76.855,41 (Varginha - MG), ou seja, uma razão de mais de vinte vezes entre o maior e o menor VAAT. O VAAT mínimo nacional assegurado pela complementação da União a todas as redes públicas de ensino é de R\$ 8.429,88, segundo a primeira atualização de 2024 (abril), o que faz aquela razão de desigualdade cair para cerca de 9 vezes, ainda assim, grande. Há que se seguir trabalhando em mecanismos capazes de reduzir as disparidades na capacidade de financiamento. Também é preciso avançarmos na busca por padrões nacionais de qualidade e do custo-aluno-qualidade – CAQ.

A meta 20 do atual PNE (Lei nº 13.003/2014) definiu como meta nacional de investimento público em educação pública (consideradas aqui todas as etapas e os níveis de ensino), para o ano de 2024, a cifra de 10% do PIB. O Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe o novo PNE, além da atual meta em relação ao percentual do PIB, apresenta duas novas metas específicas para o aumento do investimento por aluno/a da educação básica. A primeira fixa meta intermediária em termos do percentual do PIB *per capita*, que relaciona o nível de investimento por aluno/a da educação básica com o indicador real de riqueza por habitante do país; e meta final com base no custo-aluno-qualidade – CAQ a ser definido. A segunda meta fala em equalizar a capacidade de financiamento da educação básica entre os entes federativos, com base no CAQ, tendo como referência o padrão nacional de qualidade, conforme previsto no Art. 211, §7º da Constituição. Ou seja, ao mesmo tempo que é necessário fazer crescer o investimento por aluno/a da educação

básica com base na riqueza do país, é necessário aperfeiçoar o mecanismo redistributivo do Fundeb, de modo a equalizar a capacidade de financiamento das redes para se alcançar o custo-aluno-qualidade pactuado nacionalmente.

Senadora Teresa Leitão: Na agenda de materialização do PNE e de instituição do SNE, o financiamento é central. Ele é o pilar para o cumprimento das metas educacionais para a década e, ao mesmo tempo, motriz do SNE, ao definir as relações de complementação financeira e apoio recíproco entre os entes federativos. É elemento basilar para concretizar as normas de cooperação e o padrão nacional de qualidade (na educação básica e superior), com vistas a realizar o que a Conae ratificou como “descentralização qualificada”, ou seja, melhor definição e divisão de competências acompanhadas das condições, técnicas e financeiras, necessárias para sua efetivação.

Desse modo, o investimento em educação como proporção da nossa riqueza nacional não é aleatório, mas é traduzido pelo compromisso e o cálculo para que tenhamos uma educação típica de um país que investe massivamente em educação para enfrentar desigualdades e promover equidade. É disso que tratamos e precisamos ter nesta meta, uma expressão de um compromisso nacional com a educação em nosso país, fator estrutural para nosso desenvolvimento nacional.

Atualmente, cerca de 80% das matrículas escolares se concentram nas redes públicas. Porém, há ainda gargalos no acesso, atendimento e qualidade em creches, pré-escola e no ensino fundamental e médio, além de defasagens nos processos de ensino-aprendizagem e distorções de idade-série. Como o novo PNE pretende fortalecer a escola pública e gratuita, nas metas específicas, sem delegar o atendimento escolar a entidades privadas, ainda que conveniadas com o poder público?

Ministro da Educação Camilo Santana: O novo PNE, como proposto pelo Projeto de Lei apresentado pelo governo (PL nº 2.614/2024), coloca nova ênfase na qualidade da oferta educacional em todos os níveis, incluindo a necessidade de definição dos padrões de qualidade da oferta, além de metas relacionadas ao acesso, trajetória regular e resultados de aprendizagem, dando destaque também para a equidade no alcance das metas.

A participação da oferta privada na educação nacional está sujeita aos termos dos artigos 209 e 213 da Constituição Federal, e não há no novo PNE perspectiva de ampliação dessa participação. O que há nos casos da educação superior e no ensino técnico e tecnológico é a proposição de estratégias que alcancem as entidades privadas na melhoria da qualidade da oferta e da aprendizagem dos/das egressos/as.

Senadora Teresa Leitão: Não acredito em uma escola que não seja efetivamente do tamanho do nosso Brasil, onde não caibam todos e todas. Precisamos de uma ‘máquina’

que prepare as democracias. Essa máquina é a da escola pública, como nos ensinou Anísio Teixeira. Desse modo, o PNE deve mirar, com centralidade e prioridade, para elevar as condições de oferta e qualidade de nossas escolas públicas, com profissionais da educação valorizados/as e respeitados/as e escolas dignas, seguras e acolhedoras.

O sentido da nossa Constituição, que deve ser o sentido do PNE a ser aprovado depois do debate legislativo, é que os recursos públicos serão destinados para escolas públicas, podendo ser dirigidos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas em situações excepcionais e já reguladas, como as bolsas, que são restritas, enfim, quando houver falta de vagas e cursos regulares nas instituições públicas.

A orientação do PNE e da ação do Estado vai no sentido de que o poder público é obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. Temos uma histórica disputa entre projetos de educação no país, inclusive sobre o fundo público, e precisamos vencê-la. Isso significa vencer com o sentido do nosso pacto social para a educação, que é escola pública de qualidade, com gestão pública, para todos/as, sem nenhum tipo de exclusão.

Helena Araújo: O Projeto de Lei n. 2.614/2024 indica, entre os objetivos do Plano Nacional de Educação: o fortalecimento dos princípios do Estado Democrático de Direito, com ênfase na promoção da cidadania; a consolidação da gestão democrática do ensino público; a garantia do direito à educação, com ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, com vistas à melhor formação humanística, profissional, cultural, científica e tecnológica da juventude; a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de preconceito de origem, raça, sexo, cor e idade e de formas de discriminação; a universalização do atendimento escolar à população de quatro a dezessete anos, e a oferta de oportunidades educacionais aos/as que não tiveram acesso na idade própria; a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento; a valorização dos/das profissionais da educação e o fortalecimento da profissionalização docente; o aumento do investimento público em educação. As diretrizes também vão ao encontro desse fortalecimento da escola pública, e as nossas preocupações são com os programas, pois esses, ao serem elaborados, não contam com a participação das representações da comunidade escolar, e quando aplicados, têm uma forte influência de entidades do setor privado. Um exemplo entre as nossas preocupações é com as plataformas privadas utilizadas nas escolas públicas. O que fazer? E como fazer para evitar esse processo de privatização?

A regulamentação do Custo Aluno Qualidade – CAQ é apontada como fundamental para o efetivo financiamento da educação básica, em suas etapas e modalidades. O que falta para chegarmos a essa regulamentação?

Senadora Teresa Leitão: A ideia de um custo qualidade é histórica e encontra reverberação em muitas lutas das entidades, ao longo de décadas, como a CNTE. Está previsto na nossa legislação e na nossa Constituição. A Lei nº 13.005 traçou um roteiro, a meu ver, não seguido e que precisa ser alcançado. Explicitou que o CAQ seria definido e continuamente ajustado, com base em uma metodologia formulada pelo MEC e acompanhada pelo FNE, pelo CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado Federal. Esse roteiro político e interinstitucional precisa ser vencido para que tenhamos sua regulamentação plena e sua implementação progressiva e efetiva, de modo a termos escolas dignas, estruturadas, inclusivas, com qualidade.

Heleno Araújo: Vontade política! E quando afirmo que falta vontade política, estou me referindo ao conjunto da sociedade brasileira (civil, política e jurídica). As eleitoras e os eleitores precisam valorizar seu voto e dedicá-lo a pessoas que de fato tenham seu discurso vinculado com a sua prática, que defendam os serviços públicos, que defendam a educação pública. A população brasileira deve ocupar as ruas e as redes sociais para exigir baixar as altas taxas de juros. Os/As políticos/as que atuam no poder executivo devem encaminhar as regulamentações das leis existentes, e o poder judiciário, praticar a justiça social, em respeito às legislações vigentes.

Ministro da Educação Camilo Santana: Não há ainda pactuação e regulamentação do que sejam os padrões nacionais de qualidade para a oferta escolar e para o funcionamento adequado das instituições de ensino.

A Constituição preconiza a instituição do padrão mínimo de qualidade considerando condições adequadas de oferta e com referência ao Custo Aluno Qualidade – CAQ, pactuados em regime de colaboração, mas sua regulamentação deve ser feita em lei complementar. Diversas proposições legislativas buscaram responder à necessidade da lei complementar, propondo a instituição do Sistema Nacional de Educação – SNE. Nesse contexto, a criação de uma instância intergestora tripartite da educação, cujas competências incluiriam, entre outras, a pactuação do padrão mínimo de qualidade da Educação Básica, de que tratam os §§ 1º e 7º do Art. 211 da CF/1988, se apresenta como um caminho possível para tratar da questão ainda pendente do padrão mínimo de qualidade e do CAQ. Isso não impede, contudo, que o Ministério da Educação tenha iniciativas que contribuam para o debate, inclusive como uma das estratégias do novo PNE, no escopo do objetivo 18, de “assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica”.

De que forma o PNE, epicentro das políticas educacionais, pode colaborar com a democratização das instâncias responsáveis pela instituição, implementação, controle e avaliação das políticas educacionais?

Heleno Araújo: Além de manter a existência do Fórum Nacional de Educação como responsável para coordenar as Conferências de Educação e fortalecer o processo da gestão democrática, o novo PNE também indica para as três esferas de governo que a governança do PNE e dos demais planos disporá de instância permanente de negociação, cooperação e pactuação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Importante incluir nesse comitê de governança as entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar.

Ministro da Educação Camilo Santana: O PL nº 2.614/2024, do novo PNE, acentua o papel das instâncias de implementação e de acompanhamento do cumprimento das metas e estratégias programadas para os próximos 10 anos. É imprescindível o reforço dos espaços democráticos do debate, expresso concretamente no Objetivo 17 do PL do PNE 2024-2034, que busca fortalecer as bases da Participação Social e Gestão Democrática. Além disso, a participação dos diversos segmentos está assegurada como parte essencial do conjunto das metas e estratégias específicas de cada nível e modalidade de educação.

Senadora Teresa Leitão: O PNE apresenta uma visão sistêmica do planejamento da política educacional e a sua relação com outras áreas. Perpassa três governos, orienta o planejamento dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e indica um patamar de investimentos necessários para fazer avançar a educação em nosso país. A efetiva implementação, com mecanismos de monitoramento e avaliação, passa pela efetivação da instância permanente de negociação, cooperação e pactuação entre a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e entre os estados e seus municípios. Essas instâncias precisam ser efetivadas de forma plural e legítima para, junto com os fóruns e conselhos, as conferências e as demais esferas de controle social, viabilizar um grande consenso social para o cumprimento das metas para a próxima década. Em muitos dispositivos, o PNE deve cumprir a função de articular o SNE e democratizar as instâncias responsáveis por sua implementação.

Considerados essenciais ao princípio da gestão democrática, como assegurar a existência e o efetivo funcionamento dos conselhos e fóruns de educação em níveis nacional, estaduais, distrital e municipais em todo o país, ao longo da próxima década?

Ministro da Educação Camilo Santana: Os conselhos e fóruns são tratados com destaque no PL do novo Plano, dentro do Objetivo 17 – Participação Social e Gestão

Democrática. Das três metas relacionadas a esse objetivo, uma delas propõe “assegurar que todas as escolas públicas da educação básica tenham conselhos escolares instituídos e em funcionamento, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar”. Outra meta é “assegurar que todos os entes federativos tenham fóruns de educação como instâncias permanentes de participação social, instituídos por lei e em funcionamento”. Relacionada a esse tema, a estratégia 17.3 dispõe sobre “assegurar a efetivação da gestão democrática da educação por meio das instâncias colegiadas intraescolares e extraescolares, tais como: conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, fóruns e conselhos de educação e instâncias colegiadas para a gestão de políticas, o apoio técnico e financeiro e o fortalecimento da participação social”.

Senadora Teresa Leitão: Precisamos avançar e garantir instrumentos institucionais para efetivar a gestão democrática, incluindo o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para a gestão democrática, nos termos do que eu sugeri no PL 2556/2023, apresentado em meu primeiro ano de mandato como senadora. Sabemos que a gestão democrática é um princípio basilar, previsto na Constituição Federal. Porém, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep apontam que a forma predominante de escolha de diretores/as das escolas públicas consiste na indicação unilateral por parte da administração (56,3%), por exemplo. Ainda que o conjunto de normas federais do país reconheça a relevância e a pertinência da adoção do modelo, há ainda pouca consistência legislativa nos estados, Distrito Federal e municípios. Por isso, o projeto de lei que apresentamos pretende estabelecer diretrizes para a normatização da gestão democrática no Brasil.

Heleno Araújo: Vai precisar da decisão política da Secretaria de Articulação e Integração com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC para recriar as comissões técnicas por estado, com o objetivo de garantir assistência técnica para criar os Fóruns Municipais de Educação nos 5.570 municípios do país, fortalecer os fóruns de educação e conselhos já existentes e, em ação colaborativa e cooperativa, elaborar os planos estaduais, distrital e municipais de educação, tendo como referência as diretrizes, os objetivos do Plano Nacional de Educação e o diagnóstico local realizado pelo fórum de educação de cada ente federado.

Que ações e políticas estratégicas podem contribuir para a efetiva universalização da educação básica, a despeito dos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 04/05/2000)?

Senadora Teresa Leitão: Precisamos de um SNE instituído e de uma grande concertação nacional em torno da universalização da educação com qualidade em nosso país. Uma grande pactuação nacional, envolvendo dirigentes de educação das três esferas, profissionais da educação, estudantes, comunidades escolares e acadêmicas, todos e todas mobilizados/as para incluir nossas crianças e jovens, e assegurar sua permanência e sucesso nas escolas. Precisamos colocar a equidade como critério efetivo para o estabelecimento de prioridades, alocação de recursos e definição de políticas educacionais em nosso país. Um país como o nosso não pode seguir negando o direito a que todos/as completem um ciclo educativo com dignidade.

Heleno Araújo: Primeiro é preciso alterar o conteúdo dessa lei e tirar as despesas com trabalhadores/as em educação dos limites impostos por ela mesma. Importante lembrar que temos em torno de 40 milhões de matrículas na educação básica, mas temos mais de 80 milhões de pessoas que não foram alfabetizadas, não tiveram acesso a escola na idade entre 4 aos 17 anos, e que tem pessoas com 18 anos de idade ou mais que não concluíram a educação básica. Logo, fica evidente que precisamos da construção de novas escolas, de realizar concursos públicos para novos/as profissionais da educação, regular o custo aluno qualidade, aplicar as medidas de valorização dos/das profissionais da educação e aprovar a Lei do Sistema Nacional de Educação, além, claro, de aprovar e implementar as leis dos planos de educação nas respectivas unidades da federação.

Ministro da Educação Camilo Santana: Mais uma vez, a premissa é a de que nenhum país desenvolvido avançou sem que se investisse em Educação. Não há outro caminho. Nosso trabalho permanente é pela busca de alternativas que garantam recursos para a educação pública, gratuita e de qualidade.

Por exemplo, o novo PNE aponta, em uma de suas estratégias ligada ao Objetivo 18, a vinculação da receita resultante de impostos e contribuições ao investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público – MDE e a busca por novas fontes de financiamento. Uma outra estratégia fala ainda na vinculação de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural à MDE. O novo PNE fala também na criação de um plano decenal de investimento em infraestrutura educacional, em regime de corresponsabilidade entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que considere recursos orçamentários, incentivos fiscais, crédito de bancos de desenvolvimento e fontes alternativas de recursos para despesas de capital.

Quais são os desafios mais agudos para a efetiva democratização da educação superior pública? Há proposições e metas suficientes para consolidar a pós-graduação no PL 2614/2024?

Heleno Araújo: Fazer cumprir a determinação constitucional da autonomia universitária, essa é uma ação que não precisa da aprovação do próximo plano nacional de educação, já pode ser colocada em prática, com base nas determinações legais dispostas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No PL 2614/2024 encontramos quatorze citações a pós-graduação que indicam a democratização do acesso, da permanência e conclusão dos estudos, estimulando a mobilidade regional, nacional, internacional e a estrutura adequada para funcionamento, entre outras. Vejo possibilidades de consolidação da pós-graduação no próximo plano nacional de educação, desde que seja garantido o financiamento necessário.

Ministro da Educação Camilo Santana: Um primeiro desafio, que a proposta do novo PNE busca equacionar, é a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Na faixa etária de 25 a 34 anos, 23,2% dos/das brasileiros/as têm nível superior completo, diante de 47,2% da média da OCDE.

A redução das desigualdades socioeconômicas e raciais também concorre para a democratização do acesso. Enquanto entre brancos/as o acesso da população de 25 a 34 anos ao ensino superior é de 34%, entre negros/as é cerca de metade disso. Nesse sentido, o novo PNE aponta para metas de acesso, permanência e conclusão da graduação que buscam elevar a participação da população de 18 a 24 anos com acesso à graduação e o percentual da população de 25 a 34 anos com graduação completa para 40%, com redução das desigualdades entre diversos grupos sociais.

Na pós-graduação, segundo o relatório *Education at a Glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, enquanto o Brasil tem apenas 0,8% das pessoas de 25 a 64 anos com mestrado, a média dos países que integram a organização é de 13%. Embora a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tenha qualidade reconhecida, ainda alcança parcela pequena da população e de forma desigual no território nacional. O novo PNE propõe meta de ampliação do número de titulações de mestrado e doutorado com vistas a aumentar o percentual de mestres/as e doutores/as na população, consideradas as desigualdades regionais, raciais, linguísticas, socioeconômicas, de sexo e as pessoas com deficiência.

Senadora Teresa Leitão: Temos o desafio de garantir políticas de equalização do acesso à educação superior em nosso país. Precisamos consolidar o processo de expansão e interiorização, concluindo os esforços para ampliação da oferta que vimos nos primeiros governos do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff, em medida importante retomados agora. Precisamos, também, deter muita atenção nos processos de regulamentação, monitoramento, avaliação e fiscalização da qualidade da educação superior

privada, por meio de políticas de Estado e da gestão do MEC. Olhem a questão da EAD, que poderia ser parte das soluções e virou um grande problema nesse nível.

Por fim, como retaguarda do que vimos em processo recente de ataques às universidades, precisamos conferir a autonomia prevista às instituições de educação superior, aprimorando processos de organização, gestão e financiamento da educação superior.

Que ações e políticas devem ser desenvolvidas para assegurar a efetivação de planos educacionais que contemplem a atual situação de emergência ambiental nos estados, Distrito Federal e municípios, em consonância com o PNE?

Ministro da Educação Camilo Santana: O Governo Federal tem dado respostas firmes e ágeis frente a cada uma das situações de emergência ambiental que ocorrem em vários pontos do país, cada dia com maior frequência e com efeitos mais extremos. Essa é uma questão mundial, que preocupa e afeta todos os países e que vem sendo tratada no Brasil com prioridade e investimentos robustos, por meio da retomada da política socioambiental e climática nas suas variadas frentes. A superação desses desafios também passa pela Educação, que tem papel central na conscientização para a conservação do meio ambiente e para o desenvolvimento de uma cultura sustentável, como está afirmado na Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999.

O novo PNE 2024-2034, de forma inovadora, dispõe sobre a promoção da sustentabilidade socioambiental como uma de suas diretrizes. Nessa perspectiva, a educação deverá contribuir com a preparação de todas as pessoas para essa nova realidade, tanto para o imediato enfrentamento das diversas ocorrências, quanto para mitigar as causas e reduzir os efeitos das emergências ambientais. O novo PNE prevê um conjunto de medidas relacionadas à questão ambiental, a começar da Educação Infantil, mas assegurando a implementação de diretrizes curriculares da Educação Ambiental nos demais níveis de ensino, até a pós-graduação. Além disso, também estabelece estratégias de articulações intersetoriais para atender às demandas de educação ambiental, articuladas ao desenvolvimento econômico, social e educacional.

Senadora Teresa Leitão: Não fizemos, enquanto país e planeta, nosso papel de proteção e cuidado, e não temos mais alternativas que não sejam, decididamente, implementar outro modelo de desenvolvimento e de relacionamento com o meio ambiente. Ao contrário, herdamos um governo em que a destruição era prática. Como eu já disse, a realidade global é de uma convivência cada vez mais difícil, complexa e perigosa em relação às chuvas extremas, secas agudas, temperaturas mais altas, tempestades mais severas, oceanos cada vez mais quentes, espécies sendo dizimadas, e escassez crescente de alimentos. Se a proteção do meio ambiente foi uma pauta do futuro, hoje ela é uma agenda urgente do presente.

Nesse contexto, não podemos deixar de colocar a educação no centro. Falo como uma educadora que acredita que se a educação não muda o mundo sozinha, tampouco o mundo muda sem educação. No PNE e nos planos de educação estaduais, do DF e municipais, precisamos promover e garantir uma política de Estado com oferta de educação ambiental na perspectiva da sustentabilidade, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Precisamos trabalhar em uma política de formação dos/das profissionais de educação na área ambiental e, de igual modo, urge promover de modo contínuo a articulação e o estabelecimento de parcerias entre as secretarias da Educação e do Meio Ambiente.

Penso, também, que será necessário promover, incentivar e priorizar processos educativos de formação e treinamento para planos de contingências e enfrentamento de situações de emergência, em face desses eventos climáticos extremos.

Heleno Araújo: O debate sobre o clima/questões ambientais não pode ficar de fora da escola. Para o bem da atual e das futuras gerações, os conteúdos sobre esses temas precisam ser incluídos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, respeitando as características, a idade e o nível de compreensão dos/das estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação. Neste sentido, além de esses conteúdos constarem nos planos de educação, será preciso vincular outros planos em ação sobre clima/questões ambientais desenvolvidos por outros ministérios e pelos organismos internacionais. A inclusão de um novo eixo no documento referência para a Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 promoveu um amplo debate sobre as questões ambientais. Com diversas propostas sendo apresentadas, e que foram aprovadas no *Documento Final da Conae 2024*, esse documento é a nossa referência para atuarmos no Congresso Nacional e fazer valer a força do tema e a importância de ser incluído no próximo Plano Nacional de Educação.

O Congresso Nacional aprovou a prorrogação da vigência do atual PNE até o final de 2025. Qual é sua expectativa sobre a tramitação do PL 2614/2024 no Congresso Nacional? Que nível de engajamento político e de mobilização social demandará?

Senadora Teresa Leitão: Creio que vale lembrarmos o quão desafiador foi aprovarmos o PNE anterior. Não acredito que lidaremos com a mesma situação, mas não podemos perder isso de vista, especialmente quando falamos em engajamento político e mobilização social. Esses são dois elementos de que jamais podemos prescindir quando falamos em construir avanços para uma educação pública, de qualidade, democrática e inclusiva. O projeto de lei do Ensino Médio e a aprovação na Câmara, que recuou em pontos importantes após termos conseguido pacificar no Senado com muito diálogo, é um exemplo de como a educação é vista como estratégica, independente de concepções, sejam as liberais e conservadoras, sejam as progressistas e emancipadoras.

Heleno Araújo: Temos que considerar que o PL 2614/2024 chegou com um ano e meio de atraso no Congresso Nacional. Um plano de 10 anos para a educação atravessa dois governos e meio, logo, precisa e deve ser tratado como política de Estado, e isso não aconteceu nos últimos 10 anos. Portanto, tenho a expectativa que o PL 2614/2024 deverá tramitar dentro deste prazo de um ano e meio, o que vai ao encontro da Lei que prorrogou o prazo do atual Plano Nacional de Educação até dezembro de 2025. Para evitar que extrapole esse prazo, vamos precisar de mobilização e pressão sobre o Congresso Nacional, nas ruas, nas redes sociais e nas visitas aos gabinetes dos/das parlamentares em Brasília e em cada estado.

Ministro da Educação Camilo Santana: A proposta do novo PNE é fruto de um diálogo amplo entre setores sociais diversos, com mobilização social e a participação dos/das nossos/as parlamentares. Apresentamos uma proposta sólida, técnica, com metas claras e mecanismos objetivos de acompanhamento. Eu espero que o Congresso Nacional siga sensível à importância da Educação na pauta do Brasil e priorize o debate em torno dessa matéria tão fundamental.

A mobilização social segue como tônica imprescindível à construção coletiva e trâmite das propostas. O engajamento de toda a sociedade é fundamental, não apenas em torno da aprovação do PNE 2024-2034, mas também para que se reúnam as condições objetivas de implementação das metas e estratégias a serem aprovadas.

Não será um caminho simples, em ano eleitoral e diante da concorrência com tantos outros temas, mas quem precisa de acesso e permanência na educação, de um ensino de qualidade, inclusivo e equânime é quem tem mais pressa. O Brasil tem pressa.

Tendo em vista que a proposta do PNE encaminhada ao Congresso é fruto de uma construção coletiva, como avalia a sua participação pessoal e institucional no processo de tramitação do PL 2614/2024?

Heleno Araújo: Tenho uma avaliação positiva, creio que tive um engajamento forte nos debates e elaboração das propostas para o próximo Plano Nacional de Educação, e a entidade que represento, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, teve uma participação extraordinária, de forma direta, através das pessoas da direção da entidade, bem como dos sindicatos municipais, estaduais e distrital filiados a CNTE. Nos orgulhamos do trabalho que realizamos nas etapas da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024. Os nossos sindicatos tiveram fortes contribuições no processo de organização, preparação, execução e produção de propostas para o novo PNE, mas consideramos também que o PL 2614/2024 aponta medidas de redução do já conquistado na Lei atual do PNE, tem pontos contraditórios, objetivos e metas lentos para serem cumpridos e o

não aproveitamento de propostas valiosas que constam no *Documento Final da Conae 2024*. Sigamos na luta com firmeza!

Ministro da Educação Camilo Santana: A apresentação do PL 2614/2024 pela União para o Congresso foi uma conquista do povo brasileiro. Todo o processo de elaboração foi desafiador, diante do atraso em que se encontrava essa agenda e da convicção de que a construção tinha que ser coletiva e democrática. Nós abrimos as portas do MEC ao diálogo com todos os segmentos da sociedade, com os estados e municípios, de forma sistemática e coordenada, investindo na reconstrução dos espaços institucionais de participação e gestão democrática da educação. A partir dessa escuta, foi possível recompor o FNE e realizar a Conae 2024, que mobilizaram o debate educação de forma surpreendentemente ágil. Trabalhamos juntos para fazer essa entrega ao Congresso. Trabalharemos ainda mais para garantir que o texto seja aperfeiçoado e, sobretudo, aprovado de forma rápida, para que se articule com os novos planos subnacionais e possamos acelerar a transformação da Educação que estamos comprometidos em fazer. Quem ganha é o país.

Senadora Teresa Leitão: Minha participação começou nas articulações para reconstituirmos o FNE e para garantirmos a realização da Conferência Nacional de Educação, que foi alvo de ataques e *fake news*. Vencida essa etapa, pude me dedicar à Conae tanto como senadora quanto como delegada, com muita honra, alegria e, claro, ciente da importância do que foi pactuado para avançarmos na educação. Agora, meu papel é o de legisladora atenta e com enorme compromisso com o Plano Nacional de Educação. O atual momento é de aprofundarmos o debate. Por isso, apresentei requerimento para que o Senado inicie um ciclo de audiências públicas sobre o plano, dado seu caráter estratégico para a superação dos desafios educacionais e, conseqüentemente, nacionais, uma vez que o desenvolvimento nacional pressupõe investimentos substantivos em educação de qualidade. Na sequência, irei acompanhar a tramitação e lutar no Senado para que ele seja aprovado no tempo acordado, com diálogo, claro, e respeito ao resultado de uma escuta qualificada e ampla com a sociedade, os/as especialistas e a categoria. O *Documento Final da Conae* é referência fundamental.

Proyecto de Ley (2614/2024) del Plan Nacional de Educación - entrevista con el Ministro de Educación Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão y Heleno Araújo

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **CARLOS ABICALIL****

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **FÁTIMA SILVA*****

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE******

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **LEDA SCHEIBE*******

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

La reanudación de un gobierno democrático popular ha propiciado avances en las propuestas de políticas y su democratización, a través de procesos de participación. La realización de la Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024 por parte del Foro Nacional de Educación – FNE y el Ministerio de Educación – MEC, precedida de conferencias libres, municipales, estatales, distritales y regionales, teniendo como

* Doctor en Educación. Profesor emérito de la Universidad Federal de Goiás. Presidente de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación – Anpae y miembro titular del Foro Nacional de Educación – FNE. *Correo electrónico:* <luizdourado1@gmail.com>.

** Máster en Educación. Actualmente es asesor parlamentario de la Comisión Permanente de Derechos Humanos de la Asamblea Legislativa de Mato Grosso. *Correo electrónico:* <caabicalil@gmail.com>.

*** Pedagoga. Secretaria General de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación. *Correo electrónico:* <fatimaasilva@gmail.com>.

**** Máster en Política Educativa. Coordinadora de la Escuela de Formación de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación – CNTE. *Correo electrónico:* <gueldaandradeeducacao@gmail.com>.

***** Doctora en Educación. Profesora emérita de la Universidad Federal de Santa Catarina. *Correo electrónico:* <lscheibe@uol.com.br>.

eje un nuevo Plan Nacional de Educación – PNE, así como el establecimiento de bases para los planes estatales, distritales y municipales, permitieron la construcción colectiva y democrática del *Documento Final de la Conae 2024* con propuestas, metas y estrategias que involucran una concepción sistémica y emancipadora de la educación, encaminada a superar las desigualdades y asimetrías en el campo institucional. El MEC, tomando como base ese documento final y los aportes del Grupo de Trabajo – GT PNE del MEC, remitió al Congreso Nacional, el 27 de junio de 2024, el proyecto de ley 2614/2024 del PNE 2024/2034.

Para comprender este proceso y sus consecuencias, invitamos a la sección *Entrevista* el ministro de Educación Camilo Santana, la senadora Teresa Leitão, y Heleno Araújo, coordinador del Foro Nacional de Educación. Esta sección tiene como objetivo informar al/la lector/a sobre las miradas y perspectivas político-pedagógicas de los/as entrevistados/as respecto del PNE, el Sistema Nacional de Educación – SNE y los desafíos para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

Entrevistadores y entrevistadoras: Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Gueda Andrade y Leda Scheibe.

¿Cómo ustedes evalúan el papel del Foro Nacional de Educación – FNE en la agenda de propuesta, seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Educación – PNE?

Ministro de Educación Camilo Santana: Pienso que el diálogo franco y democrático es el único camino posible para construir las políticas educativas que Brasil necesita. Y el papel del Foro Nacional de Educación – FNE es fundamental para el debate amplio, por ser el espacio que reúne a toda una gama de representantes de entidades y movimientos sociales, en diálogo permanente con el Ministerio de Educación y el gobierno. Más aún, en relación con el Plan Nacional de Educación, el FNE también tiene un rol jurídico indispensable, definido por la Ley n. 13.005/2014, que aprobó el PNE 2014-2024, como instancia de articulación entre las conferencias nacionales de educación y las regionales, estatales y municipales que las preceden. La ley también define al FNE como uno de los órganos de seguimiento de la implementación de metas, con énfasis en el objetivo de incrementar la inversión pública en la educación pública y la definición del costo alumno calidad (CAQ) como parámetro para la financiación de todas las etapas y modalidades de la educación básica. Esas atribuciones se refuerzan en el proyecto de ley n. 2.614/2024, del nuevo PNE 2024-2034, entregado por el presidente Lula al congreso nacional.

Senadora Teresa Leitão: Debemos reconocer y celebrar la centralidad del Foro Nacional de Educación – FNE, máxima expresión de la participación de la sociedad en las políticas públicas educativas. Un logro histórico y un espacio muy reivindicado a lo largo de nuestras luchas, concretado en 2010 y luego ratificado en 2014.

El FNE es uno de los ámbitos legales de seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Educación, que es, por definición constitucional, articulador del Sistema Nacional de Educación, otro desafío nacional. Por tanto, el FNE es estratégico. Debe cumplir un rol de órgano de Estado –acompañar el PNE y contribuir a su implementación–, al mismo tiempo que es un organismo vivo, una institución estratégica en el SNE como instancia de diálogo, participación y concertación social en educación.

No en vano fue uno de los órganos colegiados atacados y deconstruidos tras el golpe de Estado contra la presidenta Dilma Rousseff. Por lo tanto, el FNE debe ser reconocido, por su legitimidad y diversidad, como un polo aglutinador de las más variadas expresiones de la educación nacional, desde la guardería hasta el posgrado de la educación pública y privada; en definitiva, todas las etapas, niveles y modalidades en todos sus matices, siempre en defensa de la educación, de la democratización de la educación y de la propia democracia en nuestro país.

El FNE, cumpliendo su rol y sus responsabilidades legales, con el MEC, impulsó y realizó una gran Conferencia Nacional de Educación – Conae, que culminó en enero de 2024 en su escenario nacional, luego de movilizar a todo el país en el debate sobre educación para orientar la construcción de un PNE con participación social.

Heleno Araújo: La Constitución Federal de Brasil determina que el derecho a la educación es un derecho universal y un deber del Estado, y que las políticas educativas deben ser desarrolladas con la participación de la sociedad. En este sentido, para cumplir con la determinación constitucional, el Foro Nacional de Educación, los foros de educación estatales, distritales y municipales tienen un papel fundamental en el debate, en la elaboración de propuestas, en las disputas por la concepción de una educación democrática, popular y emancipadora, en la aprobación de las leyes de planes educativos, su seguimiento y evaluaciones periódicas. La responsabilidad de los foros educativos en la coordinación de las conferencias de educación muestra cuán importantes son estos foros educativos para garantizar la existencia e implementación de leyes sobre planes educativos.

El horizonte de intersección entre el Plan Nacional de Educación – PNE y el Sistema Nacional de Educación – SNE se refuerza en el PL 2614/2024, enviado al Congreso Nacional por el gobierno Lula. Constitucionalmente, el PNE es el articulador del SNE. Se trata de la implementación de un verdadero pacto federativo en educación, necesario para asegurar la estabilidad, la perpetuidad de las políticas y una educación de calidad y con equidad. Para ello, se deben considerar dimensiones fundamentales como la gestión democrática, la valorización de los/as profesionales de la educación, las modalidades educativas, la evaluación y el financiamiento. ¿Qué límites y/o posibilidades se vislumbran en esta dirección en la propuesta actual? ¿Por qué es importante institucionalizar el SNE y regular la cooperación federal en educación?

Senadora Teresa Leitão: Yo diría que más que un horizonte de intersección entre plan y sistema, uno tiene que activar y dinamizar el otro. El PNE ayuda a formatear efectivamente un sistema nacional. Por eso la definición del artículo 214, modificado en 2009: el Plan Nacional de Educación, con una duración de diez años y establecido por ley, pretende articular el Sistema Nacional de Educación bajo un régimen colaborativo. Para ello, el PNE define lineamientos, objetivos, metas y estrategias de implementación para asegurar el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza en sus diferentes niveles, etapas y modalidades. Y para que este plan orientador de las políticas públicas se cumpla, debemos tener cooperación federativa, debemos tener un sistema con acciones integradas de los poderes públicos de los diferentes ámbitos federativos, todos movilizados para garantizar el derecho, a todos/as y cada uno/a, en cualquier territorio.

Institucionalizar un SNE, por tanto, en una ley complementaria, será la expresión de un pacto federativo en educación, al lograr un *quórum* calificado para su aprobación y definiendo espacios de negociación y concertación destinados al ejercicio del diálogo y la cooperación en nuestra educación. Por ejemplo, durante la pandemia, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación – MEC, no pudimos mediar y coordinar acciones para que niños/as, jóvenes y adultos/as mantuvieran sus vínculos mínimos con los/as docentes y con las escuelas, universidades e institutos, y cuando lo hubo, la acción fue precaria y dolorosa para todos/as. Esto expresa, en gran medida, la consecuencia de no contar con un SNE. En otras palabras: no tenemos claro quién hace qué en los diferentes niveles, etapas y modalidades de enseñanza, bajo qué condicionalidades y condiciones de apoyo técnico y financiero, con qué órganos y mecanismos de coordinación, procesos de negociación y deliberación.

Si tenemos un organismo nacional de concertación y cooperación, si tenemos órganos de coordinación entre estados y municipios, la provisión de educación en todos sus ámbitos tenderá a ser más exitosa. Si contamos con otros espacios de diálogo y participación social (como foros, consejos educativos y escolares, por ejemplo) para abordar los temas educativos, con la participación de los/as profesionales de la educación y las comunidades escolares y académicas, tendremos soluciones y encaminamientos mucho más consistentes y legítimos, ya que fueron construidos por quienes entienden y llevan a cabo la educación en la práctica, en el día a día.

Es importante que tengamos un SNE para que se materialice lo que defendemos, que es una agenda sistémica para la educación en el país, desde la guardería hasta el posgrado. En este sentido, es fundamental que tengamos espacios públicos estables para deliberación y toma de decisiones que abarquen los distintos ámbitos federativos; y que consolidemos los mecanismos e instrumentos de cooperación y colaboración.

No podemos basarnos en una relación extraoficial o en una asociación voluntaria y frágil, de gobierno únicamente, con instrumentos de asociación precarios, episódicos y

temporales. Un sistema necesita estabilizar las relaciones entre las distintas esferas del poder público, debe contar con participación y gestión democrática y un modelo de financiamiento entre las esferas federativas que pueda promover la ejecución de las metas educativas, que son expresión de la garantía del derecho a la educación.

Heleno Araújo: Estamos en el proceso de aprobación de la tercera ley del Plan Nacional de Educación y debemos preguntarnos: ¿Por qué el Estado brasileño no pudo implementar las dos leyes anteriores? Las reflexiones sobre esta cuestión seguramente nos llevarán a afirmar que las dos leyes no se aplicaron porque carecieron de las bases necesarias para garantizar su implementación, es decir, nuestros límites y ausencias perjudicaron el cumplimiento del derecho a la educación, con calidad social para todas las personas. La ley del Sistema Nacional de Educación fue determinada por la Constitución Federal desde 1988, y hasta el día de hoy no existe; el costo alumno calidad ya debería estar regulado en nuestro país, y hasta hoy esto no ha sucedido, las leyes específicas de la gestión democrática debían implementarse en todos los municipios, estados, Distrito Federal y la Unión, y no fueron aprobadas. Por lo tanto, la ausencia de condiciones de cooperación, financiamiento y participación social imponen límites a nuestro avance en la implementación del Plan Nacional de Educación, y el PL enviado al Congreso Nacional nos preocupa en ese sentido.

Ministro de Educación Camilo Santana: La vinculación entre el Plan Nacional de Educación – PNE y el Sistema Nacional de Educación – SNE es constitucional. La médula de la creación del SNE está en configurar una nueva arquitectura de la educación del país, asegurando una coordinación efectiva entre instituciones y organismos, con organicidad a las políticas educativas bajo responsabilidad de la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios. Esa organización sistémica es una condición para superar los complejos desafíos y enfrentar la desigualdad educativa que se ha profundizado en los últimos años.

Es importante que el proyecto de ley n. 235/2019, que trata del SNE y que actualmente se encuentra tramitando en el Congreso Nacional, sea debatido por la sociedad, especialmente para mejorar los dispositivos de gobernanza, planificación educativa, estándares de calidad, financiamiento, valorización docente, evaluación y regulación de la educación, considerando la oferta pública y privada.

Considerando las desigualdades y asimetrías existentes en la educación nacional, ¿es posible vislumbrar la gestión y expansión efectiva de la inversión pública en educación pública para alcanzar al menos un nivel del 7% del PIB en el quinto año de vigencia del PNE y al menos el equivalente al 10% del PIB al final del decenio para la educación nacional?

Helene Araújo: Vale la pena enfatizar que sin grandes inversiones en educación pública, el Estado brasileño seguirá negando a su pueblo el derecho a la educación. En 2001, el Congreso Nacional aprobó alcanzar el 7% del PIB para 2010 para la educación pública, y el entonces presidente vetó este punto en la ley del Plan Nacional de Educación. En 2014 se aprobó la segunda ley del Plan Nacional de Educación, alcanzando el 7% del PIB en 2020 y el 10% en 2024. En la práctica, hubo una reducción del 6% en 2014 al 5,1% actual. ¿Qué llevó al Estado brasileño a revertir la determinación legal? La Enmienda Constitucional n. 95 de 2016 fue el vector de esta reducción; la actual ley del marco fiscal es otro vector que impide la expansión de las inversiones en educación pública; la alta tasa de interés determinada por el Banco Central, que pone alrededor del 45% del PIB en manos de los bancos y los súper ricos de Brasil, es otro vector importante que impide la expansión de los recursos a invertir en la educación pública. Tales medidas alejan la perspectiva de vislumbrar la aplicación de los 7% y los 10% para la gestión e inversión efectiva en la educación pública.

Ministro de Educación Camilo Santana: Como siempre dice el presidente Lula, el dinero para la educación no es un gasto sino una inversión. Creo firmemente y trabajo todos los días en defensa de más inversiones para garantizar una educación pública gratuita y de calidad para que sea motor de desarrollo y reducción de las desigualdades en el país.

Un tema central en el debate sobre el financiamiento es la asimetría educativa, y ya hemos logrado avances importantes con el cambio de los factores de ponderación del Fundeb, garantizando más recursos para las escuelas del campo, indígenas y quilombolas.

Todavía encaramos desafíos. Baste decir que el valor-alumno-año total – VAAT en Brasil en 2024 osciló entre R\$ 3.761,10 (Ibipitanga - BA) y R\$ 76.855,41 (Varginha - MG), es decir, una relación de más de veinte veces entre el VAAT más alto y el más bajo. El VAAT mínimo nacional garantizado por la suplementación de la Unión a todas las redes de educación pública es de R\$ 8.429,88, según la primera actualización de 2024 (abril), lo que hace que esa relación de desigualdad caiga a alrededor de nueve veces [que], aun así, [es] grande. Debemos seguir trabajando en mecanismos capaces de reducir las disparidades en la capacidad de financiación. También es necesario avanzar en la búsqueda de estándares nacionales de calidad y costo-alumno-calidad – CAQ.

La Meta 20 del actual PNE (ley n. 13.003/2014) definió como meta nacional de inversión pública en educación pública (considerando todas las etapas y niveles de la educación), para el año 2024, la cifra del 10% del PIB. El proyecto de ley n. 2.614/2024, que propone el nuevo PNE, además de la actual meta con relación al porcentaje del PBI, presenta dos nuevas metas específicas para el aumento de la inversión por estudiante en la educación básica. La primera fija la meta intermedia en términos de porcentaje del PIB *per cápita*, que relaciona el nivel de inversión por estudiante en educación básica con el indicador real de riqueza por habitante del país; y la meta final, basado en costo-alumno-calidad

– CAQ por definir. La segunda meta habla de equiparar la capacidad de financiamiento de la educación básica entre las entidades federativas, con base en el CAQ, tomando como referencia el estándar nacional de calidad, conforme a lo previsto en el Art. 211, §7 de la Constitución. Es decir, al mismo tiempo que es necesario incrementar la inversión por estudiante en educación básica en función de la riqueza del país, es necesario mejorar el mecanismo redistributivo del Fundeb para igualar la capacidad de financiación de las redes para lograr el CAQ acordado a nivel nacional.

Senadora Teresa Leitão: En la agenda de concretización del PNE y establecimiento del SNE, la financiación es central. Es el pilar para el logro de las metas educativas para la década y, al mismo tiempo, motor del SNE, al definir relaciones de complementación financiera y apoyo recíproco entre entidades federativas. Es un elemento básico para implementar estándares de cooperación y estándares nacionales de calidad (en la educación básica y superior), con miras a lograr lo que ratificó la Conae como “descentralización calificada”, es decir, una mejor definición y división de competencias acompañada de condiciones técnicas y financieras necesarias para su implementación.

De esta manera, la inversión en educación como proporción de nuestra riqueza nacional no es aleatoria, sino que se traduce en compromiso y cálculo para que tengamos una educación típica de un país que invierte masivamente en educación para abordar las desigualdades y promover la equidad. Esto es lo que nos proponemos y necesitamos tener en esta meta: expresión de un compromiso nacional con la educación en nuestro país, factor estructural de nuestro desarrollo nacional.

Actualmente, alrededor del 80% de las matrículas escolares se concentran en las escuelas públicas. Sin embargo, aún persisten cuellos de botella en el acceso, servicio y calidad en las guarderías, preescolar y educación primaria y secundaria, además de rezagos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y distorsiones entre edades y grados. ¿Cómo pretende el nuevo PNE fortalecer las escuelas públicas gratuitas, dentro de metas específicas, sin delegar los servicios escolares a entidades privadas, aunque asociadas al poder público?

Ministro de Educación Camilo Santana: El nuevo PNE, propuesto por el proyecto de ley presentado por el Gobierno (PL n. 2.614/2024), pone un nuevo énfasis en la calidad de la oferta educativa en todos los niveles, incluida la necesidad de definir estándares de calidad de la oferta, además de los objetivos relacionados con el acceso, trayectoria regular y resultados de aprendizaje, resaltando también la equidad en el logro de metas.

La participación de la oferta privada en la educación nacional está sujeta a los términos de los artículos 209 y 213 de la Constitución Federal, y no hay perspectivas en el nuevo PNE de ampliar esta participación. En la educación superior y la educación técnica

y tecnológica hay propuestas de estrategias que lleguen a las entidades privadas para el mejoramiento de la calidad de la oferta y el aprendizaje de los/as egresados.

Senadora Teresa Leitão: No creo en una escuela que no sea, efectivamente, del tamaño de nuestro Brasil, donde no quepan todos. Necesitamos una ‘máquina’ que prepare las democracias. Esta máquina es la de la escuela pública, como nos enseñó Anísio Teixeira. De esta manera, el PNE debe apuntar, con centralidad y prioridad, al incremento de las condiciones de oferta y calidad de nuestras escuelas públicas, con profesionales de la educación valorados/as y respetados/as, además de escuelas dignas, seguras y acogedoras.

El sentido de nuestra Constitución, que debe ser el sentido del PNE que se apruebe luego del debate legislativo, es que los recursos públicos se destinarán a las escuelas públicas, pudiendo ser dirigidos a escuelas comunitarias, confesionales o filantrópicas en situaciones excepcionales y ya reguladas, como por ejemplo las becas –que son limitadas–, en definitiva, cuando faltan plazas y cursos regulares en las instituciones públicas.

La orientación del PNE y de la acción del Estado es que los poderes públicos están obligados a invertir principalmente en la expansión de su red en la localidad. Tenemos una disputa histórica entre proyectos educativos en el país, inclusive sobre los fondos públicos, y necesitamos ganarla. Esto significa ganar con el significado de nuestro pacto social por la educación, que es una escuela pública de calidad, con gestión pública, para todos/as, sin ningún tipo de exclusión.

Heleno Araújo: El proyecto de ley n. 2.614/2024 indica, entre los objetivos del Plan Nacional de Educación: fortalecer los principios del Estado Democrático de Derecho, con énfasis en la promoción de la ciudadanía; la consolidación de la gestión democrática de la educación pública; garantizar el derecho a la educación, con la ampliación de las oportunidades educativas en todos los niveles, con miras a una mejor formación humanística, profesional, cultural, científica y tecnológica de los/as jóvenes; superar las desigualdades educativas y erradicar todas las formas de prejuicios basados en el origen, raza, sexo, color y edad y formas de discriminación; la universalización de los servicios escolares para la población de cuatro a diecisiete años, y el ofrecimiento de oportunidades educativas a quienes no tuvieron acceso en su edad adecuada; mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza, considerando las dimensiones de acceso, permanencia, procesos educativos y resultados de aprendizaje y desarrollo; la valorización de los profesionales de la educación y el fortalecimiento de la profesionalización docente; y el aumento de la inversión pública en educación. Las directivas también responden a este fortalecimiento de la escuela pública, y nuestra preocupación está con los programas, ya que estos, cuando se diseñan, no cuentan con la participación de representaciones de la comunidad escolar, y cuando se aplican, tienen

una fuerte influencia de entidades del sector privado. Un ejemplo de nuestras preocupaciones son las plataformas privadas utilizadas en las escuelas públicas. ¿Qué hacer? ¿Y cómo se puede evitar este proceso de privatización?

La regulación del CAQ es vista como fundamental para el financiamiento efectivo de la educación básica, en sus etapas y modalidades. ¿Qué se necesita para lograr esta regulación?

Senadora Teresa Leitão: La idea de costo-calidad es histórica y encuentra repercusión en muchas luchas de entidades a lo largo de décadas, como la CNTE. Está previsto en nuestra legislación y nuestra Constitución. La ley n. 13.005 trazó un lineamiento que, en mi opinión, no se siguió y que es necesario seguir. Explicó que el CAQ será definido y ajustado continuamente, con base en una metodología formulada por el MEC y monitoreada por el FNE, el CNE y las comisiones de educación de la Cámara y del Senado Federal. Ese guion político e interinstitucional necesita ser concluido para que tengamos su plena regulación y su implementación progresiva y efectiva, para que tengamos escuelas dignas, estructuradas, inclusivas y de calidad.

Heleno Araújo: ¡Voluntad política! Y cuando digo que falta voluntad política, me refiero a la sociedad brasileña en su conjunto (civil, política y jurídica). Los electores necesitan valorar sus votos y dedicarlos a personas que realmente tienen su discurso vinculado a su práctica, que defienden los servicios públicos, que defienden la educación pública. La población brasileña debe salir a las calles y a las redes sociales para exigir una reducción de las altas tasas de interés. Los/as políticos/as que trabajan en el poder ejecutivo deben impulsar las normas de las leyes vigentes, y el poder judicial debe practicar la justicia social, de conformidad con la legislación vigente.

Ministro de Educación Camilo Santana: Aún no existe un acuerdo o regulación sobre estándares nacionales de calidad para la oferta escolar y el buen funcionamiento de las instituciones educativas.

La Constitución recomienda el establecimiento de un estándar mínimo de calidad considerando condiciones adecuadas de oferta y con referencia al CAQ, acordado de manera colaborativa, pero su regulación debe realizarse en una ley complementaria. Varias propuestas legislativas buscaron responder a la necesidad de una ley complementaria, proponiendo la creación del Sistema Nacional de Educación – SNE. En este contexto, se prevé la creación de un órgano intergubernamental tripartito de educación, cuyas responsabilidades incluirían, entre otras, el acuerdo sobre el estándar mínimo de calidad para la educación básica a que se refieren los §§ 1 y 7 del art. 211 de la CF/1988, se presenta como una posible vía para abordar la cuestión aún pendiente del estándar mínimo de calidad

y del CAQ. Esto no impide, sin embargo, que el Ministerio de Educación cuente con iniciativas que contribuyan al debate, inclusive como una de las estrategias del nuevo PNE en el marco del Objetivo 18: “Asegurar la calidad y equidad en las condiciones de oferta de la educación básica”.

¿Cómo puede el PNE, epicentro de las políticas educativas, colaborar con la democratización de los órganos responsables de la institución, implementación, control y evaluación de las políticas educativas?

Heleno Araújo: Además de mantener la existencia del Foro Nacional de Educación como responsable de coordinar las conferencias de educación y fortalecer el proceso de gestión democrática, el nuevo PNE también indica para las tres esferas de gobierno que la gobernanza del PNE y otros planes tendrán una instancia permanente de negociación, cooperación y concertación entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios. Es importante incluir entidades que representen segmentos de la comunidad escolar en este comité de gobierno.

Ministro de Educación Camilo Santana: El PL n 2.614/2024 del nuevo PNE enfatiza el papel de los órganos de implementación y seguimiento del cumplimiento de las metas y estrategias programadas para los próximos diez años. Es fundamental reforzar los espacios democráticos de debate, específicamente expresado en el Objetivo 17 del PL del PNE 2024-2034, que busca fortalecer las bases de la participación social y la gestión democrática. Además, se asegura la participación de los diferentes segmentos como parte esencial del conjunto de metas y estrategias específicas para cada nivel y modalidad de educación.

Senadora Teresa Leitão: El PNE presenta una visión sistémica de la planificación de la política educativa y su relación con otras áreas. Pasa por tres gobiernos, orienta la planificación de los estados, el Distrito Federal y los municipios e indica un nivel de inversión necesario para avanzar en la educación en nuestro país. La implementación efectiva, con mecanismos de seguimiento y evaluación, implica la implementación de una instancia permanente de negociación, cooperación y concertación entre la Unión, los estados, el Distrito Federal, los municipios y entre los estados y sus municipios. Estas instancias necesitan implementarse de manera plural y legítima para que con foros y consejos, conferencias y otras esferas de control social se pueda lograr un gran consenso social para alcanzar las metas de la próxima década. En muchos dispositivos, el PNE debe cumplir la función de articular el SNE y democratizar los órganos responsables de su implementación.

Considerados esenciales para el principio de gestión democrática, ¿cómo podemos garantizar la existencia y el funcionamiento efectivo de consejos y foros educativos a nivel nacional, estatal, distrital y municipal en todo el país durante la próxima década?

Ministro de Educación Camilo Santana: Los consejos y foros ocupan un lugar destacado en el PL del nuevo plan, dentro del Objetivo 17 – Participación Social y Gestión Democrática. De las tres metas relacionadas con este objetivo, una de ellas propone “garantizar que todas las escuelas públicas de educación básica cuenten con consejos escolares establecidos y en funcionamiento, con la participación de diferentes segmentos de la comunidad escolar”. Otro objetivo es “garantizar que todas las entidades federativas cuenten con foros de educación como instancias permanentes de participación social, establecidos por ley y en funcionamiento”. En relación con este tema, la estrategia 17.3 prevé “asegurar la implementación de una gestión democrática de la educación a través de órganos colegiados intra y extraescolares, tales como: consejo escolar, sindicato de estudiantes, asociación de padres y docentes, foros y consejos de educación y órganos colegiados para la gestión de políticas, apoyo técnico y financiero y fortalecimiento de la participación social”.

Senadora Teresa Leitão: Necesitamos avanzar y garantizar instrumentos institucionales para implementar la gestión democrática, incluyendo el establecimiento de lineamientos y parámetros para la gestión democrática, de acuerdo con lo que sugerí en el PL 2556/2023, presentado en mi primer año de gestión como senadora. Sabemos que la gestión democrática es un principio basilar, previsto en la Constitución Federal. Sin embargo, datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – Inep indican que la forma predominante de elegir a los directores de las escuelas públicas consiste en nombramientos unilaterales por parte de la administración (56,3%), por ejemplo. Si bien el conjunto de estándares federales del país reconoce la relevancia y pertinencia de adoptar el modelo, aún existe poca consistencia legislativa en los estados, el Distrito Federal y los municipios. Por lo tanto, el proyecto de ley que presentamos pretende establecer directrices para la estandarización de la gestión democrática en Brasil.

Heleno Araújo: Requerirá una decisión política de la Secretaría de Articulación e Integración con los Sistemas Educativos – SASE/MEC para recrear las comisiones técnicas por estado, con el objetivo de garantizar asistencia técnica para la creación de los Foros Municipales de Educación en los 5.570 municipios del país, fortaleciendo los existentes foros y consejos de educación y, en acción colaborativa y cooperativa, elaborar los planes educativos estatales, distritales y municipales, tomando como referencia los lineamientos, objetivos del Plan Nacional de Educación y el diagnóstico local que realice el foro de educación de cada entidad federativa.

¿Qué acciones y políticas estratégicas pueden contribuir a la efectiva universalización de la educación básica, a pesar de los límites de la ley de responsabilidad fiscal (ley complementaria n. 101, del 04/05/2000)?

Senadora Teresa Leitão: Necesitamos un SNE establecido y una gran consulta nacional en torno a la universalización de la educación de calidad en nuestro país. Un gran acuerdo nacional, que involucre a líderes educativos de tres esferas, profesionales de la educación, estudiantes, comunidades escolares y académicas, todos y todas movilizados/as para incluir a nuestros niños/as y jóvenes, y asegurar su permanencia y éxito en las escuelas. Necesitamos colocar la equidad como un criterio eficaz para establecer prioridades, asignar recursos y definir políticas educativas en nuestro país. Un país como el nuestro no puede seguir negando el derecho de todas las personas a completar dignamente un ciclo educativo.

Heleno Araújo: En primer lugar, es necesario cambiar el contenido de esta ley y retirar los gastos destinados a los/as trabajadores/as de la educación de los límites que ella impone. Es importante recordar que tenemos alrededor de 40 millones de matrículas en educación básica, pero tenemos más de 80 millones de personas que no estaban alfabetizadas, no tuvieron acceso a la escuela entre los 4 y 17 años, y hay personas de 18 o más los que no han completado la educación básica. Por tanto, está claro que es necesario construir nuevas escuelas, realizar concursos públicos para nuevos/as profesionales de la educación, regular el costo alumno calidad, aplicar medidas de valoración de los/as profesionales de la educación y aprobar la ley del Sistema Nacional de Educación, además, por supuesto, de aprobar e implementar las leyes sobre planes educativos en las respectivas unidades de la federación.

Ministro de Educación Camilo Santana: Una vez más, la premisa es que ningún país desarrollado ha avanzado sin invertir en educación. No hay otro camino. Nuestro trabajo permanente es buscar alternativas que garanticen recursos para una educación pública gratuita y de calidad.

Por ejemplo, el nuevo PNE señala, en una de sus estrategias relacionadas al Objetivo 18, la vinculación de los ingresos provenientes de impuestos y contribuciones a la inversión en el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Pública – MDE y la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento. Otra estrategia también pasa por vincular parte de la participación en las ganancias o compensación financiera por la exploración de petróleo y gas natural al MDE. El nuevo PNE también habla de la creación de un plan decenal de inversión en infraestructura educativa, bajo un régimen de corresponsabilidad entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, que tenga en cuenta recursos

presupuestarios, incentivos fiscales, crédito de bancos de desarrollo y fuentes de recursos alternativos para gastos de capital.

¿Cuáles son los desafíos más agudos para la democratización efectiva de la educación superior pública? ¿Existen suficientes proposiciones y metas para consolidar los estudios de posgrado en el PL 2614/2024?

Heleno Araújo: Hacer cumplir la determinación constitucional de autonomía universitaria, esta es una acción que no requiere la aprobación del próximo plan nacional de educación, ya puede ser puesta en práctica, con base en las determinaciones legales establecidas en la Constitución Federal y la Ley de Directrices y Bases de la educación nacional. En el PL 2614/2024, encontramos catorce citaciones a estudios de posgrado que indican la democratización del acceso, permanencia y finalización de los estudios, estimulando la movilidad regional, nacional e internacional y la estructura adecuada para su funcionamiento, entre otros. Veo posibilidades de consolidar los estudios de posgrado en el próximo plan nacional de educación, siempre y cuando se garantice la financiación necesaria.

Ministro de Educación Camilo Santana: Un primer desafío que la nueva propuesta del PNE busca evaluar es la ampliación del acceso a la educación superior en Brasil. En el grupo de edad de 25 a 34 años, el 23,2% de los/as brasileños/as ha completado la educación superior, en comparación con el 47,2% del promedio de la OCDE.

La reducción de las desigualdades socioeconómicas y raciales también contribuye a la democratización del acceso. Mientras que entre los/as blancos/as el acceso de la población de 25 a 34 años a la educación superior es del 34%, entre los/as negros/as es alrededor de la mitad. En este sentido, el nuevo PNE apunta a metas de acceso, retención y finalización de estudios que buscan incrementar la participación de la población de 18 a 24 años con acceso a estudios de graduación y el porcentaje de la población de 25 a 34 años con título completo para 40%, con reducción de desigualdades entre diferentes grupos sociales.

En el posgrado, según el informe *Education at a Glance*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, mientras Brasil tiene sólo el 0,8% de personas entre 25 y 64 años con maestría, el promedio de los países que integran la organización es del 13%. Aunque el posgrado *stricto sensu* en Brasil tiene calidad reconocida, todavía llega a una pequeña porción de la población y de manera desigual en todo el territorio nacional. El nuevo PNE propone como meta el incremento del número de maestrías y doctorados con miras a aumentar ese porcentaje en la población, consideradas las desigualdades regionales, raciales, lingüísticas, socioeconómicas, de sexo y de personas con discapacidad.

Senadora Teresa Leitão: Tenemos el desafío de garantizar políticas para igualar el acceso a la educación superior en nuestro país. Necesitamos consolidar el proceso de expansión e interiorización, concluyendo los esfuerzos de ampliación de la oferta que vimos en los primeros gobiernos del presidente Lula y de la presidenta Dilma Rousseff, que ahora se están retomando en gran medida. También debemos prestar mucha atención a los procesos de regulación, seguimiento, evaluación e inspección de la calidad de la educación superior privada, a través de las políticas de Estado y la gestión del MEC. Mire el tema de la EAD, que podría ser parte de las soluciones y se ha convertido en un gran problema a ese nivel.

Finalmente, como respaldo a lo que vimos en el reciente proceso de ataques a las universidades, debemos otorgar la autonomía prevista a las instituciones de educación superior, mejorando los procesos de organización, gestión y financiamiento de la educación superior.

¿Qué acciones y políticas deben desarrollarse para asegurar la implementación de planes educativos que atiendan la actual situación de emergencia ambiental en los estados, el Distrito Federal y los municipios, en línea con el PNE?

Ministro de Educación Camilo Santana: El Gobierno Federal ha dado respuestas firmes y ágiles frente a cada una de las situaciones de emergencia ambiental que se presentan en diversas partes del país, cada día con mayor frecuencia y con efectos más extremos. Se trata de una cuestión global, que preocupa y afecta a todos los países y que ha sido abordada en Brasil con inversiones prioritarias y robustas, a través de la reanudación de la política socioambiental y climática en sus diversos frentes. Superar estos desafíos pasa también por la educación, que juega un papel central en la sensibilización para la conservación del medio ambiente y el desarrollo de una cultura sostenible, como lo establece la Política Nacional de Educación Ambiental – ley n. 9795/1999.

El nuevo PNE 2024-2034, de forma innovadora, prevé como uno de sus lineamientos el fomento de la sostenibilidad socioambiental. Desde esta perspectiva, la educación debe contribuir a preparar a todos para esta nueva realidad, tanto para afrontar de inmediato los diversos acontecimientos como para mitigar las causas y reducir los efectos de las emergencias ambientales. El nuevo PNE prevé un conjunto de medidas relacionadas con la problemática ambiental, comenzando desde la educación infantil, pero asegurando la implementación de lineamientos curriculares de la educación ambiental en los demás niveles educativos, hasta los estudios de posgrado. Además, también establece estrategias de articulación intersectorial para atender las demandas de la educación ambiental, vinculada al desarrollo económico, social y educativo.

Senadora Teresa Leitão: Como país y como planeta, no hemos cumplido nuestro papel de protección y cuidado, y ya no tenemos más alternativas que, decididamente, implementar otro modelo de desarrollo y relación con el medio ambiente. Al contrario,

heredamos un gobierno en el que la destrucción era práctica. Como ya he dicho, la realidad global es la de una coexistencia cada vez más difícil, compleja y peligrosa en relación con lluvias extremas, sequías agudas, temperaturas más altas, tormentas más severas, océanos cada vez más calientes, especies diezmadas y una creciente escasez de alimentos. Si la protección del medio ambiente era una agenda del futuro, hoy es una agenda urgente del presente.

En este contexto, no podemos dejar de poner la educación en el centro. Hablo como una educadora que cree que si la educación por sí sola no cambia el mundo, el mundo tampoco cambiará sin educación. En el PNE y en los planes educativos estatales, DF y municipales, debemos promover y garantizar una política de Estado que ofrezca educación ambiental desde la perspectiva de la sustentabilidad, en todos los niveles, etapas y modalidades de la educación. Necesitamos trabajar en una política de formación de profesionales de la educación en el área ambiental y, igualmente, urge promover continuamente la coordinación y el establecimiento de colaboraciones entre los departamentos de educación y medio ambiente.

Pienso también que será necesario promover, incentivar y priorizar procesos educativos de educación y capacitación para planes de contingencia y enfrentamiento a situaciones de emergencia ante estos eventos climáticos extremos.

Heleno Araújo: El debate sobre cuestiones climáticas/ambientales no puede quedar fuera de la escuela. Por el bien de las generaciones actuales y futuras, es necesario incluir contenidos sobre estos temas en todos los niveles, etapas y modalidades de la educación, respetando las características, edad y nivel de comprensión de los estudiantes, desde pre-escolar hasta posgrado. En este sentido, además de incluir estos contenidos en los planes de educación, será necesario vincular otros planes de acción en temas climáticos/ambientales desarrollados por otros ministerios y organismos internacionales. La inclusión de un nuevo eje en el documento de referencia de la Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024 impulsó un amplio debate sobre temas ambientales. Con la presentación de varias propuestas, las cuales fueron aprobadas en el *Documento Final Conae 2024*, este documento es nuestro referente para actuar en el Congreso Nacional y hacer valer la fuerza del tema y la importancia de ser incluido en el próximo Plan Nacional de Educación.

El Congreso Nacional aprobó la prórroga de la vigencia del actual PNE hasta finales de 2025. ¿Cuáles son sus expectativas sobre la tramitación del PL 2614/2024 en el Congreso Nacional? ¿Qué nivel de compromiso político y movilización social requerirá?

Senadora Teresa Leitão: Creo que vale la pena recordar lo desafiante que fue aprobar el PNE anterior. No creo que nos enfrentemos a la misma situación, pero no podemos perderlo de vista, especialmente cuando hablamos de compromiso político y movilización

social. Estos son dos elementos de los que nunca podemos prescindir cuando hablamos de construir avances hacia una educación pública de calidad, democrática e inclusiva. El proyecto de ley de la educación secundaria y su aprobación en la Cámara, que retrocedió en puntos importantes luego de que logramos pacificarlo en el Senado con mucho diálogo, es un ejemplo de cómo la educación es vista como estratégica, independientemente de concepciones ya sean liberales o conservadoras, ya sean progresistas y emancipadoras.

Heleno Araújo: Hay que considerar que el PL 2614/2024 llegó con un año y medio de retraso al Congreso Nacional. Un plan decenal para la educación abarca dos gobiernos y medio, por lo tanto, necesita y debe ser tratado como una política de Estado, y esto no ha sucedido en los últimos diez años. Por ende, espero que el PL 2614/2024 sea tramitado dentro de este plazo de un año y medio, lo cual está en línea con la ley que amplió la vigencia del actual Plan Nacional de Educación hasta diciembre de 2025. Para evitar exceder ese plazo, necesitaremos movilización y presión en el Congreso Nacional, en las calles, en las redes sociales y durante las visitas a las oficinas de los/as parlamentarios/as en Brasilia y en cada estado.

Ministro de Educación Camilo Santana: La propuesta del nuevo PNE es resultado de un amplio diálogo entre diferentes sectores sociales, con la movilización social y la participación de nuestros/as parlamentarios/as. Presentamos una propuesta sólida, técnica, con metas claras y mecanismos objetivos de seguimiento. Espero que el Congreso Nacional siga siendo sensible a la importancia de la educación en la agenda de Brasil y priorice el debate en torno a esta cuestión fundamental.

La movilización social continúa como una tónica esencial para la construcción colectiva y tramitación de propuestas. El compromiso de toda la sociedad es fundamental no sólo en torno a la aprobación del PNE 2024-2034, sino también para cumplir con las condiciones objetivas para la implementación de las metas y estrategias a aprobar.

No será un camino sencillo, en un año electoral y ante la competencia con tantos otros temas, pero quienes necesitan acceso y permanencia en la educación, una enseñanza de calidad, inclusiva y equitativa son los que tienen más urgencia. Brasil tiene prisa.

Considerando que la propuesta del PNE enviada al Congreso es resultado de una construcción colectiva, ¿cómo evalúa su participación personal e institucional en el proceso de tramitación del PL 2614/2024?

Heleno Araújo: Mi evaluación es positiva, creo que me involucré intensamente en los debates y elaboración de propuestas para el próximo Plan Nacional de Educación, y la entidad que represento, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, tuvo una participación extraordinaria, de manera directa, a través del personal de la dirección

de la entidad, así como de los sindicatos municipales, estatales y distritales afiliados a la CNTE. Estamos orgullosos del trabajo que realizamos en las etapas de la Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024. Nuestros sindicatos tuvieron fuertes aportes en el proceso de organización, preparación, ejecución y producción de propuestas para el nuevo PNE, pero también consideramos que el PL 2614/2024 señala medidas para reducir lo ya logrado en la actual ley del PNE, tiene puntos contradictorios, objetivos y metas que tardan en alcanzarse y el no aprovechamiento de propuestas valiosas contenidas en el *Documento Final Conae 2024*. ¡Sigamos la lucha con firmeza!

Ministro de Educación Camilo Santana: La presentación del PL 2614/2024 por parte de la Unión al Congreso fue un logro para el pueblo brasileño. Todo el proceso de elaboración fue desafiador, dado el retraso de esta agenda y la convicción de que la construcción tenía que ser colectiva y democrática. Abrimos las puertas del MEC para dialogar con todos los segmentos de la sociedad, con estados y municipios, de manera sistemática y coordinada, invirtiendo en la reconstrucción de espacios institucionales de participación y gestión democrática de la educación. A partir de esta escucha se pudo reconstruir la FNE y realizar la Conae 2024, que movilizó el debate educativo de manera sorprendentemente ágil. Trabajamos juntos para entregar esto al Congreso. Trabajaremos aún más para que el texto sea mejorado y, sobre todo, aprobado rápidamente, para que se articule con los nuevos planes subnacionales y podamos acelerar la transformación de la educación que nos comprometemos a llevar a cabo. El país gana.

Senadora Teresa Leitão: Mi participación comenzó en las articulaciones para reconstituir el FNE y garantizar la realización de la Conferencia Nacional de Educación, que fue blanco de ataques y noticias falsas (*fake news*). Luego de culminar esta etapa, pude dedicarme a la Conae tanto como senadora como delegada, con mucho honor, alegría y, por supuesto, consciente de la importancia de lo acordado para avanzar en la educación. Ahora mi papel es el de una legisladora atenta y con enorme compromiso con el Plan Nacional de Educación. El momento actual es el de profundizar el debate. Por ello, presenté una solicitud al Senado para iniciar un ciclo de audiencias públicas sobre el plan, dado su carácter estratégico para la superación de los desafíos educativos y, en consecuencia, nacionales, toda vez que el desarrollo nacional presupone inversiones sustantivas en educación de calidad. Luego seguiré el proceso y lucharé en el Senado para que se apruebe en el tiempo acordado, con diálogo, por supuesto, y respeto al resultado de una escucha calificada y amplia con la sociedad, los expertos y la categoría. EL *Documento Final de la Conae* es una referencia fundamental.

Bill (2614/2024) of the National Education Plan - interview with Minister of Education Camilo Santana, Senator Teresa Leitão and Heleno Araújo

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **CARLOS ABICALIL****

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **FÁTIMA SILVA*****

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE******

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **LEDA SCHEIBE*******

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

The return of a government from the popular democratic field has provided advances in policy proposals and their democratization through participatory processes. The holding of the National Conference on Education – Conae 2024 by the National Education Forum – FNE and the Ministry of Education – MEC –, preceded by free, municipal, state, district and regional conferences, having a new National Education Plan – PNE as its axis, as well as the establishment of bases for the state, district and municipal plans, enabled the collective and democratic construction of Conae 2024 Final Document with proposals, goals and strategies involving a systemic and emancipatory

* PhD in Education. Professor Emeritus at the Federal University of Goiás. President of the National Association of Education Policy and Administration – Anpae – and member of the National Education Forum – FNE. *E-mail*: <luizdourado1@gmail.com>.

** Master in Education. He is currently a parliamentary advisor to the Permanent Commission on Human Rights of the Legislative Assembly of Mato Grosso. *E-mail*: <caabicalil@gmail.com>.

*** Educator. General Secretary of the National Confederation of Education Workers. *E-mail*: <fatimaasilva@gmail.com>.

**** Master in Educational Policy. Coordinator of the Training School of the National Confederation of Education Workers – CNTE. *E-mail*: <gueldaandradeeducacao@gmail.com>.

***** PhD in Education. Professor Emeritus at the Federal University of Santa Catarina. *E-mail*: <lscheibe@uol.com.br>.

conception of education, aimed at overcoming inequalities and asymmetries in the institutional field. MEC, based on this final document and the contributions of a Working Group – MEC's GT PNE, forwarded Bill 2614/2024, which addresses PNE 2024/2034, to the National Congress on June 27, 2024.

In order to understand this process and its outcomes, we invited the Minister of Education Camilo Santana, the Senator Teresa Leitão, and Heleno Araújo, the coordinator of the National Education Forum, to the *Interview* section. This section aims to inform the reader about the political and pedagogical perspectives and views of the interviewees regarding PNE, the National Education System – SNE and the challenges to guarantee the right to quality education for all people.

Interviewers: Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda Andrade and Leda Scheibe.

How do you assess the role of the National Education Forum – FNE in the agenda of proposing, monitoring and evaluating the National Education Plan – PNE?

Minister of Education Camilo Santana: I believe that an open and democratic dialogue is the only possible way to build the education policies that Brazil needs. And the role of the National Education Forum – FNE is essential for a broad debate as it is the space that brings together a great range of representatives of organizations and social movements, in permanent dialogue with the Ministry of Education and the government. More than this, regarding the National Education Plan, National Education Forum also has the indispensable legal role, defined by Law No. 13,005/2014, which approved PNE 2014-2024, as an instance of articulation of the national conferences on education with the regional, state and municipal conferences that precede them. The law also establishes FNE as one of the bodies responsible for monitoring the implementation of the goals, with emphasis on the goal of increasing public investment in public education and defining the Student-Quality Cost – CAQ as a parameter for financing all stages and modalities of basic education. These attributions are reinforced by Bill No. 2614/2024, from the new PNE 2024-2034, submitted by President Lula to the National Congress.

Senator Teresa Leitão: We must recognize and celebrate the centrality of the National Education Forum – FNE, the highest expression of society's participation in public education policies. A historic achievement and a space that has been widely claimed throughout our struggles, established in 2010 and then ratified in 2014.

FNE is one of the legal spheres for monitoring and evaluating the National Education Plan, which is, by constitutional definition, the articulator of the National Education System – SNE, another national challenge. On this account, FNE is strategic. It must fulfill a role as a State body – to monitor PNE and contribute to its implementation –, while

being a living organism and a strategic institution in SNE as an instance of dialogue, participation and social agreement in the area of education at the same time.

It is for no other reason that it was one of the collegiate bodies attacked and dismantled after the coup against President Dilma Rousseff. Therefore, FNE must be recognized for its legitimacy and diversity as a hub that brings together the most varied expressions of national education, from nursery to postgraduate education, from public and private education, in short, all stages, levels and modalities, in all their nuances, always in defense of education, the democratization of education and democracy itself in our country.

FNE, fulfilling its role and legal attributions, together with MEC, promoted and held a major National Conference on Education – Conae –, with its peak in January 2024, in its national stage, after mobilizing the entire country in the debate on education to guide the construction of a PNE with social participation.

Heleno Araújo: The Brazilian Federal Constitution determines that the Right to Education is a right of all people, a duty of the State and that educational policies must be developed with the participation of society. On this account, in order to comply with the constitutional determination, the National Education Forum, state, district and municipal education forums play a fundamental role in the debate, in the elaboration of proposals, in the disputes over the conception of a democratic, popular and emancipatory education, in the approval of education plan laws, in their monitoring and periodic evaluations. The responsibility of education forums in coordinating Conferences on Education shows how important these education forums are in ensuring the existence and implementation of education plan laws.

The intersection horizon between the National Education Plan – PNE and the National Education System – SNE is reinforced by Bill 2614/2024, sent to the National Congress by Lula’s administration. Constitutionally, PNE is the articulator of SNE. This involves the implementation of a true federative pact in education, necessary to ensure stability, perennial policies and quality equitable education. To do so, fundamental dimensions such as democratic management, the appreciation of education professionals, educational modalities, evaluation and financing must be considered. What limits and/or possibilities can be seen in this direction in the current proposal? Why is it important to institutionalize SNE and regulate federative cooperation in education?

Senator Teresa Leitão: I would say that more than a horizon of intersection between plan and system, it is necessary that one activates and dynamizes the other. PNE helps to effectively format a National System. That is why Article 214 was defined and then modified in 2009 as: the 10-year National Education Plan established by law aims to articulate the National Education System in a collaborative regime. On this account, PNE defines

guidelines, objectives, goals and implementation strategies to ensure the maintenance and development of education at its various levels, stages and modalities. And to enforce this plan, which guides public policies, we must have federative cooperation, we must have a system with integrated actions by public authorities of the different federative spheres, all mobilized to guarantee the right to each and every one in any territory.

Institutionalizing a National Education System – SNE –, therefore, in a supplementary law will be the expression of a federative pact in education by achieving a qualified quorum for its approval and by defining areas for negotiation and agreement that are spaces for the exercise of dialogue and cooperation in our education. For example, during the pandemic, under the leadership of the Ministry of Education – MEC –, we were unable to mediate and coordinate actions so that children, young people and adults could maintain their minimum bonds with teachers and with schools, universities and institutes, and where the bond was possible, it was precarious and distressing for everyone. This expresses, to a large extent, the consequence of not having an SNE. In other words: we are not clear about who does what at the different levels, stages and modalities of education, under what contexts and conditions of technical and financial support, with which bodies and coordination mechanisms, through negotiation and deliberation processes.

If we have a national body for agreement and cooperation, if we have bodies for coordination between states and municipalities, the provision of education in its entirety scope will be more successful. If we have other spaces for dialogue and social participation (such as forums, education and school councils, for example) to address educational issues with the involvement of education professionals and school and academic communities, we will have much more consistent and legitimate solutions and approaches, as they were constructed by those who understand and practice education every day.

It is important to have a National Education System so that what we advocate can be materialized, which is a systemic agenda for education in the country, from nursery to postgraduate education. In this sense, it is essential that we have stable public spaces for deliberation and decision-making that encompass the different federative spheres, and that we consolidate the mechanisms and instruments for cooperation and collaboration.

We cannot rely on an over-the-counter relationship or a voluntary and fragile partnership, of government only, with precarious, episodic and temporary partnership instruments. A system needs to stabilize relations between the different spheres of public power, it must have democratic participation and management, and a financing model between the federative spheres that can drive the achievement of educational goals, which are an expression of the guarantee of the right to education.

Heleno Araújo: We are in the process of approving the third law of the National Education Plan and we must ask ourselves: why was the Brazilian State unable to implement the two previous laws? Reflections on this question will certainly lead us to affirm

that the two laws were not applied because of the lack of the necessary bases to guarantee their implementation, that is, our limitations and absences have hindered the fulfillment of the right to education, with social quality for all people. The Law of the National Education System was determined by the Federal Constitution in 1988, but it still does not exist; the regulation of the Student-Quality Cost should have already been established in our country, but this has not happened yet; the specific laws of democratic management should have been implemented in all municipalities, states, the Federal District and the Union, but they have not been approved. Therefore, the lack of conditions for cooperation, financing and social participation imposes limits on our progress to implement the National Education Plan, and the Bill sent to the National Congress concerns us in this regard.

Minister of Education Camilo Santana: The link between the National Education Plan – PNE and the National Education System – SNE is constitutional. The core of the creation of SNE is to establish a new architecture for the country's education, ensuring effective coordination between institutions and bodies, with organicity to the educational policies under the responsibility of the Union, states, Federal District and municipalities. This systemic organization is a prerequisite for overcoming the complex challenges and for addressing the educational inequality that have been deepened in recent years.

It is important that Bill No. 235/2019, which addresses SNE and is currently being processed by the National Congress, to be debated by society, especially to improve governance mechanisms, educational planning, quality standards, financing, teacher appreciation, evaluation and regulation of education, considering public and private provision.

Considering the inequalities and asymmetries in national education, is it possible to envision the management and effective expansion of public investment in public education in order to reach, at least, a level of 7% of GDP in the fifth year of PNE and, at least, the equivalent of 10% of GDP at the end of the decade for national education?

Heleno Araújo: It is worth emphasizing that without major investments in public education, the Brazilian State will continue to deny its people the right to education. In 2001, the National Congress approved reaching 7% of GDP by 2010 to be invested in public education, but the president at the time vetoed this item in the National Education Plan Law. In 2014, the second National Education Plan Law approved reaching 7% of GDP by 2020 and 10% by 2024. In practice, we reduced it from 6% in 2014 to 5.1% today. What led the Brazilian State to reverse the legal determination? Constitutional Amendment No. 95 of 2016 was the driver of this reduction; the current Fiscal Framework Law is another driver that prevents the expansion of investments in public education; the high interest

rate determined by the Central Bank, which takes around 45% of GDP into the hands of banks and the super rich in Brazil, is another major driver that prevents the expansion of resources to be invested in public education. These measures take away our perspective of envisioning the application of 7% and 10% for management and effective investment in public education.

Minister of Education Camilo Santana: As President Lula always says, money for education is not an expense, it is an investment. I firmly believe and work every day to defend more investments to guarantee free, quality public education, which could foster the development and the reduction of inequalities in the country.

A central issue in the debate on financing is educational asymmetry, and we have already achieved important progress with the change in weighting factors of Fundeb – the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and for the Appreciation of Education Professionals –, guaranteeing more resources for rural, indigenous and quilombola schools.

We still have challenges. It is enough to say that the total annual value per student – VAAT in Brazil in 2024 varied between R\$3,761.10 (Ibipitanga - BA) and R\$76,855.41 (Varginha - MG), that is, a ratio of more than twenty times between the highest and the lowest VAAT. The minimum national VAAT ensured by the Union's supplement to all public education networks is R\$8,429.88, according to the first update of 2024 (April), which makes that inequality ratio fall to about 9 times, which is still high. We must continue working on mechanisms capable of reducing disparities in financing capacity. We also need to advance in the search for national standards of quality and Student-Quality Cost – CAQ.

Goal 20 of the current PNE (Law No. 13.003/2014) defined the national target for public investment in public education (considering all stages and levels of education) for 2024 as 10% of GDP. Bill No. 2.614/2024, which proposes the new PNE, in addition to the current goal in relation to the percentage of GDP, presents two new specific goals for increasing investment per student in basic education. The first sets an intermediate goal in terms of the percentage of GDP per capita, which relates the level of investment per student in basic education to the country's real indicator of wealth per inhabitant; and a final goal based on the Student-Quality Cost – CAQ to be defined. The second goal addresses equalizing the financing capacity for basic education among the federative entities, based on CAQ, taking as a reference the national quality standard, as provided for in Article 211, §7 of our Constitution. In other words, at the same time that it is necessary to increase investment per student in basic education based on the country's wealth, it is necessary to improve Fundeb's redistributive mechanism in order to equalize the financing capacity of networks to achieve the nationally agreed Student-Quality Cost.

Senator Teresa Leitão: Financing is central to PNE implementation and SNE establishment agenda. It is the pillar for fulfilling the educational goals for the decade and, at the same time, the driving force behind SNE when defining the relationships of financial complementation and reciprocal support between federative entities. It is a fundamental element for implementing cooperation norms and the national quality standard (in basic and higher education), aiming to achieve what Conae ratified as “qualified decentralization”, that is, a better definition and division of competences followed by the necessary technical and financial conditions for its implementation.

On this account, investment in education as a proportion of our national wealth is not random, but is translated by commitment and calculation so that we have an education typical of a country that invests massively in education to address inequalities and promote equity. This is what we are dealing with and we need to have, in this goal, an expression of a national commitment to education in our country, a structural factor for our national development.

Currently, about 80% of school enrollments are concentrated in public schools. However, there are still problems in access, service and quality in nursery centers, preschools and elementary and secondary education, in addition to gaps in teaching-learning processes and age-grade distortions. How does the new PNE intend to strengthen free public schools, in the specific goals, without delegating school services to private entities, even if they have agreements with the public power?

Minister of Education Camilo Santana: The new PNE, as proposed by the Bill presented by the government (Bill No. 2.614/2024), places new emphasis on the quality of educational provision at all levels, including the need to define quality standards for provision, in addition to goals related to access, regular trajectory and learning results, also highlighting equity in achieving goals.

The participation of private institutions in national education is subject to the terms of Articles 209 and 213 of the Federal Constitution, and the new PNE does not provide for the expansion of this participation. What exists in the cases of higher education and technical and technological education is the proposal of strategies that reach private institutions in improving the quality of the educational provision and the learning of graduates.

Senator Teresa Leitão: I don't believe in a school that is not effectively the size of our Brazil, where not everyone can fit. We need a 'machine' that prepares democracies. This machine is the public school, as Anísio Teixeira taught us. Therefore, PNE must aim, with centrality and priority, to improve the conditions of provision and quality of

our public schools, with appreciated and respected education professionals and decent, safe and welcoming schools.

The meaning of our Constitution, which should be the meaning of the PNE to be approved after the legislative debate, is that public resources will be allocated to public schools and may be directed to community, confessional or philanthropic schools in exceptional and already regulated situations, such as scholarships, which are restricted, that is, in short, when there is a lack of vacancies and regular courses in public institutions.

PNE orientations and the State's actions are guided by the fact that the government has to invest primarily in expanding its network in the locality. We have a historical dispute between education projects in the country, including over public funds, and we need to overcome it. This means overcoming in the sense of our social pact for education, which is a quality public school, with public management, for everyone, without any type of exclusion.

Heleno Araújo: Bill No. 2.614/2024 indicates among the objectives of the National Education Plan: the strengthening of the principles of the Democratic Rule of Law, with an emphasis on promoting citizenship; the consolidation of the democratic management of public education; the guarantee of the right to education, with an expansion of educational opportunities at all levels, with a view to improving the humanistic, professional, cultural, scientific, and technological training of young people; the overcoming of educational inequalities and the eradication of all forms of prejudice based on origin, race, sex, color, and age, as well as other forms of discrimination; the universalization of school attendance for the population aged four to seventeen, and the provision of educational opportunities to those who did not have access at the appropriate age; the improvement of the quality of education at all levels, stages, and modalities of education, considering the dimensions of access, permanence, educational processes, and learning and development results; the appreciation of education professionals and the strengthening of teacher professionalization; the increase of public investment in education. The guidelines also support the strengthening of public schools, and our concerns regard the programs because when they are developed, they do not have the participation of representatives of the school community, and when implemented, they are heavily influenced by private sector entities. One example of our concerns relies on private platforms used in public schools. What should be done? And how can we avoid this privatization process?

The regulation of the Student-Quality Cost – CAQ – is considered fundamental for the effective financing of basic education in all its stages and modalities. What is missing so we can have this regulation?

Senator Teresa Leitão: The idea of a quality cost is historical and has echoed in many organizations' struggles over the decades, such as CNTE's – the National Confederation of Education Workers. CAQ is provided for in our legislation and in our Constitution. Law No. 13.005 outlined a roadmap that, in my opinion, has not been followed and that needs to be achieved. The law made it clear that CAQ would be defined and continually adjusted, based on a methodology formulated by MEC and monitored by FNE, CNE, and the Education Committees of the Chamber of Deputies and the Federal Senate. This political and inter-institutional script needs to be overcome so that we can have its full regulation and its progressive and effective implementation so that we can have decent, structured, inclusive and quality schools.

Heleno Araújo: Political will! And when I say that there is a lack of political will, I am referring to Brazilian society as a whole (civil, political and legal). Voters need to value their votes and dedicate them to people whose words are truly aligned with their actions, who defend public services and public education. The Brazilian population must go to the streets and social media to demand a reduction in high interest rates. Politicians in the executive area must implement regulations for existing laws and the judiciary must practice social justice in compliance with current legislation.

Ministry of Education Camilo Santana: There is still no agreement or regulation on what the national quality standards are for the provision of schooling and for the proper functioning of educational institutions.

Our Constitution calls for the establishment of a minimum quality standard considering adequate conditions of provision aligned with the Student-Quality Cost – CAQ, which is agreed under a collaborative regime, but its regulation must be established in a supplementary law. Several legislative proposals have tried to respond to the need for a supplementary law, proposing the establishment of the National Education System – SNE. In this context, the creation of a tripartite inter-managerial body for education, whose responsibilities would include, among others, the agreement on the minimum quality standard for basic education, as set out in §§ 1º and 7º of Art. 211 of the 1988 Federal Constitution, which is presented as a possible way to deal with the still pending issue of the minimum quality standard and CAQ. This does not, however, prevent the Ministry of Education from taking initiatives that contribute to the debate, including as one of the strategies of the new PNE, within the scope of Objective 18, to “ensure quality and equity in the conditions of provision of basic education”.

How can PNE, the epicenter of educational policies, collaborate with the democratization of the bodies responsible for the institutionalization, implementation, control and evaluation of educational policies?

Heleno Araújo: In addition to maintaining the existence of the National Education Forum as the body responsible for coordinating Conferences on Education and for strengthening the democratic management process, the new PNE also indicates to the three spheres of government that the governance of PNE and other plans are going to have a permanent body for negotiation, cooperation and agreement between the Union, the states, the Federal District and the municipalities. It is important to include the entities representing the segments of the school community in this governance committee.

Ministry of Education Camilo Santana: Bill No. 2.614/2024, about the new PNE, emphasizes the role of the bodies responsible for implementing and monitoring compliance with the goals and strategies planned for the next 10 years. It is paramount to strengthen democratic spaces for debate, as specifically expressed in Objective 17 of PNE 2024-2034 Bill, which seeks to strengthen the foundations of social participation and democratic management. Besides, the participation of various segments is ensured as an essential part of the set of goals and specific strategies to each level and modality of education.

Senator Teresa Leitão: PNE presents a systemic view of educational policy planning and its relationship with other areas. It crosses three governments, guides the planning of states, the Federal District and municipalities, and indicates the level of investment needed to advance education in our country. Effective implementation, with monitoring and evaluation mechanisms, requires the establishment of a permanent body for negotiation, cooperation and agreement between the Union, the states, the Federal District, the municipalities, and between the states and their municipalities. These bodies need to be implemented in a plural and legitimate way so that, together with forums and councils, conferences and other spheres of social control, they can foster a broad social consensus for reaching the goals for the next decade. In many ways, PNE must fulfill the function of articulating SNE and democratizing the bodies responsible for its implementation.

Considered essential to the principle of democratic management, how can we ensure the existence and effective functioning of education councils and forums at national, state, district and municipal levels throughout the country over the next decade?

Ministry of Education Camilo Santana: Councils and forums are given special attention in the new Plan's Bill in Objective 17 – Social Participation and Democratic Management. Regarding the three goals related to this objective, one of them proposes “ensuring that all public schools of basic education have established and functioning school councils, with the participation of the different segments of the school community”.

Another goal proposes “ensuring that all federative entities have education forums as permanent instances of social participation, established by law and in operation”. Related to this topic, Strategy 17.3 provides for “ensuring the effective democratic management of education through intra-school and extra-school collegiate bodies, such as: school councils, student unions, parent-teacher associations, education forums and councils, and collegiate bodies for policy management, technical and financial support and for strengthening social participation”.

Senator Teresa Leitão: We need to move forward and ensure institutional instruments to make democratic management effective, including the establishment of guidelines and parameters for democratic management, as I suggested in Bill 2556/2023, presented in my first year in office as a senator. We know that democratic management is a fundamental principle provided for in the Federal Constitution. However, data from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira – Inep – indicate that the predominant form of choosing principals in public schools is unilateral nomination by the administration (56.3%), for example. Although the country’s set of federal regulations recognizes the relevance and pertinence of adopting the model, there is still little legislative consistency in the states, Federal District, and municipalities. Therefore, the bill we are presenting aims to establish guidelines for the standardization of democratic management in Brazil.

Heleno Araújo: A political decision of the Secretariat for Articulation and Integration with Education Systems – SASE/MEC is needed to recreate the technical commissions in each state, with the objective of guaranteeing technical assistance to create Municipal Education Forums in the 5,570 municipalities of the country, to strengthen education forums and councils that already exist and, in a collaborative and cooperative action, to elaborate state, district and municipal education plans, taking as reference the guidelines, the objectives of the National Education Plan and the local diagnosis carried out by the education forum of each federated entity.

What strategic actions and policies can contribute to the effective universalization of basic education despite the limits of the Fiscal Responsibility Law (Complementary Law No. 101 from 05/04/2000)?

Senator Teresa Leitão: We need an implemented National Education System – SNE and a major national agreement to universalize quality education in our country. A major national agreement involving education leaders from all the three spheres, education professionals, students, school and academic communities, all mobilized to include our children and young people and ensure their continued attendance and permanence in

schools. We need to make equity an effective criterion for establishing priorities to allocate resources and define educational policies in our country. A country like ours cannot continue to deny everyone the right to complete an educational cycle with dignity.

Heleno Araújo: First, we need to change the content of this law and remove the expenses on education workers from the limits imposed by it. It is important to remember that we have around 40 million enrollments in basic education, but we have more than 80 million people who are illiterate, who did not have access to school between the ages of 4 and 17, and that there are people aged 18 or older who have not completed basic education. Therefore, it is clear that we need to build new schools, hold public exams for new education professionals, regulate the Student-Quality Cost, implement measures to appreciate education professionals and approve the Law of the National Education System, in addition to, of course, approving and implementing the laws of education plans in the respective states of the federation.

Ministry of Education Camilo Santana: Once more, the premise is that no developed country has progressed without investing in education. There is no other way. Our ongoing work is to look for alternatives that guarantee resources for free quality public education.

For example, one of the strategies of the new PNE, linked to Objective 18, is to link revenue from taxes and contributions to investment in the Maintenance and Development of Public Education – MDE – and the search for new sources of financing. Another strategy also refers to linking a portion of the profit sharing or financial compensation of oil and natural gas exploration to MDE. The new PNE also refers to the creation of a ten-year plan for investment in educational infrastructure under a regime of co-responsibility between the Union, the states, the Federal District and the municipalities, which considers budgetary resources, tax incentives, credit from development banks and alternative sources of funds for capital expenditures.

What are the most acute challenges for the effective democratization of public higher education? Are there enough proposals and goals to consolidate postgraduate education in Bill 2614/2024?

Heleno Araújo: To ensure the constitutional determination of university autonomy is an action that does not require approval by the next national education plan. It can already be put into practice based on the legal determinations set forth in the Federal Constitution and the Law of Directives and Bases of National Education. In Bill 2614/2024, we find fourteen references to postgraduate education that indicate the democratization of access, permanence and conclusion of studies and stimulate regional, national and

international mobility and the adequate structure for operation, among other actions. I see possibilities for consolidating postgraduate education in the next national education plan, as long as the necessary funding is guaranteed.

Minister of Education Camilo Santana: A first challenge that the new PNE proposal aims to address involves expanding access to higher education in Brazil. In the 25 to 34 age group, 23.2% of Brazilians have completed higher education, compared to the OECD average of 47.2%.

Reducing socioeconomic and racial inequalities also contributes to democratizing access. While among white people the access to higher education considering the population aged 25 to 34 is 34%, among black people it is about half that. On this account, the new PNE sets goals for access, permanence and conclusion of undergraduate studies that aim to increase the participation of the population aged 18 to 24 with access to undergraduate studies and the percentage of the population aged 25 to 34 with a completed undergraduate degree to 40%, thereby reducing inequalities among different social groups.

Regarding postgraduate education, according to report Education at a Glance by the Organization for Economic Cooperation and Development – OECD, while Brazil has only 0.8% of people aged 25 to 64 with a master's degree, the average for the countries that are part of the organization is 13%. Although stricto sensu postgraduate education in Brazil is recognized as having high quality, they still unequally reach a small portion of the population throughout the country. The new PNE proposes a goal of increasing the number of master's and doctoral degrees aiming to increase the percentage of master's and doctoral degrees in the population, taking into account regional, racial, linguistic, socioeconomic, gender and disability inequalities.

Senator Teresa Leitão: We face the challenge of ensuring access equalization policies to higher education in our country. We need to consolidate the process of expansion and internalization, concluding the efforts to increase the provision that we saw in the first governments of President Lula and President Dilma Rousseff, which have now been significantly resumed. We also need to pay close attention to the processes of regulation, monitoring, evaluation and inspection of the quality of private higher education through state policies and MEC's management. We can consider the issue of distance learning, for example, which could be part of the solutions, but has become a major problem at this level.

Finally, as a backup to what we have seen in the recent attacks on universities, we need to grant higher education institutions the autonomy they are supposed to have, improving processes for organizing, managing and financing higher education.

What actions and policies should be developed to ensure the effective implementation of educational plans that address the current environmental emergency situation in the states, Federal District and municipalities in accordance with PNE?

Minister of Education Camilo Santana: The Federal Government has been responding firmly and quickly to each of the environmental emergency situations that have occurred in various parts of the country, with increasing frequency and more extreme effects each day. This is a global issue that concerns and affects all countries and that has been addressed in Brazil with priority and robust investments through the resumption of socio-environmental and climate policy on its various fronts. Overcoming these challenges also involves education, which plays a central role in raising awareness for environmental conservation and developing a sustainable culture, as stated in the National Environmental Education Policy – Law No. 9795/1999.

The new PNE 2024-2034, in an innovative way, provides for the promotion of socio-environmental sustainability as one of its guidelines. From this perspective, education should contribute to preparing all people for this new reality, both for the immediate confrontation of various occurrences and for mitigating the causes and reducing the effects of environmental emergencies. The new PNE foresees a set of measures related to environmental issues, starting with early childhood education, but ensuring the implementation of curricular guidelines for environmental education at other levels of education, up to postgraduate studies. In addition, it also establishes strategies for intersectoral articulations to meet the demands of environmental education, which are linked to economic, social and educational development.

Senator Teresa Leitão: As a country and planet, we have not fulfilled our role of protection and care and we no longer have any alternatives other than to implement a new model of development and relationship with the environment. On the contrary, we inherited a government in which destruction was a practice. As I have already said, the global reality is one of increasingly difficult, complex and dangerous coexistence regarding extreme rainfall, severe droughts, higher temperatures, more severe storms, increasingly warmer oceans, species being decimated, and increasing food shortages. If protecting the environment has already been an agenda of the future, today it is an urgent agenda of the present.

In this context, we cannot fail to place education at the center. I speak as an educator who believes that if education alone does not change the world, neither will the world change without education. In PNE and in the education plans of the states, the Federal District and the municipalities, we need to promote and guarantee a state policy that offers environmental education from a sustainability perspective at all levels, stages and modalities of education. We need to work on a policy to train education professionals in

the environmental area and, likewise, it is urgent to continuously promote the articulation and establishment of partnerships between Education and Environment secretariats.

I also believe that it will be necessary to promote, foster and prioritize educational processes for training and development of contingency and coping plans regarding emergency situations in face of these extreme climate events.

Heleno Araújo: The debate on climate/environmental issues cannot be left out of schools. For the benefit of current and future generations, content on these topics needs to be included at all levels, stages, and modalities of education, respecting the characteristics, age and level of understanding of students, from preschool to graduate school. Therefore, in addition to this content being included in education plans, it will be necessary to link other action plans on climate/environmental issues developed by other ministries and international organizations. The inclusion of a new axis in the reference document for the National Conference on Education – Conae 2024 – promoted a broad debate on environmental issues. With several proposals being presented and approved in Conae 2024 Final Document, this document is our reference for acting in the National Congress and asserting the strength of the topic and the importance of its inclusion in the next National Education Plan.

The National Congress approved the extension of the current PNE until the end of 2025. What are your expectations regarding the processing of Bill 2614/2024 in the National Congress? What level of political engagement and social mobilization will it require?

Senator Teresa Leitão: I believe it is worth remembering how challenging it was to approve the previous PNE. I do not believe that we will face the same situation, but we cannot lose sight of this, especially when we talk about political engagement and social mobilization. These are two elements that we can never do without when we talk about building progress towards a public, quality, democratic and inclusive education. The High School Bill and its approval in the Chamber of Deputies, which backtracked on important points after we managed to reach a consensus in the Senate through much dialogue, is an example of how education is seen as strategic, regardless of conceptions, whether liberal and conservative or progressive and emancipatory.

Heleno Araújo: We must consider that Bill 2614/2024 got to the National Congress a year and a half late. A 10-year education plan crosses two and a half governments, so it needs and should be treated as a state policy, which has not happened in the last 10 years. Therefore, I expect Bill 2614/2024 to be processed within this one-and-a-half-year period, which is in line with the Law that extended the deadline of the current National

Education Plan until December 2025. To prevent it from going beyond this deadline, we will need to mobilize and pressure the National Congress on the streets, on social media and through visits to the offices of parliamentarians in Brasília and in each state.

Minister of Education Camilo Santana: The proposal for the new PNE is the result of a broad dialogue between different social sectors, with social mobilization and the participation of our parliamentarians. We have presented a solid, technical proposal with clear goals and objective monitoring mechanisms. I hope that the National Congress remains sensitive to the importance of Education in Brazil's agenda and prioritizes the debate around this fundamental issue.

Social mobilization remains an essential key to the collective construction and processing of proposals. The engagement of the entire society is essential, not only for the approval of the PNE 2024-2034, but also to meet the objective conditions for implementing the goals and strategies to be approved.

It will not be an easy path, considering the election year and due to facing so many other competing issues, but those who need access to and permanence in quality, inclusive and equitable education are the ones in the greatest hurry. Brazil is in a hurry.

Considering that the PNE proposal sent to Congress is the result of a collective construction, how do you evaluate your personal and institutional participation in the process of processing Bill 2614/2024?

Heleno Araújo: I have a positive assessment, I believe I was strongly engaged in the debates and development of proposals for the next National Education Plan and, the entity I represent, the National Confederation of Education Workers – CNTE –, had an extraordinary and direct participation through the people in the entity's management, as well as the municipal, state and district unions affiliated with CNTE. We are proud of the work we carried out in the stages of the National Conference on Education – Conae 2024. Our unions made strong contributions to the process of organizing, preparing, executing and producing proposals for the new PNE, but we also believe that Bill 2614/2024 points out measures to reduce what has already been achieved in the current PNE Law, it has contradictory points, objectives and goals that are slow to be met and it fails to take advantage of some valuable proposals that are included in Conae 2024 Final Document. Let's keep fighting with determination!

Minister of Education Camilo Santana: The presentation of Bill 2614/2024 by the Union to Congress was an achievement for the Brazilian people. The entire drafting process was challenging, given the delay in the agenda and the conviction that its construction had to be collective and democratic. We opened MEC's doors to dialogue with

all segments of society, with states and municipalities, in a systematic and coordinated way, investing in the reconstruction of institutional spaces for participation and democratic management of education. Based on this consultation, it was possible to reconstitute the National Education Forum – FNE – and carry out Conae 2024, which mobilized the debate on education in a surprisingly agile way. We worked together to deliver this to Congress. We will work even harder to ensure that the text is improved and, above all, approved quickly, so that it can be articulated with the new subnational plans and we can accelerate the transformation of the Education that we are committed to making. This would be a national victory.

Senator Teresa Leitão: My involvement began with the negotiations to reconstitute FNE and to ensure the holding of the National Conference on Education, which was the target of attacks and fake news. Once this stage was completed, I was able to dedicate myself to Conae both as a senator and as a delegate, with great honor, joy and, of course, being aware of the importance of what was agreed upon to advance education. Now, my role is that of an attentive legislator with a great commitment to the National Education Plan. The current moment is to deepen the debate. For this reason, I submitted a request for the Senate to start a series of public hearings on the plan, given its strategic nature for overcoming educational and, consequently, national challenges once national development presupposes substantial investments in quality education. Next, I will monitor the progress and fight in the Senate for it to be approved within the agreed time, with dialogue, of course, and respect for the result of a qualified and broad consultation with society, experts and the category. *Conae Final Document* is a fundamental reference.

Le Projet de Loi n° 2614 de 2024 du Plan National d'Éducation - entretien avec le Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana, Madame la Sénatrice Teresa Leitão et M. Heleno Araújo

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **CARLOS ABICALIL****

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **FÁTIMA SILVA*****

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE******

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **LEDA SCHEIBE*******

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

La reprise d'un gouvernement du camp démocratique populaire a conduit à des avancées dans les propositions de politiques et à leur démocratisation, grâce à des processus de participation. La tenue de la Conférence Nationale de l'Éducation – Conae 2024 par le Forum National de l'Éducation – FNE et le Ministère de l'Éducation – MEC, précédée des conférences ouvertes au niveau des municipalités, des

* Docteur en Sciences de l'Éducation. Professeur titulaire émérite à l'Université Fédérale de Goiás. Président de l'Association Nationale de Politique et d'Administration de l'Éducation – Anpae et membre titulaire du Forum National de l'Éducation – FNE. *Courriel:* <luizdourado1@gmail.com>.

** Master en Sciences de l'Éducation. Il est actuellement conseiller parlementaire auprès de la Commission Permanente des Droits Humains de l'Assemblée législative du Mato Grosso. *Courriel:* <caabicalil@gmail.com>.

*** Pédagogue. Secrétaire Générale de la Confédération Nationale des Travailleurs de l'Éducation. *Courriel:* <fatimaasilva@gmail.com>.

**** Master en Politique Éducative. Coordinatrice de l'École de Formation de la Confédération Nationale des Travailleurs de l'Éducation – CNTE. *Courriel:* <gueldaandradeeducacao@gmail.com>.

***** Docteur en Sciences de l'Éducation. Professeur émérite à l'Université fédérale de Santa Catarina. *Courriel:* <lscheibe@uol.com.br>.

états de la fédération, des districts et des régions, ayant pour axe un nouveau Plan National d'Éducation – PNE, ainsi que l'établissement des bases pour les plans au niveau des états, des districts et des municipalités, ont permis la construction collective et démocratique du *Document Final de la Conae 2024* avec des propositions, des objectifs et des stratégies impliquant une conception systémique et émancipatrice de l'éducation, visant à surmonter les inégalités et les asymétries dans le domaine institutionnel. Le Ministère de l'Éducation – MEC sur la base de ce document final et des contributions du Groupe de Travail du Plan National d'Éducation (GT PNE du MEC) a transmis au Congrès National Brésilien, le 27 juin 2024, le Projet de Loi N° 2614 de 2024 du PNE 2024/2034.

Dans le but de saisir ce processus et ses conséquences, nous avons invité dans la section *Entrevista [Entretien]* le Ministre de l'Éducation, M. Camilo Santana ; la Sénatrice Mme. Teresa Leitão et M. Heleno Araújo, le Coordinateur du Forum National de l'Éducation. Cette section vise à informer la lectrice et le lecteur sur les regards et les perspectives politico-pédagogiques des personnes interrogées concernant le PNE, le Système National d'Éducation – SNE et les défis pour garantir le droit à une éducation de qualité pour toutes et tous.

Intervieweurs: Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda Andrade et Leda Scheibe.

Comment évaluez-vous le rôle du Forum National de l'Éducation – FNE dans l'agenda de proposition, de suivi et d'évaluation du Plan National de l'Éducation – PNE?

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana : Je crois qu'un dialogue franc et démocratique est la seule manière possible de construire les politiques éducatives dont le Brésil a besoin. Le rôle du Forum National de l'Éducation – FNE est essentiel pour un large débat, car c'est l'espace qui rassemble tout un éventail de représentants d'organisations et de mouvements sociaux, en dialogue permanent avec le Ministère de l'Éducation et le gouvernement fédéral. De plus, en ce qui concerne le Plan National d'Éducation, le FNE a également un rôle juridique indispensable, défini par la loi n° 13 005/2014, qui a approuvé le PNE 2014-2024, comme instance d'articulation des Conférences Nationales de l'Éducation avec les autorités régionales, des états et municipales qui les précèdent. La loi définit également le FNE comme l'un des organes de contrôle de la mise en œuvre des objectifs, avec un accent sur l'objectif d'augmentation de l'investissement public dans l'enseignement public et la définition de l'indicateur Coût Élève – Qualité¹ comme paramètre de financement de toutes les étapes et modalités de l'éducation de base. Ces attributions sont renforcées dans le Projet de Loi n° 2.614/2024 du nouveau PNE 2024-2034, présenté par le président Lula au Congrès National.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : Nous devons reconnaître et célébrer le caractère central du Forum National de l'Éducation – FNE comme l'expression maximale de la participation de la société aux politiques éducatives publiques. Il s'agit d'un acquis historique et d'un espace très revendiqué tout au long de nos luttes, obtenu en 2010, puis ratifié en 2014.

Le FNE est l'une des sphères juridiques de suivi et d'évaluation du Plan National d'Éducation, qui est, par définition constitutionnelle, l'espace d'articulation du Système Éducatif National, un autre défi national. Le FNE est donc stratégique. Il doit remplir un rôle d'organisme d'État, c'est-à-dire accompagner le PNE et contribuer à sa mise en œuvre, en même temps qu'il est comme un organisme vivant, une institution stratégique au sein du SNE en tant qu'instance de dialogue, de participation et d'entente sociale dans le domaine de l'éducation.

Ce n'est pour aucune autre raison qu'il a été l'une des institutions collégiales attaquées et déconstruites après le coup d'État contre la présidente Dilma Rousseff. Ainsi, le FNE doit être reconnu, de par sa légitimité et sa diversité, comme un pôle qui rassemble les expressions les plus variées de l'éducation nationale, de l'école maternelle aux études supérieures universitaires, en passant par l'enseignement public et privé, bref dans toutes les étapes, à tous les niveaux et dans toutes les modalités, dans toutes ses nuances, toujours en défense de l'éducation, de la démocratisation de l'éducation et de la démocratie elle-même dans notre pays.

Le FNE, remplissant son rôle et ses devoirs légaux, avec le concours du MEC, a promu et tenu une grande Conférence Nationale sur l'Éducation – Conae, qui a culminé en janvier 2024 sur la scène nationale, après avoir mobilisé tout le pays dans le débat sur l'éducation, pour guider la construction d'un PNE avec une participation sociale.

M. Heleno Araújo: La Constitution Fédérale du Brésil stipule que le Droit à l'Éducation est un droit de tous et un devoir de l'État; et que les politiques éducatives doivent être développées avec la participation de la société civile. En ce sens, pour respecter la détermination constitutionnelle, le Forum National de l'Éducation, les forums éducatifs au niveau des états, des districts et des municipalités ont un rôle fondamental dans le débat, dans l'élaboration de propositions, dans les luttes sur la conception d'une éducation démocratique, populaire et émancipatrice, dans l'approbation des lois de plan d'éducation, leur suivi et leurs évaluations périodiques. La responsabilité des forums éducatifs dans la coordination des Conférences sur l'Éducation montre à quel point ces forums éducatifs sont importants pour garantir l'existence et la mise en œuvre des lois sur les plans d'éducation.

L'horizon de l'intersection du Plan National d'Éducation – PNE et du Système National d'Éducation – SNE est renforcé dans Projet de Loi n° 2.614/2024, envoyé au

Congrès National par le gouvernement Lula. Constitutionnellement, le PNE est le pivot d'articulation du SNE. Il s'agit de la mise en œuvre d'un véritable pacte fédératif dans l'éducation, nécessaire pour assurer la stabilité, la pérennité des politiques et une éducation de qualité dans équité. Pour cela, des dimensions fondamentales doivent être prises en compte, telles que la gestion démocratique, la valorisation des professionnels de l'éducation, les modalités éducatives, l'évaluation et le financement. Quelles limites et/ou possibilités peut-on voir dans cette direction dans la proposition actuelle ? Pourquoi est-il important d'institutionnaliser le SNE et de réglementer la coopération fédérale en matière d'éducation ?

La sénatrice Mme. Teresa Leitão : Je dirais que plus qu'un horizon d'intersection entre le plan et le système: l'un doit activer et dynamiser l'autre. Le PNE aide à préparer et guider efficacement un Système National [d'Éducation]. C'est pourquoi la définition de l'article 214, modifié en 2009 dit: le Plan National d'Éducation d'une durée de dix ans et établi par la loi vise à articuler le Système National d'Éducation sous un régime collaboratif. À cet effet, le PNE définit des orientations, des objectifs, des buts et des stratégies de mise en œuvre pour assurer le maintien et le développement de l'enseignement à ses différents niveaux, étapes et modalités. Et pour mettre en œuvre ce plan national, qui guide les politiques publiques, nous devons avoir une coopération fédérative, nous devons avoir un système avec des actions intégrées des autorités publiques des différentes sphères fédératives, toutes mobilisées pour garantir le droit [à l'éducation], à chacun et à chacune, sur n'importe quel point du territoire.

Institutionnaliser un Système National d'Éducation donc, dans une loi complémentaire sera l'expression d'un pacte fédératif dans l'éducation, en atteignant un *quorum* qualifié pour son approbation et en définissant des espaces de négociation et d'accord qui soient des espaces d'exercice du dialogue et de la coopération dans notre système éducatif. Par exemple, pendant la pandémie, sous la direction du Ministère de l'Éducation (MEC), nous n'avons pas pu arbitrer et coordonner les actions pour que les enfants, les jeunes et les adultes maintiennent leurs liens minimaux avec les enseignants et avec les écoles, les universités et les instituts, et où cela a été fait, c'était précaire et pénible pour tout le monde. Cela exprime, dans une large mesure, la conséquence de l'absence d'un Système National d'Éducation. En d'autres termes : nous ne savons pas clairement qui fait quoi aux différents niveaux, aux différentes étapes et modalités d'enseignement, sous quelles conditionnalités et conditions de soutien technique et financier, avec quels organes et mécanismes de coordination, processus de négociation et de délibération.

Si nous disposons d'une instance nationale de discussion et de coopération; si nous disposons d'organismes de coordination entre les états et les municipalités, alors l'offre d'éducation dans toutes ses dimensions aura tendance à être plus efficace. Si nous disposons d'autres espaces de dialogue et de participation sociale (tels que des forums, des

conseils d'éducation et scolaires, par exemple) pour aborder les questions éducatives, avec la participation des professionnels de l'éducation et des communautés scolaires et académiques, nous aurons de bien meilleures solutions et des orientations cohérentes et légitimes, car ils ont été construits par ceux qui comprennent et mettent en œuvre l'éducation dans la pratique, au quotidien.

Il est important d'avoir un SNE pour que se concrétise ce que nous défendons, à savoir un agenda systémique pour l'éducation dans le pays, de la maternelle aux études supérieures. En ce sens, il est essentiel que nous disposions de ces espaces publics stables de délibération et de prise de décision, qui englobent les différentes sphères fédératives et que nous consolidions les mécanismes et instruments de coopération et de collaboration.

Nous ne pouvons pas nous baser sur une relation de gré-à-gré ou sur un partenariat volontaire et fragile, du seul gouvernement, avec des instruments de partenariat précaires, épisodiques et temporaires. Un système doit stabiliser les relations entre les différentes sphères du pouvoir public, il doit avoir une participation et une gestion démocratiques et un modèle de financement entre les sphères fédératives qui puissent promouvoir la réalisation des objectifs éducatifs, qui sont l'expression de la garantie du droit à l'éducation.

M. Heleno Araújo: Nous sommes en train d'approuver la troisième loi du Plan National d'Éducation et nous devons nous demander pourquoi l'État brésilien n'a-t-il pas pu mettre en œuvre les deux lois précédentes ? Les réflexions sur cette question nous amèneront certainement à affirmer que les deux lois n'ont pas été appliquées parce que les bases nécessaires pour garantir leur mise en œuvre faisaient défaut, c'est-à-dire que nos limites et nos lacunes ont nui à la réalisation du droit à l'éducation, avec une qualité sociale pour toutes personnes. La Loi sur le Système National d'Éducation a été déterminée par la Constitution Fédérale de 1988 et jusqu'à aujourd'hui il n'existe pas, la réglementation du Coût Élève - Qualité qui devrait déjà être réglementée dans notre pays, et jusqu'à aujourd'hui cela n'est pas arrivé; les lois spécifiques de la gestion démocratique qui devrait être mise en œuvre dans toutes les municipalités, les États, le District fédéral et l'Union, et n'ont pas été approuvées. Par conséquent, l'absence de conditions de coopération, de financement et de participation sociale impose des limites à nos progrès dans la mise en œuvre du Plan national d'Éducation et dans ce sens nous nous sentons concernés par le Projet de Loi envoyé au Congrès National.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Le lien entre le Plan National d'Éducation et le Système Éducatif National est constitutionnel. L'essentiel de la création du SNE est de configurer une nouvelle architecture pour l'éducation du pays, en assurant une coordination efficace entre les institutions et les organismes, avec une connexion organique aux politiques éducatives sous la responsabilité de l'Union, des États, du District fédéral et des municipalités. Cette organisation systémique est une condition pour

surmonter les défis complexes et affronter les inégalités éducatives qui se sont creusées ces dernières années.

Il est important que le Projet de Loi n° 235/2019, qui traite du SNE, actuellement en cours d'examen au Congrès National, soit débattu par la société, notamment pour améliorer les dispositifs de gouvernance, la planification éducative, les normes de qualité, le financement, la valorisation des enseignants, l'évaluation et la réglementation de l'éducation, en tenant compte de l'offre publique et privée.

Compte tenu des inégalités et asymétries existantes dans l'éducation nationale, est-il possible d'envisager la gestion et l'expansion efficace de l'investissement public dans l'éducation publique afin d'atteindre, au moins, un niveau de 7% du PIB au cours de la cinquième année de validité du PNE et l'équivalent de 10 % du PIB, au minimum, à la fin de la dixième année pour l'éducation nationale ?

M. Heleno Araújo : Il convient de souligner que sans investissements majeurs dans l'éducation publique, l'État brésilien continuera à refuser à son peuple le droit à l'éducation. En 2001, le Congrès National a approuvé l'objectif d'atteindre 7 % du PIB d'ici à 2010 pour l'éducation publique et le président de l'époque a opposé son veto à cet élément de la loi sur le Plan National d'Éducation. En 2014, la deuxième loi du Plan National d'Éducation a été approuvée pour atteindre 7% du PIB en 2020 et 10% en 2024. En pratique, nous l'avons réduit de 6% en 2014 à 5,1% actuellement. Qu'est-ce qui a conduit l'État brésilien à revenir sur la décision législative ? L'Amendement Constitutionnel n°95 de 2016 a été le vecteur de cette réduction ; l'actuelle Loi-cadre Budgétaire est un autre vecteur qui empêche l'expansion des investissements dans l'éducation publique ; le taux d'intérêt élevé fixé par la Banque Centrale, qui fait passer environ 45 % du PIB entre les mains des banques et des super-riches du Brésil est un autre vecteur majeur qui empêche l'expansion des ressources à investir dans l'éducation publique. Ces mesures éloignent la perspective d'envisager l'application de 7% et 10% pour la gestion et l'investissement efficace dans l'éducation publique.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana : Comme le président Lula le dit toujours, l'argent destiné à l'éducation n'est pas une dépense, c'est un investissement. Je crois fermement et je travaille chaque jour en faveur de plus d'investissements pour garantir une éducation publique gratuite et de qualité, moteur du développement et de la réduction des inégalités dans le pays.

Une question centrale dans le débat sur le financement est l'asymétrie éducative, et nous avons déjà réalisé des progrès importants avec le changement des facteurs de pondération du Fundeb², garantissant plus de ressources aux écoles rurales, aux écoles autochtones amérindiennes et *quilombolas*³.

Nous avons encore des défis. Il suffit de dire que la Valeur-Élève-Année Totale⁴ au Brésil en 2024 variait entre 3 761,10 R\$ (Ibipitanga à Bahia) et 76 855,41 R\$ (Varginha au Minas Gerais), soit un rapport de plus de vingt fois entre la Valeur-Élève-Année Totale plus élevée et la plus basse. La Valeur-Élève-Année Totale nationale minimale assurée par la supplémentation de l'Union [Gouvernement Fédéral] à tous les réseaux d'éducation publique est de 8 429,88 R\$, selon la première mise à jour de 2024 (avril), ce qui fait que ce rapport d'inégalité tombe à environ 9 fois, même si c'est encore un écart important. Nous devons continuer à travailler sur des mécanismes capables de réduire les disparités en matière de capacité de financement. Nous devons également aller de l'avant dans la recherche de normes nationales de l'indicateur Coût Élève - Qualité.

L'objectif n. 20 de l'actuel PNE (loi n° 13.003/2014) définit comme objectif national d'investissement public dans l'éducation publique (en tenant compte de tous les cycles et niveaux d'enseignement), pour l'année 2024, le chiffre de 10% du PIB. Le projet de loi n° 2.614/2024, qui propose le nouveau PNE, en plus de l'objectif actuel en pourcentage du PIB, présente deux nouveaux objectifs spécifiques pour augmenter l'investissement par élève dans l'éducation de base. Le premier fixe un objectif intermédiaire en termes de pourcentage du PIB par habitant, qui relie le niveau d'investissement par élève de l'enseignement de base à l'indicateur de richesse réelle par habitant du pays ; et objectif final basé sur le rapport de l'indicateur Coût Élève - Qualité à définir. Le deuxième objectif parle d'égaliser la capacité de financement de l'éducation de base entre les entités fédératives, sur la base de l'indicateur Coût Élève - Qualité, ayant comme référence la norme nationale de qualité, comme le prévoit l'article 211, §7 de la Constitution. En d'autres termes, en même temps qu'il est nécessaire d'augmenter l'investissement par étudiant dans l'éducation de base en fonction de la richesse du pays, il est nécessaire d'améliorer le mécanisme de redistribution du Fundeb, afin d'égaliser la capacité de financement des réseaux pour atteindre le rapport de l'indicateur Coût Élève - Qualité approuvé au niveau national.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : Dans le programme de mise en œuvre du PNE et de création du SNE le financement est central. Il constitue le pilier pour atteindre les objectifs éducatifs de la décennie et, en même temps, constitue le moteur du SNE, en définissant des relations de complémentarité financière et de soutien réciproque entre les entités fédératives. Il s'agit d'un élément fondamental pour mettre en œuvre des normes de coopération et des normes nationales de qualité (dans l'enseignement de base et supérieur), en vue de réaliser ce que le Conae a ratifié comme une « décentralisation qualifiée », c'est-à-dire une meilleure définition et répartition des compétences accompagnées de conditions, techniques et financières, nécessaires à sa mise en œuvre.

Ainsi, l'investissement dans l'éducation en proportion de notre richesse nationale n'est pas aléatoire, mais se traduit par un engagement et un calcul afin que nous ayons une éducation typique d'un pays qui investit massivement dans l'éducation pour lutter

contre les inégalités et promouvoir l'équité. C'est notre raison d'être et nous devons avoir cet objectif, qui est l'expression d'un engagement national en faveur de l'éducation dans notre pays et un facteur structurel de notre développement national.

Actuellement, environ 80 % des inscriptions scolaires sont concentrées dans les écoles publiques. Cependant, il existe encore des goulots d'étranglement en termes d'accès, de service et de qualité dans les crèches, dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, en plus des retards dans les processus d'enseignement-apprentissage et des distorsions liées à l'âge. Comment le nouveau PNE entend-il renforcer l'école publique gratuite, dans le cadre d'objectifs précis, sans déléguer les services scolaires à des entités privées, même si celles-ci ont des accords avec les pouvoirs publics?

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Le nouveau PNE, tel que proposé par le Projet de Loi présenté par le gouvernement (PL nº 2.614/2024), met un nouvel accent sur la qualité de l'offre éducative à tous les niveaux, y compris la nécessité de définir des normes de qualité dans l'offre, en plus des objectifs liés à l'accès, à la trajectoire régulière et aux résultats d'apprentissage, en soulignant également l'équité dans la réalisation des objectifs.

La participation de l'enseignement privé à l'éducation nationale est soumise aux dispositions des articles 209 et 213 de la Constitution Fédérale et il n'y a aucune perspective dans le nouveau PNE d'élargir cette participation. Ce qui existe dans le cas de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et technologique, c'est la proposition de stratégies qui parviennent aux entités privées pour améliorer la qualité de l'offre et de l'apprentissage des diplômés.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : Je ne crois pas à une école qui n'ait pas la taille de notre Brésil, où tout le monde n'a pas sa place. Nous avons besoin d'une « machine » qui prépare les démocraties. Cette machine est celle de l'école publique, comme nous l'a appris Anísio Teixeira. De cette manière, le PNE doit viser, de manière centrale et prioritaire, à augmenter les conditions d'offre et de qualité de nos écoles publiques, avec des professionnels de l'éducation valorisés et respectés et des écoles dignes, sûres et accueillantes.

Le sens de notre Constitution, qui doit être celui du PNE à être approuvé après le débat législatif, est que des ressources publiques seront allouées aux écoles publiques, et pourront être dirigées vers des écoles communautaires, confessionnelles ou philanthropiques dans des situations exceptionnelles et déjà réglementées, comme les bourses, qui sont restreintes et enfin quand les places et les cours réguliers manquent dans les institutions publiques.

L'orientation du PNE et l'action de l'État est que les pouvoirs publics sont obligés d'investir en priorité dans l'expansion de leur réseau sur le territoire. Nous avons un

conflit historique entre les projets éducatifs du pays, y compris les fonds publics, et nous devons le gagner. Cela signifie gagner avec le sens de notre pacte social pour l'éducation, qui est une école publique de qualité, avec une gestion publique, pour tous, sans aucune forme d'exclusion.

M. Heleno Araújo: Projet de Loi n° 2 614/2024 indique, parmi les objectifs du Plan national d'Éducation : renforcer les principes de l'État de droit démocratique, en mettant l'accent sur la promotion de la citoyenneté ; la consolidation de la gestion démocratique de l'enseignement public ; garantir le droit à l'éducation, avec l'élargissement des possibilités éducatives à tous les niveaux, en vue d'une meilleure formation humaniste, professionnelle, culturelle, scientifique et technologique des jeunes ; vaincre les inégalités éducatives et éradiquer toutes les formes de préjugés fondés sur l'origine, la race, le sexe, la couleur et l'âge ainsi que toutes les formes de discrimination ; l'universalisation des services scolaires pour la population âgée de quatre à dix-sept ans et l'offre de possibilités d'éducation à ceux qui n'y ont pas eu accès à leur âge approprié ; améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux, étapes et modalités d'enseignement, en tenant compte des dimensions d'accès, de permanence, de processus éducatifs et de résultats d'apprentissage et de développement ; la valorisation des professionnels de l'éducation et le renforcement de la professionnalisation de l'enseignement ; augmentation des investissements publics dans l'éducation. Les lignes directrices répondent également à ce renforcement des écoles publiques, et nos préoccupations concernent les programmes, car ceux-ci, lorsqu'ils sont conçus, ne comptent pas sur la participation de représentations de la communauté scolaire, et lorsqu'ils sont appliqués, ils ont une forte influence des entités du milieu scolaire. secteur privé. Un exemple de nos préoccupations concerne les plateformes privées utilisées dans les écoles publiques. Que faut-il faire? Et comment pouvons-nous éviter ce processus de privatisation?

La régulation de l'indicateur Coût Élève - Qualité – CAQ est considérée comme fondamentale pour le financement efficace de l'éducation de base, dans ses étapes et ses modalités. Que faut-il pour parvenir à cette régulation?

Sénatrice Mme. Teresa Leitão: L'idée de l'indicateur Coût Élève - Qualité – CAQ est historique et se reflète dans de nombreuses luttes d'entités, au fil des décennies, comme la Confédération Nationale des Travailleurs de l'Éducation – CNTE et est prévu dans notre législation et notre Constitution. La Loi n° 13 005 a tracé une feuille de route qui, à mon avis, n'a pas été suivie et qui doit être réalisée. Il y est explicité que l'indicateur CAQ serait défini et continuellement ajusté, sur la base d'une méthodologie formulée par le MEC et suivie par la FNE, la CNE et les Commissions d'Éducation de la Chambre et du Sénat fédéral. Cette feuille de route politique et interinstitutionnelle doit être mise en place et

suivie pour que nous ayons sa pleine réglementation et sa mise en œuvre progressive et efficace, afin que nous ayons des écoles dignes, structurées, inclusives et de qualité.

M. Heleno Araújo: Volonté politique ! Et quand je dis qu'il y a un manque de volonté politique, je fais référence à la société brésilienne dans son ensemble (civile, politique et juridique). Les électeurs doivent valoriser leurs choix de vote et les dédier à des personnes dont le discours est réellement lié à leur pratique, qui défendent les services publics, qui défendent l'éducation publique. La population brésilienne doit descendre dans la rue et sur les réseaux sociaux pour exiger une baisse des taux d'intérêt élevés. Les politiciens qui travaillent dans le pouvoir exécutif doivent transmettre les réglementations des lois existantes, et le pouvoir judiciaire doit pratiquer la justice sociale, dans le respect de la législation en vigueur.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Il n'existe toujours pas d'accord ni de réglementation sur les normes nationales de qualité pour l'offre scolaire et le bon fonctionnement des établissements d'enseignement.

La Constitution recommande l'établissement d'une norme minimale de qualité en tenant compte de conditions d'offre adéquates et en référence à l'indicateur Coût Élève – Qualité – CAQ, convenu sur une base collaborative, mais sa réglementation doit être réalisée dans une loi complémentaire. Plusieurs propositions législatives cherchaient à répondre au besoin d'une loi complémentaire, proposant la création du Système National d'Éducation (SNE). Dans ce contexte, la création d'un organisme tripartite inter-gestionnaire pour l'éducation, dont les responsabilités comprendraient, entre autres, l'accord sur la norme minimale de qualité pour l'éducation de base, telle que visée aux §§ 1 et 7 de l'Article 211 de la Constitution Fédérale de 1988, cela se présente comme une voie possible pour aborder la question toujours en suspens de la norme minimale de qualité et du CAQ. Cela n'empêche cependant pas le Ministère de l'Éducation d'avoir des initiatives qui contribuent au débat, y compris comme l'une des stratégies du nouveau PNE, dans le cadre de l'objectif 18, pour « assurer la qualité et l'équité dans les conditions d'offre de l'éducation de base ».

Comment le PNE, épicerie des politiques éducatives, peut-il collaborer à la démocratisation des organismes responsables de l'institution, de la mise en œuvre, du contrôle et de l'évaluation des politiques éducatives?

M. Heleno Araújo : En plus de maintenir l'existence du Forum National de l'Éducation comme responsable de la coordination des conférences éducatives et du renforcement du processus de gestion démocratique, le nouveau PNE indique également aux trois sphères de gouvernement que la gouvernance du PNE et d'autres plans devront

avoir une instance permanente de négociation, de coopération et d'accord entre l'Union, les États, le District Fédéral et les municipalités. Il est important d'inclure des entités représentant des segments de la communauté scolaire dans ce comité de gouvernance.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Le PL n° 2.614/2024, du nouveau PNE, souligne le rôle des organismes de mise en œuvre et de contrôle du respect des objectifs et des stratégies programmés pour les dix prochaines années. Il est essentiel de renforcer les espaces démocratiques de débat, spécifiquement exprimés dans l'objectif 17 du PL du PNE 2024-2034, qui vise à renforcer les fondements de la participation sociale et de la gestion démocratique. En outre, la participation des différents segments est assurée en tant que partie essentielle de l'ensemble d'objectifs et de stratégies spécifiques pour chaque niveau et type d'éducation.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : Le PNE présente une vision systémique de la planification des politiques éducatives et de ses relations avec d'autres domaines. Il traverse trois gouvernements différents, guide la planification des États, du District Fédéral et des municipalités et indique un niveau d'investissement nécessaire pour faire progresser l'éducation dans notre pays. Une mise en œuvre efficace, dotée de mécanismes de suivi et d'évaluation, implique la mise en place d'une instance permanente de négociation, de coopération et d'accord entre l'Union, les États, le District fédéral, les municipalités et entre les États et leurs municipalités. Ces organismes doivent être mis en œuvre de manière plurielle et légitime afin de permettre, avec les forums et conseils, conférences et autres sphères de contrôle social, un large consensus social pour atteindre les objectifs de la prochaine décennie. Dans de nombreux dispositifs, le PNE doit remplir la fonction d'articulation du SNE et de démocratisation des instances chargées de sa mise en œuvre.

Considérés comme essentiels au principe de gestion démocratique, comment pouvons-nous garantir l'existence et le fonctionnement efficace des conseils et forums éducatifs aux niveaux national, des états, de district et municipal à travers le pays au cours de la prochaine décennie ?

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Les conseils et les forums occupent une place importante dans le Projet de Loi du nouveau PNE dans le cadre de l'Objectif 17: "Participation sociale et gestion démocratique". Parmi les trois buts liés à cet objectif, l'un d'eux propose de « garantir que toutes les écoles publiques d'enseignement de base disposent de conseils scolaires établis et fonctionnels, avec la participation de différents segments de la communauté scolaire ». Un autre objectif est de « veiller à ce que toutes les entités fédératives disposent de forums éducatifs comme instances permanentes de participation sociale, établies par la loi et opérationnelles ». En lien avec ce thème, la stratégie

17.3 prévoit « d'assurer la mise en œuvre d'une gestion démocratique de l'éducation à travers les instances collégiales intra-scolaires et extra-scolaires, tels que : le conseil d'école, le syndicat étudiant, l'association des parents et des enseignants, les forums et conseils éducatifs et les organes collégiaux chargés de la gestion des politiques, du soutien technique et financier et du renforcement de la participation sociale ».

Sénatrice Mme. Teresa Leitão: Nous devons aller de l'avant et garantir des instruments institutionnels pour mettre en œuvre la gestion démocratique, y compris l'établissement de lignes directrices et de paramètres pour la gestion démocratique, conformément à ce que j'ai suggéré dans le Projet de Loi 2556/2023, présenté au cours de ma première année de mandat de sénatrice. Nous savons que la gestion démocratique est un principe fondamental, prévu dans la Constitution Fédérale. Cependant, les données de l'Institut National d'Études et de Recherches Pédagogiques Anísio Teixeira (Inep) indiquent que la manière prédominante de choisir les directeurs des écoles publiques consiste en des nominations unilatérales par l'administration (56,3 %), par exemple. Même si l'ensemble des normes fédérales du pays reconnaît la pertinence de l'adoption de ce modèle, il existe encore peu de cohérence législative dans les états, le District fédéral et les municipalités. Le projet de loi que nous présentons vise donc à établir des lignes directrices pour la normalisation de la gestion démocratique au Brésil.

M. Heleno Araújo: Il faudra une décision politique du Secrétariat pour l'Articulation et l'Intégration avec les Systèmes d'Enseignement – SASE/MEC pour recréer les commissions techniques par état de la fédération, dans le but de garantir une assistance technique pour créer les Forums municipaux d'éducation dans les 5 570 municipalités du pays et renforcer les forums et les conseils éducatifs existants et enfin dans une action collaborative et coopérative, préparer des plans d'éducation des états, des districts et des municipalités, en prenant comme référence les lignes directrices, les objectifs du Plan National d'Éducation et le diagnostic local réalisé par le forum éducatif de l'éducation dans chaque entité fédérée.

Quelles actions et politiques stratégiques peuvent contribuer à l'universalisation effective de l'éducation de base, malgré les limites de la Loi sur la Responsabilité Fiscale (Loi complémentaire n° 101 du 05/04/2000)?

Sénatrice Mme. Teresa Leitão: Nous avons besoin de la création d'un SNE et d'une grande consultation nationale autour de l'universalisation d'une éducation de qualité dans notre pays. Un grand accord national, impliquant les responsables de l'éducation des trois sphères, les professionnels de l'éducation, les étudiants, les communautés scolaires et académiques, tous mobilisés pour inclure nos enfants et nos jeunes et assurer

leur permanence et leur réussite à l'école. Nous devons faire de l'équité un critère efficace pour établir des priorités, allouer des ressources et définir des politiques éducatives dans notre pays. Un pays comme le nôtre ne peut pas continuer à nier le droit de chacun à terminer dignement un cycle éducatif.

M. Heleno Araújo: Premièrement, il est nécessaire de modifier le contenu de cette loi [Loi sur la Responsabilité Fiscale] et de supprimer les dépenses des travailleurs de l'éducation des limites imposées par celle-ci. Il est important de rappeler que nous avons environ 40 millions d'inscriptions dans l'éducation de base, mais nous avons plus de 80 millions de personnes qui n'ont pas alphabétisés, qui n'ont pas eu accès à l'école entre 4 et 17 ans, et il y a des personnes âgées de 18 ou davantage n'ayant pas terminé l'éducation de base. Par conséquent, il est clair que nous devons construire de nouvelles écoles, organiser des concours publics pour recruter de nouveaux professionnels de l'éducation, régler le coût et la qualité des étudiants, appliquer des mesures pour valoriser les professionnels de l'éducation et approuver la loi sur le système éducatif national, en plus, bien sûr, d'approuver et mettre en œuvre les lois sur les plans d'éducation dans les unités respectives de la fédération.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Une fois de plus, le principe est qu'aucun pays développé n'a progressé sans investir dans l'éducation. Il n'y a pas d'autre moyen. Notre travail permanent consiste à rechercher des alternatives qui garantissent des ressources pour une éducation publique gratuite et de qualité.

Par exemple, le nouveau PNE souligne, dans l'une de ses stratégies liées à l'Objectif 18, le rattachement des recettes résultant des impôts et contributions à l'investissement dans le Maintien et le Développement de l'Enseignement Public – MDE et la recherche de nouvelles sources de financement. Une autre stratégie consiste également à lier une partie de la participation aux bénéficiaires ou des compensations financières pour l'exploration pétrolière et gazière au MDE. Le nouveau PNE parle également de la création d'un plan décennal d'investissement dans les infrastructures éducatives, sous un régime de coresponsabilité entre l'Union, les États, le District fédéral et les municipalités, qui prend en compte les ressources budgétaires, les incitations fiscales, crédit auprès des banques de développement et sources de ressources alternatives pour les dépenses en capital.

Quels sont les défis les plus urgents pour une démocratisation efficace de l'enseignement supérieur public ? Y a-t-il suffisamment de propositions et d'objectifs pour consolider les études de troisième cycle dans le PL 2614/2024?

M. Heleno Araújo: Faire respecter la détermination constitutionnelle de l'autonomie universitaire, c'est une action qui ne nécessite pas l'approbation du prochain Plan National

d'Éducation, elle peut dès maintenant être mise en pratique, sur la base des déterminations juridiques énoncées dans la Constitution Fédérale et la Loi des Orientations et des Bases de l'Éducation Nationale. Dans le PL 2614/2024, nous avons trouvé quatorze citations d'études de troisième cycle qui indiquent la démocratisation de l'accès, de la permanence et de l'achèvement des études, la stimulation de la mobilité régionale, nationale et internationale et la structure appropriée de fonctionnement, entre autres. Je vois des possibilités de consolider les études supérieures dans le prochain Plan National d'Éducation, à condition que le financement nécessaire soit garanti.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Un premier défi, auquel la nouvelle proposition du PNE cherche à répondre, est l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil. Dans la tranche d'âge de 25 à 34 ans, 23,2 % des Brésiliens ont terminé leurs études supérieures, contre 47,2% de la moyenne de l'OCDE.

La réduction des inégalités socio-économiques et raciales contribue également à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Alors que chez les personnes se déclarant Blanches, l'accès à l'enseignement supérieur pour la population âgée de 25 à 34 ans est de 34 %, chez les personnes se déclarant Noires, il est d'environ la moitié. En ce sens, le nouveau PNE souligne des objectifs d'accès, de rétention et d'obtention d'un diplôme qui visent à accroître la participation de la population âgée de 18 à 24 ans ayant accès à l'obtention d'un diplôme et le pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant un diplôme obtenu à l'obtention d'un diplôme à 40%, avec réduction des inégalités entre les différents groupes sociaux.

Dans les études universitaires de troisième cycle, selon le rapport *Education at a Glance/Regards sur l'éducation* de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques – OCDE, alors que le Brésil ne compte que 0,8% de personnes âgées de 25 à 64 ans titulaires d'une maîtrise, la moyenne des pays de l'OCDE est de 13%. Bien que les études universitaires de troisième cycle *stricto sensu* au Brésil soient de qualité reconnue, elles touchent encore une petite partie de la population et de manière inégale à travers le pays. Le nouveau PNE propose un objectif d'augmentation du nombre de diplômes de Maîtrise/Master et de Doctorat en vue d'augmenter le pourcentage de maîtres et docteurs dans la population, en tenant compte des inégalités régionales, raciales, linguistiques, socio-économiques, de genre et de personnes handicapées.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão: Nous avons le défi de garantir des politiques visant à égaliser l'accès à l'enseignement supérieur dans notre pays. Nous devons consolider le processus d'expansion et d'intériorisation, en concluant les efforts d'expansion de l'offre que nous avons vue dans les premiers gouvernements du président Lula et de la présidente Dilma Rousseff, et qui ont repris dans une large mesure aujourd'hui. Nous devons également accorder une attention particulière aux processus de réglementation, de suivi,

d'évaluation et d'inspection de la qualité de l'enseignement supérieur privé, à travers les politiques de l'État et la gestion du MEC. Regardez la question de l'Enseignement à Distance (EAD), qui pourrait faire partie des solutions et qui est devenue un gros problème à ce niveau.

Enfin, en complément de ce que nous avons vu lors du récent processus d'attaques contre les universités, nous devons accorder l'autonomie prévue aux établissements d'enseignement supérieur, en améliorant les processus d'organisation, de gestion et de financement de l'enseignement supérieur.

Quelles actions et politiques devraient être développées pour garantir la mise en œuvre de plans éducatifs répondant à la situation d'urgence environnementale actuelle dans les états, le District fédéral et les municipalités, conformément au PNE?

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: Le Gouvernement Fédéral a apporté des réponses fermes et agiles à chacune des situations d'urgence environnementale qui surviennent dans diverses régions du pays, chaque jour avec une plus grande fréquence et avec des effets plus extrêmes. Il s'agit d'un problème mondial, qui concerne et affecte tous les pays et qui a été abordé au Brésil avec des investissements prioritaires et robustes, à travers la reprise de la politique socio-environnementale et climatique sur ses différents fronts. Relever ces défis passe également par l'Éducation, qui joue un rôle central dans la sensibilisation à la conservation de l'environnement et au développement d'une culture durable, comme indiqué dans la Politique Nationale d'Éducation Environnementale – Loi n° 9795/1999.

Le nouveau PNE 2024-2034, de manière innovante, prévoit la promotion de la durabilité socio-environnementale comme l'une de ses lignes directrices. Dans cette perspective, l'éducation devrait contribuer à préparer chacun à cette nouvelle réalité, à la fois pour faire face immédiatement aux différents événements et pour atténuer les causes et réduire les effets des urgences environnementales. Le nouveau PNE prévoit un ensemble de mesures liées aux questions environnementales, commençant dès l'éducation de la petite enfance, mais garantissant la mise en œuvre des lignes directrices des programmes d'Éducation Environnementale à d'autres niveaux d'enseignement, jusqu'aux études universitaires de troisième cycle. En outre, il établit également des stratégies d'articulation intersectorielle pour répondre aux exigences de l'Éducation Environnementale, liées au développement économique, social et éducatif.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : En tant que pays et en tant que planète, nous n'avons pas joué notre rôle de protection et de soin et nous n'avons plus d'alternatives que, décidément, la mise en œuvre d'un autre modèle de développement et de relation avec l'environnement. Au contraire, nous avons hérité d'un gouvernement dans lequel la

destruction était pratique. Comme je l'ai déjà dit, la réalité mondiale est celle d'une coexistence de plus en plus difficile, complexe et dangereuse en raison de pluies extrêmes, de sécheresses aiguës, de températures plus élevées, de tempêtes plus violentes, d'océans de plus en plus chauds, d'espèces décimées et d'une pénurie croissante de nourriture. Si la protection de l'environnement était un programme d'avenir, elle constitue aujourd'hui un programme urgent du présent.

Dans ce contexte, nous ne pouvons manquer de placer l'éducation au centre. Je parle en tant qu'éducatrice convaincue que si l'éducation ne change pas le monde à elle seule, le monde ne changera pas non plus sans l'éducation. Dans le PNE et dans les plans éducatifs des États, du District Fédéral et des municipalités, nous devons promouvoir et garantir une politique de l'État offrant une éducation environnementale dans une perspective de durabilité, à tous les niveaux, étapes et modalités d'éducation. Nous devons travailler sur une politique de formation des professionnels de l'éducation dans le domaine de l'environnement et, également, il est urgent de promouvoir continuellement la coordination et l'établissement de partenariats entre les ministères de l'Éducation et de l'Environnement.

Je pense également qu'il sera nécessaire de promouvoir, encourager et prioriser les processus éducatifs de formation aux plans d'urgence et à la gestion des situations d'urgence, face à ces événements météorologiques extrêmes.

M. Heleno Araújo: Le débat sur les questions climatiques/environnementales ne peut pas être laissé en dehors de l'école. Pour le bien des générations actuelles et futures, les contenus sur ces sujets doivent être inclus à tous les niveaux, étapes et modalités d'éducation, en respectant les caractéristiques, l'âge et le niveau de compréhension des étudiants, depuis la maternelle jusqu'aux études supérieures. En ce sens, en plus de l'inclusion de ces contenus dans les plans d'éducation, il sera nécessaire de relier d'autres plans d'action sur les questions climatiques/environnementales développées par d'autres ministères et organisations internationales. L'inclusion d'un nouvel axe dans le document de référence de la Conférence Nationale de l'Éducation – Conae 2024 a favorisé un large débat sur les questions environnementales. Avec plusieurs propositions présentées et qui ont été approuvées dans le *Document Final de la Conae 2024*, ce document est notre référence pour agir au Congrès National et affirmer la force du sujet et l'importance d'être inclus dans le prochain Plan National d'Éducation.

Le Congrès National a approuvé la prolongation de la validité du PNE actuel jusqu'à fin 2025. Quelles sont vos attentes concernant le traitement du PL 2614/2024 au Congrès National ? Quel niveau d'engagement politique et de mobilisation sociale cela nécessitera-t-il ?

Sénatrice Mme. Teresa Leitão : Je pense qu'il convient de rappeler à quel point il a été difficile d'approuver le précédent PNE. Je ne pense pas que nous serons confrontés à la même situation, mais nous ne pouvons pas le perdre de vue, surtout lorsque nous parlons d'engagement politique et de mobilisation sociale. Ce sont deux éléments dont nous ne pouvons jamais nous passer lorsque nous parlons de progresser vers une éducation publique de qualité, démocratique et inclusive. Le Projet de loi sur l'Enseignement Secondaire et son approbation à la Chambre des Députés, qui a reculé sur des points importants après que nous avons réussi à le pacifier au Sénat grâce à de nombreux dialogues, est un exemple de la façon dont l'éducation est considérée comme stratégique, quelles que soient les conceptions, qu'elles soient libérales ou conservatrices, progressistes et émancipatrices.

M. Heleno Araújo : Il faut considérer que le PL 2614/2024 est arrivé avec un an et demi de retard au Congrès National. Un plan décennal pour l'éducation s'étend sur deux gouvernements et demi, il doit donc être traité comme une politique d'État, et cela ne s'est pas produit au cours des dix dernières années. Par conséquent, j'espère que le PL 2614/2024 sera traité dans ce délai d'un an et demi, ce qui est conforme à la loi qui a prolongé le délai de l'actuel Plan National d'Éducation jusqu'en décembre 2025. Pour éviter de dépasser ce délai, nous aurons besoin de mobilisation et de pression sur le Congrès national, dans la rue, sur les réseaux sociaux et lors de visites dans les bureaux des parlementaires à Brasília et dans chaque État.

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: La proposition du nouveau PNE est le résultat d'un large dialogue entre différents secteurs sociaux, avec une mobilisation sociale et la participation de nos parlementaires. Nous présentons une proposition technique solide, avec des objectifs clairs et des mécanismes de suivi objectifs. J'espère que le Congrès National sera sensible à l'importance de l'éducation dans l'agenda du Brésil et donnera la priorité au débat autour de cette question fondamentale.

La mobilisation sociale reste un fil conducteur essentiel pour la construction et le traitement collectif des propositions. L'engagement de l'ensemble de la société est essentiel, non seulement autour de l'approbation du PNE 2024-2034, mais aussi pour répondre aux conditions objectives de mise en œuvre des objectifs et des stratégies à approuver.

Ce ne sera pas un chemin simple, en cette année électorale et face à la concurrence avec tant d'autres sujets, mais ceux qui ont besoin d'accès et de permanence dans le système scolaire, à un enseignement de qualité, inclusif et équitable sont ceux qui sont les plus pressés. Le Brésil est pressé.

Considérant que la proposition du PNE envoyée au Congrès est le résultat d'une construction collective, comment évaluez-vous votre participation

personnelle et institutionnelle au processus d'élaboration du PL 2614/2024?

M. Heleno Araújo: J'ai une évaluation positive, je crois avoir eu un fort engagement dans les débats et la préparation des propositions pour le prochain Plan National d'Éducation, et l'entité que je représente, la Confédération Nationale des Travailleurs de l'Éducation, a eu une participation extraordinaire et directe par l'intermédiaire de personnes de la direction de l'entité, ainsi que des syndicats municipaux, dans les états et districts affiliés à la CNTE. Nous sommes fiers du travail que nous avons réalisé lors des étapes de la Conférence Nationale de l'Éducation – Conae 2024. Nos syndicats ont apporté des fortes contributions dans le processus d'organisation, de préparation, d'exécution et de production des propositions pour le nouveau PNE, mais nous considérons également que PL 2614/2024 présente des mesures visant à réduire ce qui a déjà été acquis dans l'actuelle Loi PNE et présente des points contradictoires, des objectifs et des cibles qui tardent à être atteints et une incapacité de tirer parti des précieuses propositions contenues dans le *Document final Conae 2024*. Continuons le combat avec fermeté !

Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana: La présentation du PL 2614/2024 par l'Union au Congrès a été une réussite pour le peuple brésilien. L'ensemble du processus de rédaction a été difficile, compte tenu du retard pris par cet agenda et de la conviction que la construction devait être collective et démocratique. Nous avons ouvert les portes du MEC au dialogue avec tous les segments de la société, avec les états et les municipalités, de manière systématique et coordonnée, en investissant dans la reconstruction d'espaces institutionnels de participation et de gestion démocratique de l'éducation. À partir de cette écoute, il a été possible de reconstruire le FNE et d'organiser la Conae 2024, qui a mobilisé le débat sur l'éducation d'une manière étonnamment agile. Nous travaillons ensemble pour transmettre cela au Congrès. Nous travaillerons encore plus dur pour que le texte soit amélioré et surtout approuvé rapidement, afin qu'il s'articule avec les nouveaux plans infranationaux et que nous puissions accélérer la transformation de l'Éducation que nous nous engageons à mener à bien. C'est le pays qui y gagne.

Sénatrice Mme. Teresa Leitão: Ma participation a commencé avec les efforts visant à reconstituer le FNE et à garantir la tenue de la Conférence Nationale sur l'Éducation, qui a été la cible d'attaques et de *fake news*. Après avoir franchi cette étape, j'ai pu me consacrer à Conae à la fois en tant que Sénatrice de la République et en tant que délégué, avec beaucoup d'honneur, de joie et bien sûr consciente de l'importance de ce qui a été décidé pour avancer dans l'éducation. Aujourd'hui, mon rôle est celui d'un législateur attentif et extrêmement engagé envers le Plan National d'Éducation. Le moment est venu d'approfondir le débat. C'est pourquoi j'ai demandé au Sénat d'entamer un cycle

d'audiences publiques sur ce plan, compte tenu de son caractère stratégique pour surmonter les défis éducatifs et, par conséquent, nationaux, puisque le développement national présuppose des investissements substantiels dans une éducation de qualité. Ensuite, je suivrai le processus et lutterai au Sénat pour qu'il soit approuvé dans les délais convenus, dans le dialogue bien sûr et dans le respect du résultat d'une écoute qualifiée et large avec la société, les experts et les représentants des catégories. *Le Document Final de la Conae* est une référence fondamentale.

Notes

- 1 [N. du T.] *Custo Aluno Qualidade* (CAQ) ici traduit par *Coût Élève - Qualité* est un indicateur synthétique qui montre combien il convient d'investir par an et par élève à chaque étape de la scolarité et type d'éducation de base au Brésil.
- 2 [N. du T.] FUNDEB est le Fonds de Maintien et de Développement de l'Éducation de Base et valorisation des professionnels de l'éducation. Il s'agit d'un ensemble de fonds comptables de trésorerie des 26 États et du District Fédéral constitués par les ressources des trois niveaux d'administration publique du Brésil pour promouvoir le financement de l'éducation publique de base.
- 3 [N. du T.] *Quilombola* est un terme utilisé pour identifier les personnes descendantes des communautés *quilombo* au Brésil. Les *quilombos* sont des communautés locales qui ont été créés par des africains et des personnes d'ascendance africaine qui fuyaient le régime génocidaire imposé par l'esclavage.
- 4 [N. du T.] Valor-Aluno-Ano Total – VAAT est un d'indicateur de la capacité de financement de l'éducation dans chaque État ou municipalité du Brésil et qui doit assurer une répartition plus équitable des ressources du Fundeb.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



O novo Plano Nacional de Educação: *tensões e resistências*

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **WALISSON MAURICIO DE PINHO ARAUJO****

Ministério da Educação, Brasília – DF, Brasil.

 **LEDA SCHEIBE*****

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

O dossiê *O novo Plano Nacional de Educação: tensões e resistências*, organizado por Luiz Fernandes Dourado, Walisson Araújo e Leda Scheibe, pretende abordar os desafios para a proposição e a materialização do Plano Nacional de Educação – PNE, entendido como epicentro das políticas de Estado para a educação (DOURADO, 2017; CONAE, 2024).

Nessa direção, estimulou-se a apresentação de estudos, análises e avaliações problematizando o atual PNE, incluindo a sua secundarização no âmbito das políticas educacionais, bem como as concepções e proposições atinentes à Conae 2024. Antecedendo os artigos, ganha relevo no presente número a entrevista realizada com o ministro da Educação Camilo Santana, a senadora Teresa Leitão e o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Coordenador do Fórum Nacional de Educação – FNE Heleno Araújo. As três lideranças nacionais discorrem sobre o Projeto de Lei 2614/2024 para o PNE 2024-2034, encaminhado pelo Executivo Federal para o Congresso Nacional, e os grandes desafios nacionais, situando as principais proposições, convergências e divergências.

Os artigos que compõem o dossiê foram organizados em dois blocos articulados por subtemáticas. O primeiro apresenta análises dos cinco eixos que compuseram o

* Doutor em Educação. Professor titular emérito da Universidade Federal de Goiás. Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae e membro titular do Fórum Nacional de Educação – FNE. *E-mail*: luizdourado2@gmail.com.

** Mestre em Educação. Atualmente é secretário executivo do Fórum Nacional Popular de Educação, assessor legislativo da senadora Teresa Leitão e membro suplente do Fórum Nacional de Educação. *E-mail*: walissonmauricio@gmail.com.

*** Doutora em Educação. Professora emérita da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: lscheibe@uol.com.br.

Documento Final da Conae 2024 (SNE, Educação como Direito Humano, Gestão Democrática, Financiamento, Educação e Sustentabilidade), sob a ótica do grupo que assumiu a relatoria dos documentos dessa importante e democrática conferência. O segundo trata de temáticas articuladas ao PNE em sua intersecção com a Conae 2024, bem como problematiza questões, tensões e desafios para as políticas educacionais relativas a Sistema Nacional de Educação – SNE; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Gestão Democrática; formação de educadores/as e novas tecnologias; Educação Superior; e Educação do Campo.

No primeiro bloco, Luiz Fernandes Dourado e Walisson Araújo, em *O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024-2034): desafios à luz das deliberações da Conae 2024*, buscam atualizar as discussões e proposições concernentes ao Sistema Nacional de Educação – SNE, por meio de análise histórica, com foco sobretudo nos ativos construídos pela Conae 2024. O artigo ressalta a relevância do SNE e o grande desafio nacional para sua institucionalização. Nessa direção, ratifica a importância da instituição e regulamentação democrática do SNE, buscando conferir maior organicidade às políticas educacionais e, desse modo, propiciar condições para a viabilização dos desafios educacionais dispostos no PNE.

No artigo *A Conae 2024 como mecanismo de defesa da educação como direito humano: uma análise à luz do arcabouço legal internacional e uma crítica às reformas liberais*, Andressa Pellanda e Ana Helena Rodrigues analisam comparativamente a Conae 2024, a defesa da educação como direito fundamental, a Conae 2014 e a Lei 13.005/2014, revisitando o arcabouço legal internacional sobre o direito à educação. Ressaltam o papel crucial da educação integral e inclusiva, promovendo cidadania, ética, diversidades, desenvolvimento socioambiental sustentável e resistindo a agendas ultraconservadoras como *homeschooling*, militarização, ataques do agronegócio e do movimento Escola sem Partido. Discutem, ainda, a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais.

Lueli Nogueira Duarte e Silva aborda, no artigo *Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)*, o princípio da gestão democrática no Eixo IV do *Documento Final da Conae 2024* e no PNE 2014-2024, em particular a Meta 19. Visando oferecer subsídios e elementos basilares que devem estar presentes no novo PNE 2024 – 2034, o artigo situa aproximações, divergências e limites entre as bases teóricas e conceituais sobre gestão democrática, qualidade e avaliação da educação.

Em *O financiamento da educação no documento final da Conae 2024*, Nelson Cardoso Amaral situa o papel da Conae e seus eixos, analisando o Eixo VI, abordando o financiamento público da educação pública, a manutenção da meta anterior do PNE 2014-2024 – de aplicação de, no mínimo, 10% do PIB em 2034 –, e definindo igualmente um conjunto de estratégias que estabelecem novas fontes de financiamento, além dos tributos. A análise referenda que o Brasil possui riqueza para atingir essa meta e sinaliza que sua efetivação colaborará para diminuir a grande desigualdade brasileira.

Carlos Alberto Marques, em seu artigo *Educação e Sustentabilidade: um tema (quase) relevante na Conae 2024*, discute a importância da temática ambiental na educação à luz da Conae 2024, visando a elaboração do PNE. O artigo problematiza a baixa participação de delegados/as na Plenária do Eixo VII e sinaliza obstáculos na percepção social e política de atuação na sociedade, mesmo diante do reconhecimento da urgência no enfrentamento da crise ambiental, exigindo políticas públicas – em particular na esfera educacional, na redefinição do modelo de produção capitalista, do nosso padrão societário e da relação com o ambiente natural. Ao ressaltar o papel da educação como detentora de um ativo sociopolítico para o futuro PNE, o autor sinaliza fundamentos, valores e diretrizes para a próxima década, especialmente sobre o tema educação e biodiversidade.

No segundo bloco, em artigo intitulado *Sistema Nacional de Educação como política de Estado: efeitos sobre o financiamento da educação básica*, Maria Helena Augusto situa o SNE como um foro encarregado de reger os sistemas de educação dos entes federados. Definido na Constituição Federal, mas ainda não institucionalizado, o SNE não existe de direito. Ao articulá-lo ao financiamento da educação básica, o artigo analisa de que forma esse sistema nacional poderia contribuir, como política de Estado, para a redução das desigualdades educacionais no país, para mais justiça social e melhoria do financiamento da educação básica, segundo o Custo Aluno Qualidade – CAQ.

Maria Margarida Machado aborda a Educação de Jovens e Adultos no contexto do PNE 2014-2024, em *Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as*, apresentando resultados de monitoramento do Inep para as metas 8, 9 e 10. Reflete acerca da defesa dos Fóruns de EJA por meio de mobilizações, manifestos e participação ativa na Cnaeja e nas Conferências Nacionais de Educação. Também aborda o conceito de Estado integral, de Antonio Gramsci, como eixo analítico das percepções da sociedade política (governo) e da sociedade civil (Fórum de EJA) sobre o alcance das metas do PNE para a EJA, tratando dos limites para sua implementação como política de Estado, os dissensos e a necessidade de sua defesa como política nacional.

Eduardo Gomes Neto e Lucília Augusta Lino, em *Gestão democrática e seleção de diretores/as: disputas da Meta 19 do Plano Nacional de Educação*, abordam a gestão democrática do ensino público brasileiro à luz do PNE 2014-2024, especificamente a Meta 19 e suas formas de implementação legal, tomando como base os resultados do último relatório de monitoramento do PNE. A análise se aprofunda nos oito estados em que o cumprimento da Meta 19 foi menor que 1%, apontando tensões e desafios para o próximo PNE. O artigo também analisa a Conae 2024, trazendo para o debate conquistas e desafios delineados no *Documento Final*, buscando contribuir para o aprimoramento das políticas públicas que fortalecem a gestão democrática da educação brasileira.

Bruna de Souza Souza e Maria Beatriz Luce, no artigo *Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024*, analisam a massificação e a qualidade da Educação Superior no Brasil, destacando sua importância

para a inclusão social e o desenvolvimento econômico. A partir de um modelo multidimensional, consideram os sete eixos temáticos do *Documento Final da Conae 2024*, integrando variáveis do Censo da Educação Superior e indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O modelo utiliza dados para planejar, monitorar e avaliar políticas educacionais, considerando as dimensões qualitativas da educação e permitindo o refinamento da análise no que concerne a expansão, matrículas, qualidade educacional, inclusão de grupos vulneráveis, permanência e sucesso de estudantes. Nessa direção, o modelo identifica áreas críticas e contribui para a formulação de estratégias eficazes para o próximo Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034, garantindo um compromisso contínuo com políticas públicas que integrem qualidade e equidade, alinhando-se aos princípios da Conae 2024.

No artigo *Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034*, Mônica Castagna Molina, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira e Jullyane Frazão Santana apresentam uma análise do *Documento Final da Conae 2024*, discutindo políticas públicas de Educação do Campo e formação de professores/as. Tendo por eixo analítico o Materialismo Histórico-Dialético, discutem avanços e possibilidades decorrentes da Conae 2024, bem como abordam questões historicamente defendidas pelos coletivos organizados do campo em suas lutas pela educação superior como direito a ser garantido por ações afirmativas. Nesse sentido, sinalizam aspectos fundamentais a serem incluídos e monitorados no PNE 2024-2034, como acesso, permanência, condições de oferta, princípios de formação e pós-formação dos/das camponeses/as na Educação Superior.

Michael Daian Pacheco Ramos e Elizeu Clementino de Souza, em *Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação*, buscam discutir a escolarização e a formação de docentes como importante diretriz do PNE, por meio de pesquisa documental, com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 e análise descritiva para seu tratamento. Os resultados apontam pouco mais de 2 milhões de professores/as no Brasil, sendo 2/3 deles/as nas regiões Sudeste e Nordeste do país, em sua maioria mulheres, atuando em escolas públicas do Ensino Fundamental; aumento no percentual de docentes com ensino superior, a despeito de distorções significativas quando analisadas as unidades federativas do país, porém, aquém da meta 15 do PNE; aumento na adequação entre curso superior e disciplina lecionada, mas com descompassos entre redes, escolas e etapas.

Por meio de pesquisa documental, Marina Ferreira de Souza Antunes e Mara Rubia Santos Souza buscam analisar, no artigo *PNE (2014-2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas*, as metas 15 e 16 sobre formação de professores/as. Considerando o término da vigência do atual PNE e a necessidade de um novo plano, contextualizam historicamente os aspectos legais que norteiam a formação de professores/as nos últimos 20 anos; também sinalizam que o desafio do novo PNE para se consolidar como epicentro

das políticas educacionais pressupõe investimentos de 10% do PIB e a consideração das deliberações da Conae 2024.

Joana Peixoto e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, no artigo *Documento Final da Conae 2024: em foco a tecnologia na mediação do trabalho e da formação docente*, analisam as propostas para a tecnologia na mediação entre trabalho e formação docente, assim como problematizam o projeto de formação na perspectiva da práxis, especialmente em aspectos dos Eixos II e V e das Proposições. Indicam que é marcante e recorrente o repúdio à desqualificação da educação, à transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e a ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários. Duas questões emergem dessa análise: a educação popular e democrática pela soberania digital e um projeto de formação docente que favoreça sua autonomia intelectual e o respeito a condições dignas de trabalho. As autoras salientam o cuidado com a concepção de inovação restrita à transformação metodológica, curricular ou ao uso de tecnologias, além da necessidade de garantir que as bases do Documento se efetivem no PNE 2024-2034, legitimando uma construção popular, democrática e pautando princípios de uma escola socialmente justa.

Esperamos que o presente dossiê contribua com as discussões relativas à avaliação do PNE 2014-2024, reforce a centralidade das deliberações da Conae 2024 como eixo para a proposição do novo PNE 2024-2034 e permita análises e proposições que reafirmem a democratização da Educação Básica e Superior, a valorização dos/das profissionais da educação, a gestão democrática e o financiamento da educação, incluindo a garantia desse direito a todas as pessoas e considerando questões relativas à inclusão, equidade, qualidade e sustentabilidade. Espera-se que os artigos do dossiê problematizem as questões supracitadas e contribuam, desse modo, para a avaliação do cenário atual, das proposições em disputa e, sobretudo, do PNE.

Análises e proposições da sociedade civil são fundamentais na tramitação do PL 2614-2024 na Câmara e no Senado Federal, visando assegurar o direito à educação pública, popular, com gestão pública, inclusiva, democrática e de qualidade para todas as pessoas, face a tensões e resistências que poderão se apresentar.

Importante ressaltar, ainda, que o novo PNE representa

grande desafio técnico, pedagógico, administrativo e político para a materialização das políticas de Estado que os gestores da educação, devidamente escrutinados por canais democráticos de controle e participação social, gerenciem os recursos destinados à educação, com autonomia e empoderamento. Tal desafio exige a criação e consolidação de mecanismos legais, orçamentários e financeiros que lhes assegurem condições objetivas, assim como o fortalecimento de instâncias plurais, como fóruns e conselhos de educação (DOURADO, 2017, p. 39).

Referências

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento final da Conae 2024*. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. FNE, 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024-2034): desafios à luz das deliberações da Conae 2024

The National System and the National Education Plan for the next decade (2024-2034):

challenges in light of Conae's 2024 deliberations

El Sistema Nacional y el Plan Nacional de Educación para la próxima década (2024-2034):

desafíos a la luz de las deliberaciones de la Conae 2024

 **LUIZ FERNANDES DOURADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **WALISSON MAURICIO DE PINHO ARAUJO****

Ministério da Educação, Brasília – DF, Brasil.

RESUMO: Este artigo pretende atualizar discussões e proposições atinentes ao Sistema Nacional de Educação – SNE, tendo por referência ativos políticos para sua materialização como lei complementar. Presente nos anos 2000, o tema foi recuperado e incitado por conferências nacionais de educação, estímulos do Fórum Nacional de Educação e do Fórum Nacional Popular de Educação, além de encaminhamentos no Executivo e no Legislativo – destacando-se a Emenda Constitucional nº59/2009. O tema é aqui contextualizado como grande desafio nacional ainda não cumprido, apesar das disposições legais, apresentando elementos de debates relevantes historicamente, mobilizações e proposições que ratificam uma concepção de educação e a necessidade do SNE; sinaliza, igualmente, a centralidade da CONAE 2024

* Doutor em Educação. Professor titular emérito da Universidade Federal de Goiás. Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae e membro titular do Fórum Nacional de Educação – FNE. *E-mail:* luizdourado2@gmail.com.

** Mestre em Educação. Atualmente é secretário executivo do Fórum Nacional Popular de Educação, assessor legislativo da senadora Teresa Leitão e membro suplente do Fórum Nacional de Educação. *E-mail:* walissonmauricio@gmail.com.

sobre o tema; ao fim, ratifica a instituição e a regulamentação do SNE, fundamental para viabilizar desafios educacionais dispostos no PNE, instrumento de gestão pública e mobilização da sociedade.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. Federalismo. Cooperação. Gestão Democrática.

ABSTRACT: This article intends to update discussions and proposals related to the National Education System – SNE –, taking political assets as reference for its materialization as a complementary law. Present in the 2000s, the theme was resumed and incited by national education conferences, incentives from the National Education Forum and the National Popular Education Forum, in addition to referrals in the Executive and Legislative branches – highlighting Constitutional Amendment No. 59/2009. The theme is contextualized here as a great national challenge still to be met despite the legal provisions, presenting elements of historically relevant debates, mobilizations and proposals that ratify a conception of education and the need for SNE; it also signals the centrality of Conae 2024 on the theme; finally, it ratifies the institution and regulation of SNE, fundamental to achieving the educational challenges set out in the PNE, an instrument of public management and mobilization of society.

Keywords: National Education System. National Education Plan. Federalism. Cooperation. Democratic Management.

RESUMEN: Este artículo pretende actualizar discusiones y propuestas relativas al Sistema Educativo Nacional – SNE, teniendo como referencia activos políticos para su materialización como ley complementaria. Presente en la década de 2000, el tema fue recuperado e impulsado por las conferencias nacionales de educación, el estímulo del Foro Nacional de Educación y del Foro Nacional de Educación Popular, además de remisiones en los poderes Ejecutivo y Legislativo – destacándose la Enmienda Constitucional nº 59/2009. El tema se contextualiza aquí como un gran desafío nacional que aún no ha sido cumplido, a pesar de las disposiciones legales, presentando elementos de debates, movilizaciones y propuestas históricamente relevantes que ratifican una concepción de la educación y la necesidad de la SNE; también señala la centralidad de la Conae 2024 en el tema; al final, ratifica la institución y regulación del SNE, fundamental para posibilitar los desafíos

educativos planteados en el PNE, instrumento de gestión pública y movilización de la sociedad.

Palabras clave: Sistema Nacional de Educación. Plan Nacional de Educación. Federalismo. Cooperación. Gestión democrática.

Introdução

Há algum tempo a sociedade brasileira debate a necessidade de um Sistema Nacional de Educação – SNE, em razão da grande desarticulação e da descontinuidade que marcam a política educacional em nosso país. Diferentes instituições e sistemas (municipais, estaduais, distrital e federal), em regra, coexistem sem se integrar, sem desenvolver mínimas e consolidadas agendas de trabalho comum, mais perenes e consistentes, harmônicas com uma lógica cooperativa. Há, portanto, um enorme caminho a ser trilhado na direção de um trabalho mais integrado entre as diferentes esferas federativas, de modo que as desigualdades, assimetrias e disparidades observadas entre os territórios possam ser mitigadas e de forma que a fragmentação e a desobrigação sejam menos presentes na gestão das políticas públicas educacionais.

O SNE foi visualizado e projetado ainda na década de 1930, no contexto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que criticavam a “sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias” (BRASIL, 2010), em face dos requerimentos por maior unidade e continuidade na consecução das políticas educacionais. Ademais, o SNE ganhou centralidade com as mobilizações educacionais dedicadas ao debate sobre a nova Constituição Federal, no contexto de superação do duro período de ditadura civil-militar e nas amplas discussões político-sociais em torno de um Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pode-se afirmar que, entre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a emergência do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o tema do SNE não obteve centralidade discursiva e programática com o vigor que se pode aferir nos últimos anos.

Ou seja, o SNE é tema central e recorrente e, nessa direção, avanços são produzidos por debates nacionais e pelas conferências nacionais de educação (Coneb 2008; Conae 2010, 2014, 2018 e 2022) e conferências nacionais populares de educação (Conape 2018 e 2022), além das proposições encaminhadas pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, criado em 2010. É fundamental situar, entre as emendas à Constituição Federal, a EC 59/2009, que retoma a centralidade do SNE e do PNE ao alterar a redação do Art. 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

A discussão sobre o SNE ganha realce, também, em razão da aprovação do novo PNE para a década 2014-2024, uma agenda afirmativa do próprio papel do Estado na garantia do direito à educação em toda a sua abrangência.

O poder legislativo, de igual modo, vem ampliando sua capacidade de discussão e proposição ao longo dos últimos anos (já que é responsável por ultimar o tema do SNE na forma de um robusto e complexo diploma legal), com proposições consolidadas no parlamento, inclusive em razão dos processos e formulações acumuladas nos últimos anos, sem que, contudo, tenha conseguido aprovar um texto como reclamado na legislação vigente. Nesse cenário, convém destacar o importante diagnóstico do Fórum Nacional de Educação – FNE, por meio da sua 39ª *Nota em Defesa da Educação Pública, da Democracia e do Estado de Direito – Impeachment sem crime de Responsabilidade é golpe e implicará em risco à consagração dos direitos sociais*:

Como consequência, há um grave e imediato prejuízo à universalização dos direitos sociais, especialmente os educacionais, decorrente da baixa iniciativa parlamentar em pautas orientadas às políticas públicas e à expressiva queda arrecadatória dos governos. Além disso, alimenta a intolerância e colabora para acentuar a polarização que tem caracterizado atualmente a sociedade brasileira (FNE, 2016).

No contexto, e como consequência do processo de afastamento de uma presidenta eleita democraticamente, tanto a centralidade conferida ao PNE – como instrumento de gestão e de mobilização da sociedade – quanto o debate sobre o SNE foram secundarizados. São expressões da realidade entre 2016 e 2022 o não cumprimento de inúmeras metas do PNE e a não aprovação do SNE no Congresso, incluindo a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase, responsável por apoiar o desenvolvimento de ações para a instituição do SNE no interior do Ministério da Educação – MEC.

De qualquer forma, são muitas as mobilizações, proposições e passos dados na direção da materialização do SNE no Brasil, ativos políticos importantes a serem considerados e desdobrados.

Notas sobre o federalismo brasileiro e o debate sobre o SNE em perspectiva

Nosso regime federativo é caracterizado pela repartição de poderes entre diversas instâncias de governo, com definições constitucionais e infralegais que delimitam as competências e atribuições das três esferas federativas. Etimologicamente, a ideia de federalismo ou federação se vincula aos conceitos de contrato, aliança, união (CURY, 2007, p. 114-115) Portanto, um Sistema Nacional de Educação pretende materializar esse contrato, essa aliança, essa união na direção de um trabalho que deve ser comum e cooperativo, cuja intencionalidade é, em última análise, a garantia do direito à educação para todos/as e a cada um/uma. Pode-se avaliar o funcionamento desse modelo na perspectiva do fortalecimento do poder da União e dos estados-membro; ou, de um modelo mais compatível com a lógica de um sistema, que é o relacionamento institucional baseado no equilíbrio de poder entre a União e os estados, o *federalismo de cooperação* delimitado na nossa Constituição com vistas ao provimento do direito à educação.

Na história da nossa política educacional vislumbramos a transferência de competências de um ente federado para outro, sem que condições técnicas e financeiras sejam asseguradas de forma equilibrada entre todos esses entes. O modelo do federalismo de cooperação ou federalismo cooperativo traz enormes desafios: com mais atores/atrizes sendo responsáveis por competências comuns e complementares, complexifica-se o processo de decisão e a legitimação de atos político-administrativos para fazer valer o direito à educação, já que são vários/as os/as atores/atrizes políticos/as e diversas as arenas em que ações, políticas e programas devem ser encaminhados e pactuados para que logrem êxito. Ou seja, um SNE deve ser viabilizado com base na ideia de uma “descentralização qualificada” (DOURADO, 2013), em que é delineado e viabilizado o exercício das competências de forma conjunta, e não isolada, com tomada de decisões e exercício das competências viabilizados por diálogo e pactuação, com condições objetivas de apoio técnico e financiamento, coordenados e equilibrados.

Os malogros envolvendo a fragmentação das reformas do ensino e a necessidade de uma organização sistêmica para a educação nacional, que o SNE pretende mitigar, remontam ao texto referência na defesa da educação pública, como já realçado, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 (BRASIL, 2010). Pode-se afirmar que, no texto daqueles/as educadores e educadoras, a busca por maior organicidade e perenidade para políticas educacionais está fortemente evidenciada. Afinal, advogavam a organização do sistema educacional baseado em um plano, uma intencionalidade e uma concepção orientada globalmente para uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, ao mesmo tempo em que denunciavam fragmentação, desarticulação e reformas parciais, arbitrárias e problemáticas, a serem superadas em um contexto para consolidar um SNE. Para compreendermos o diagnóstico à época, o texto do *Manifesto* intitulado *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo* assinalava:

se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes (BRASIL, 2010, p. 33).

Trata-se, assim, de importante demarcação concernente a um projeto de renovação educacional no país, partindo da constatação de que a desorganização dos sistemas requeria do Estado outra modulação para garantir o direito à educação. Nesse sentido, Dermeval Saviani (1997), fazendo referência à Constituição de 1934, justamente no contexto histórico do *Manifesto*, interpreta o momento asseverando que:

É evidente que se visava a implantação de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país (SAVIANI, 1997, p. 9).

O processo de debate nacional foi interrompido pelo Estado Novo, recuperado e articulado duas décadas depois, com o advento do *Manifesto dos Educadores*, de 1959, oportunidade em que também foram tecidas críticas a centralização, falta de espírito público e improvisação que marcavam a sociedade naquela quadra histórica. Trata-se de outro processo mobilizador em torno da educação que sofreu impactos em razão do golpe de Estado de 1964 que, mormente, sobrestou a leitura política que visava conferir à educação um status de importância nacional a abranger todos e todas.

A resistência à ditadura no Brasil e as lutas por democracia social e política marcaram as décadas de 1960, 1970 e 1980. Nesse processo, foi marcante a instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, com a articulação do Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público – FORUM, composto por várias entidades sindicais, acadêmicas, estudantis e de classe¹. O Fórum influenciou, naquele contexto, o debate sobre o capítulo da Educação na Constituição, tendo como partícipes dos processos de debate, em outro polo, as representações confessionais e empresariais, entre outras.

Segundo Maria da Glória Gohn (2005), o período de mobilizações pela Constituinte ao longo da década de 1980 foi muito rico:

A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para

pedir “Diretas já” para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova constituição para o país. [...] expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar (GOHN, 2005, p. 58).

Esse processo de posições e proposições em torno da educação na Constituinte se espalhou, também, nas formulações para as novas diretrizes e bases da educação nacional, sobre o SNE e suas conformações e, ainda, em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE. As posições e proposições podem ser aglutinadas em dois grandes vetores:

O vetor centrado em preocupações com o significado social e político da educação, com a conquista de uma escola pública de qualidade aberta a todos e voltada principalmente para as camadas não-dirigentes; e o vetor centrado em preocupações corporativas e econômicas, que se expressaram de maneira mais concreta nas greves de professores (MENDONÇA, 2000, p. 99).

Em síntese, a luta comum contra a ditadura civil-militar e os esforços por uma Constituinte e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional solidificaram uma unidade de forças progressistas inspiradas por estudos e proposições de Dermeval Saviani – materializados em texto trabalhado na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd em 1988 – que orientaram a apresentação do Projeto de Lei – PL nº 1.258/1988², na Câmara dos Deputados.

Convém destacar, em apertado esforço de síntese, que o PL nº 1.258 de 1988 previa um capítulo dedicado ao SNE para assegurar o direito à educação. Após interação e confluência das mais variadas posições e propostas, o texto final debatido na Câmara dos Deputados e no Senado Federal foi materializado na Lei nº 9.394, de 1996, sem o capítulo do SNE e sem um tratamento orgânico e representativo de conselhos, fóruns, normas e diretrizes nacionais com caráter vinculante, o que representou importante prejuízo, em razão do conceito de SNE historicamente acumulado. Nos termos de Genuíno Bordignon *et al*, retomando Carlos Jamil Cury:

A definição do que seria um Sistema Nacional de Educação alimenta o debate dos educadores desde a Constituinte de 1988. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovado em 1990 na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados (Substitutivo Jorge Hage), assim definia o SNE:

Art. 8º. O sistema Nacional de Educação, expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreende os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

Parágrafo único. Incluem-se entre as instituições públicas e privadas, referidas neste artigo, as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar, as

que realizam experiências populares de educação, as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional e as que oferecem cursos livre (CURY, 1993 *apud* BORDIGNON *et al*, 2014, p. 209).

Portanto, enxerga-se na discussão sobre essas balizas do SNE a defesa de uma ampla concepção de educação, que envolve Estado, sociedade e se baseia no diálogo e na pactuação social como métodos de construção e implementação de políticas públicas. O sentido de um SNE (e da cooperação federativa na educação) é, também, promover uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos, interdependência e interpenetração entre os diferentes governos, orientados por um projeto de desenvolvimento nacional (ARAUJO, 2012) que, ademais, “supõe ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas administrativas” (ABICALIL, 2013, p. 24).

Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, têm-se em conta que as discussões em torno do SNE emergiram do amplo debate público nacional desde então. Em larga medida, podemos afirmar que o tema volta ao cenário impulsionado pelas discussões nas sucessivas conferências nacionais de educação.

As Conferências de Educação e suas contribuições na agenda de instituição do SNE

Os processos de elaboração do capítulo da educação na Constituição e a nova Lei de Diretrizes e Bases não legaram à sociedade brasileira um Sistema Nacional de Educação – SNE em sentido próprio. Contudo, produziram relevantes avanços na consagração de direitos sociais e em termos de uma concepção de qualidade.

Na década de 1990, o horizonte das políticas educacionais foi marcado pelas reformas pontuais (chamadas políticas focalizadas), como as avaliações (em especial o Provão, embrião do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade), a atenção à educação superior privada e ao ensino fundamental (com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundef), em detrimento da chamada ‘visão sistêmica’ da educação. As discussões sobre um SNE foram absolutamente secundarizadas.

Como realça Luiz Dourado (2018), o movimento mais amplo em que se conforma a agenda educacional é permeado por disputas de concepções e proposições:

A trajetória das políticas e da gestão da educação no Brasil, incluindo seus processos de regulação e avaliação, é permeada por disputas de projetos e concepções distintas sobre o papel do Estado e, conseqüentemente, sobre o planejamento (ou sua ausência), a relação entre os entes federados e suas obrigações constitucionais. A história da educação no Brasil também é marcada pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento do público (DOURADO, 2018, p. 478).

Nessa direção, um importante sinal de recuperação do debate sobre o SNE, depois da Constituinte e da LDB, pode ser considerado em razão da publicização do Plano de Desenvolvimento da Educação, em abril de 2007, exarado pelo Ministério da Educação na gestão do ministro Fernando Haddad. O documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* defendia o PDE como horizonte do debate sobre o Sistema Nacional de Educação, o que representa importante declaração pública em favor de uma agenda instituinte do sistema. Em diversas passagens o documento se aproxima de defesas feitas pelos pioneiros da Educação Nova, do Fórum e das conferências nacionais de educação, ao recuperar pressupostos e diretrizes atinentes ao sistema. Destacam-se:

Em todos os eixos norteadores do PDE (educação básica, superior, profissional e alfabetização), os enlaces entre educação sistêmica, território e desenvolvimento são explicitados. Em contrapartida, a visão fragmentada da educação retira a discussão do campo estratégico, concorrendo para a fixação de uma disputa entre etapas, modalidades e níveis educacionais. Ou seja, uma disputa da educação com ela mesma que resulta na falta de coerência e na ausência de articulação de todo sistema. A visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração (HADDAD, 2008, p. 22).

Um ano depois da publicação desse documento, que defende uma visão sistêmica para a educação, da creche à pós-graduação, e verbaliza a necessidade de um sistema nacional de educação (criticando visão fragmentada, falta de coerência e ausência de articulação de todo o sistema), é realizada a etapa nacional da Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, em abril de 2008, mobilizando vastos setores da comunidade educacional. Antes desse movimento nacional e abrangente também se precisava, no legislativo, a regulamentação da cooperação federativa na educação: a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que alterou oito artigos, tendo por centralidade o reforço do financiamento público educacional, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Tratou-se de uma mudança importante, que alterou para o plural o parágrafo único do Art. 23, relativo à fixação das normas de cooperação: de “Lei complementar fixará...” passou-se a “Leis complementares fixarão...”. A modificação foi introduzida a partir da Emenda nº 20/2005, apresentada pelo deputado federal Carlos Abicalil, na tramitação legislativa da PEC. Trata-se de modificação central, pois compreendeu que apenas uma Lei Complementar não seria capaz de fixar normas de cooperação entre os entes federativos para o exercício de competências comuns abrangendo áreas setoriais tão diferentes, inclusive a educação.

O debate sobre o SNE também foi revigorado e fortalecido por sua ‘constitucionalização’, quando foi inscrito na Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 59, de

2009 (originada na PEC 277/2008, da senadora Ideli Salvatti), que tratou da Desvinculação das Receitas da União, da ampliação da educação básica obrigatória e gratuita e dos 10% do PIB para a educação, modificando o Art. 214 da Constituição Federal.

Retoma-se sinalizando que, a partir da constituição da Comissão Organizadora da Coneb (BRASIL, 2007) viabilizaram-se a coordenação, a promoção e o monitoramento das conferências estaduais de educação básica por todo o país. Para garantir uma base comum às discussões e proposições para as conferências estaduais e nacional foi definido como tema central, a *Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação*. O processo de reativação de grandes conferências de educação em caráter nacional, convocadas com o poder público e participativas, foi continuado com as Conaes de 2010, 2014, 2018, 2022 (já no governo pós impeachment da presidenta democraticamente eleita) e a CONAE de 2024; as últimas foram realizadas sob a liderança do Fórum Nacional de Educação – FNE, criado em 2010.

Em decorrência do impeachment, várias entidades nacionais do campo educacional se mobilizaram para a criação do Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE e realizaram as Conferências Nacionais Populares de Educação – Conape, em 2018 e 2022, como forma de resistência propositiva (DOURADO & ARAÚJO, 2018; DOURADO, ARAÚJO & ARAÚJO, 2023).

Quadro 1: Eventos na agenda recente de instituição do SNE

2006	2007	2008	2009
EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006 Fundeb e alteração do Parágrafo Único do Art. 23 (plural)	EDIÇÃO DO DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE	REALIZAÇÃO DA 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA Coneb: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação Articulador: Chagas Fernandes	EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009 Inscrição do PNE de duração decenal e do Sistema Nacional de Educação na Constituição
2010	2010	2010	2010
APRESENTAÇÃO DA 'PROPOSTA EMBRIONÁRIA' Contribuição do Deputado Carlos Abicalil (PT-MT)	REALIZAÇÃO DA 1ª CONAE Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação Articulador: Chagas Fernandes	EDIÇÃO DA PORTARIA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO N.º 1.407 DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 Instituição do Fórum Nacional de Educação – FNE	APRESENTAÇÃO DO PL 8035/2010 Poder Executivo Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

2011	2011	2011	2012
<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 15/2011</p> <p>Estabelece normas para cooperação com relação à responsabilidade na gestão pública da educação escolar brasileira</p> <p>Deputado Felipe Bornier (PHS-RJ)</p>	<p>DECRETO Nº 7.480, DE 16 DE MAIO DE 2011</p> <p>Criação da Sase/MEC</p> <p>Secretário Carlos Abicalil (2011-2012)</p> <p>Secretário Binho Marques (2012-2016)</p>	<p>PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CNE/CEB Nº 9/2011</p> <p>Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação</p>	<p>PORTARIA Nº 1.238, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012</p> <p>Grupo de Trabalho – GT para elaborar estudos sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação</p>
2013	2014	2014	2014
<p>APRESENTAÇÃO DO PL Nº 5.519/2013</p> <p>Institui o Sistema Nacional de Educação</p> <p>Deputado Paulo Rubem Santiago (PDT-PE)</p>	<p>SANÇÃO DO PNE</p> <p>Lei nº 13.005/2014</p> <p>Presidenta Dilma Rousseff</p>	<p>DO FNE EM LEI</p> <p>Lei nº 13.005/2014</p> <p>Presidenta Dilma Rousseff</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 413/2014</p> <p>Estabelece normas da cooperação federativa para garantia dos meios de acesso à educação pública básica e superior</p> <p>Deputado Ságuas Moraes (PT-MT)</p>
2014	2014	2015	2015
<p>APRESENTAÇÃO DO TEXTO O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p> <p>SASE-Grupo de professores Carlos Augusto Abicalil; Carlos Roberto Jamil Cury; Luiz Fernandes Dourado e Romualdo Portela</p>	<p>REALIZAÇÃO DA 2ª CONAE</p> <p>O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração – FNE</p>	<p>DOCUMENTOS</p> <p>SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS - SAE</p> <p>Mangabeira Unger</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO INSTITUIR UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: AGENDA OBRIGATÓRIA PARA O PAÍS</p> <p>Gestão Renato Janine Ribeiro e Binho Marques</p>

2015	2015	2016	2016
<p>APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO GTT/ FNE</p> <p>O Sistema Nacional de Educação - Documento Propositivo para o Debate Ampliado</p> <p>Heleno Araújo Filho (Coordenador Geral)</p> <p>João Ferreira de Oliveira (coordenador)</p> <p>Walisson Araújo (Relator)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO SUBSTITUTIVO AO</p> <p>PLP 413/2014</p> <p>Deputado Glauber Braga (PSol-RJ)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO DO FNE</p> <p>O Sistema Nacional de Educação - Documento Propositivo para o Debate Ampliado</p> <p>Heleno Araújo Filho (Coordenador Geral)</p> <p>João Ferreira de Oliveira (coordenador do GTT)</p>	<p>ANTEPROJETO DE PLP MEC</p> <p>Regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o SNE e fixa normas da cooperação federativa</p> <p>Gestão Aloizio Mercadante-Binho Marques</p>
2017	2019	2019	2019
<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 448/2017</p> <p>Deputado Giuseppe Vecci (PSDB/GO)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 25/2019</p> <p>Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 47/2019</p> <p>Deputado Pedro Cunha Lima - PSDB/PB</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 216/2019</p> <p>Deputada Professora Rosa Neide - PT/MT</p>
2019	2019	2021	2022
<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 235/2019 NO SENADO FEDERAL</p> <p>Senador Flávio Arns (Rede/PR)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 267/2020</p> <p>Rose Modesto - PSDB/MS, Mara Rocha (PSDB/AC)</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PARECER DO RELATOR</p> <p>Deputado Idilvan Alencar (PDT/CE)</p>	<p>APROVAÇÃO DO PLP 235 NO PLENÁRIO DO SENADO FEDERAL</p> <p>Senador Dário Berger (PSB/SC)</p>

2023	2023	2023	2023
<p>DECRETO Nº 11.342, DE 1º DE JANEIRO DE 2023</p> <p>Aprova a Estrutura do MEC, recriando a SASE</p>	<p>PORTARIA Nº 478, DE 17 DE MARÇO DE 2023</p> <p>Recompõe o Fórum Nacional de Educação – FNE</p> <p>Camilo Sobreira de Santana</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO PLP 109/2023</p> <p>Adriana Ventura - NOVO/SP</p> <p>Evair Vieira de Melo - PP/ES</p> <p>Kim Kataguirí - UNIÃO/SP</p> <p>Professor Alcides - PL/GO</p> <p>Alex Manente - CIDADANIA/SP</p> <p>Átila Lira - PP/PI</p> <p>Ricardo Ayres - REPUBLIC/TO</p>	<p>DECRETO Nº 11.697, DE 11 DE SETEMBRO DE 2023</p> <p>Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação – Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal.</p>
2023	2023	2024	2024
<p>DIVULGAÇÃO DO DOCUMENTO REFERÊNCIA DA CONAE</p> <p>Eixo I da Conae 2024 - O Plano Nacional de Educação – PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação – SNE, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa.</p>	<p>REALIZAÇÃO DAS ETAPAS MUNICIPAIS, INTERMUNICIPAIS, ESTADUAIS E DISTRITAL</p>	<p>REALIZAÇÃO DA ETAPA NACIONAL DA CONAE</p>	<p>ENTREGA DO DOCUMENTO FINAL DA CONAE AO MEC</p>

Fonte: quadro elaborado pelos autores, 2024.

A CONAE 2024 e o SNE em perspectiva

Considerados os registros e as contextualizações históricas do debate sobre o SNE em alguns períodos, é fundamental destacar que, constitucionalmente, o Plano Nacional de Educação é o articulador do SNE, ao definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Desse modo, a instituição do SNE e a regulamentação são estratégicas e, portanto: 1) previsões constitucionais inscritas nos artigos 23 (Inciso V e Parágrafo Único) e 214, posteriormente referenciadas no Art. 13 e na estratégia 20.9 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; 2) construção histórica embebida de mobilizações sociais e acúmulos progressivos, largamente revigorados pelas conferências e por iniciativas dos poderes executivo e legislativo em tempo mais recente, o que se pretende explorar adiante.

Alinhado à época do debate sobre a LDB e da forma como vem sendo construído, o SNE deve ser compreendido como:

expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de educação (FNE, 2014, p. 18).

O que está ajuizado nesse conceito e paradigma para o trabalho comum voltado a assegurar o direito à educação é, justamente, o conjunto de requerimentos por maior cooperação, participação e solidariedade federativa a serem viabilizados pela construção de pactos sustentáveis em arenas estáveis e legitimamente constituídas, nas quais processos decisórios devem se dar de forma conjunta e não isolada ou hierarquicamente. Nessa direção, o documento final da CONAE 2024 sinaliza que:

O ordenamento constitucional e legal do país, marcado pelo federalismo de cooperação, reivindica, outrossim, uma “descentralização qualificada” que deve orientar o funcionamento do SNE. Ou seja, uma efetiva contraposição à ideia de federalismo compartimentalizado ou, ainda, uma contraposição à ideia de “municipalização predatória”. A “descentralização qualificada” trata do entrelaçamento equilibrado entre os diferentes níveis de governo como elemento condutor das políticas públicas educacionais, cuja finalidade última é a oferta educacional com qualidade, equidade, identidade nacional e local, e fortalecimento das capacidades públicas do Estado. Em resumo: trata da repartição de competências acompanhadas das condições necessárias para sua efetivação (FNE, 2024, p. 32).

Como ensina Dermeval Saviani, os esforços históricos de formulação destinam-se à construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação: “um conjunto que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas

para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2014, p.58). Reforça-se: trata-se, de forma harmônica, da consagração da responsabilidade solidária para fazer frente às obrigações do Estado brasileiro diante do direito público subjetivo ampliado, conforme registrado por Carlos Abicalil (2013). Responsabilidades que se ampliaram com a Emenda Constitucional nº 53 e a Emenda Constitucional nº 59, aumentando os modelos de financiamento e inclusão educacional, em face do conjunto de impulsos e mobilizações em torno do tema, ao longo dos anos, como as conferências de educação.

Sobre os processos de responsabilização, tema indissociável do SNE, o Documento Final da CONAE 2024 avança ao afirmar que:

Ao processo de consolidação do SNE devem se articular processos de responsabilização (que não se confundem com responsabilização em razão de metas de desempenho) com sanções administrativas, cíveis e penais, no caso de descumprimento dos dispositivos legais determinados. É preciso deixar reluzentes as competências, os recursos e as responsabilidades de cada ente federado, na perspectiva da política de incentivo e fomento à educação pública, e de gestão pública (FNE, 2024, p. 35).

Convém destacar que a defesa de uma Lei de Responsabilidade Educacional deve ser, por isso, articulada à instituição do SNE, na direção do fortalecimento de cooperação e pactuação federativa na área da educação. Ademais, deve ser orientada pela garantia do direito social à educação de qualidade. Sabe-se que em um país federativo como o nosso, o dever do Estado relativo à educação não é exclusivo da União, estando estabelecidos os domínios de atuação para diferentes esferas, o que requer muito debate, consenso e aperfeiçoamento de nossa organização educacional para avançar em processos de responsabilização – que não devem se confundir com punição ou responsabilização por metas de desempenho, por exemplo, sobretudo quando os parâmetros para tal não estão pactuados e nem as condições objetivas disponíveis para tal.

A defesa de um SNE é também um esforço para que sejam rompidas práticas autoritárias e centralizadoras que se reproduzem na sociedade, nos espaços e instituições educacionais. Desse modo, é uma defesa reforçadora da participação e do compartilhamento de decisões, de forma democrática e com efetivo envolvimento da sociedade. O Documento Final da CONAE 2024 ratifica, assim, que:

A institucionalização do SNE, fundamentalmente democrático em sua concepção e funcionamento, propiciará organicidade e articulação à proposição e à materialização das políticas educacionais, por meio de esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados para a garantia do direito à educação com qualidade social. Diante do pacto federativo, a instituição do SNE deve, obviamente, respeitar a autonomia dos sistemas de ensino (FNE, 2024, p. 36).

A CONAE 2024 avançou enormemente na direção da instituição de um SNE, no método e nos conteúdos. No método, na exata medida em que foi conferida centralidade à Conferência, ela mesma prevista em lei e componente fundante no/do SNE; pelos prêmios na produção de formulações avançadas; e no efetivo envolvimento da sociedade no debate sobre o tema, de forma democrática por todo o país. E no conteúdo, ao justapor o SNE a dimensões fundantes para viabilizar sua organicidade, tais como: modelo de financiamento, concepção de descentralização qualificada, conformação de arenas federativas, centralidade da gestão democrática e participação social, diretrizes de avaliação diagnóstica, formativa, de qualidade social e valorização dos/das profissionais da educação, entre outras.

Na lógica da viabilização de um custo-aluno/a-qualidade e de uma medida de investimentos públicos em educação como proporção da riqueza nacional (% Pib em educação), a contribuição da União é central no contexto do SNE. Desse modo, o documento final da CONAE 2024 ratifica a centralidade do financiamento para assegurar concretude ao regime de colaboração, promover graus progressivos de autonomia e, de igual modo, definir e implementar o Custo Aluno Qualidade (FNE, 2024, p. 40), tendo por referência o cumprimento do estabelecido nas constituições federal e estaduais, nas leis orgânicas municipais e distrital e na legislação pertinente.

Na seara do financiamento, permanece como desafio a pactuação de um modelo viável e que seja, em definitivo, implementado. Para tanto, avanços precisam ser produzidos em sua definição e seu contínuo ajuste, com base em metodologia formulada pelo MEC e acompanhamento pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

É fundamental destacar que o Documento Final da CONAE 2024 sinaliza instâncias fundamentais do SNE a serem asseguradas:

Compete às instâncias do SNE definir e garantir finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, baseadas em um Plano Nacional de Educação, decenal, com correspondentes planos municipais, estaduais e distrital e em um planejamento articulado para a educação do país, em que o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais das diferentes esferas federativas são formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com tais planos de educação. São instâncias fundamentais no SNE, o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as instâncias de negociação e pactuação federativas, nos diferentes níveis de governo. De igual modo, são importantes o Fórum Permanente de Valorização e os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação, bem como as conferências de educação, em todos os níveis (FNE, 2024, p. 35).

Merecem realce as instâncias de negociação, cooperação e pactuação interfederativas (de caráter tripartite e bipartite) sinalizadas nos parágrafos 5º e 6º do Art. 7º da Lei nº

13.005, de 2014. A instância nacional foi instituída, ainda em 2015, pela Portaria nº 619, de 24 de junho (BRASIL, 2015). É fundamental que ela ganhe centralidade e operacionalidade para fortalecer os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas, essenciais para o efetivo alcance das metas do Plano Nacional de Educação – PNE.

De igual modo, as instâncias bipartites (a serem instituídas em cada estado) são fundamentais, já que devem levar a termo as decisões articuladas e vinculantes para a garantia do direito e das prestações educacionais em cada território, refinando a coordenação entre estados e seus municípios e entre os municípios. Ações, programas e políticas são mais bem conduzidos na exata medida em que resultem do exercício, do diálogo e do pacto interfederativo.

Em relação ao Conselho Nacional de Educação – CNE, a CONAE 2024 também converge para alguns importantes acúmulos produzidos nos últimos anos em relação a sua composição e seu funcionamento, buscando torná-lo mais representativo e orgânico no SNE. Antes de adentrar nessa reflexão, convém destacar que a própria legislação do CNE (BRASIL, 1995) é anterior à própria aprovação da LDB, sendo sua aprovação decorrente de uma Medida Provisória (BRASIL, 1995a). A Conae, alinhada aos acúmulos das entidades nacionais do campo educacional, sinaliza que o “SNE tem como órgão normativo o Conselho Nacional de Educação – CNE, de composição federativa e com efetiva participação da sociedade civil” (FNE, 2024, p. 48). Ademais, tal conselho tem funções de supervisão e, como órgão de Estado, deve expressar a diversidade de setores e segmentos que conformam a educação em nosso país.

Por seu turno, o FNE – esfera legal de monitoramento e avaliação do PNE – deve ser reforçado no SNE como expressão máxima de participação da sociedade em face das políticas educacionais. O FNE e os fóruns permanentes de educação precisam ser institucionalmente estabilizados, mormente em lei, e consolidados pelo território nacional; tal qual os conselhos, deve dispor de condições objetivas de trabalho e dotações orçamentárias, para o êxito de suas finalidades, e é nessa direção que advoga a Conae, organicamente desdobrando o princípio constitucional da gestão democrática.

As medidas de valorização, igualmente, são centrais no contexto do SNE. Ganham relevo, assim, os Fóruns de Valorização dos Profissionais da Educação, que a CONAE ratifica como vocacionados a promover o diálogo social atinente às políticas de valorização, notadamente, o cumprimento do piso salarial nacional.

Considerações finais

SNE: pilar para garantir o direito à educação

O SNE implica estruturas e processos perpassados pela democratização e pela participação, envolvendo definição de responsabilidades e normas de cooperação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, em matéria educacional, visando a garantia do direito à educação – e envolvendo os setores público e privado, todos os níveis de ensino, etapas, modalidades e as incumbências educacionais de cada esfera administrativa. De igual maneira, implica referenciais de qualidade para estrutura e funcionamento de estabelecimentos de educação; exige reconhecimento e valorização profissional, construção e consolidação de espaços de participação social ancorados nas bases da gestão democrática, entre outros. Cada uma dessas dimensões, e tantas outras, possuem expressões concretas.

O tema do SNE é claramente complexo e objeto de inúmeras disputas em termos de concepções e arranjos jurídicos, institucionais e normativos. Não são, obviamente, todas as forças políticas e sociais que estão convencidas da necessidade de uma organização sistêmica da educação nacional e da necessidade de aperfeiçoamento de formas de colaboração capazes de garantir o direito à educação de qualidade social, com efetivos acordos federativos vinculantes. Contudo, ao longo das últimas legislaturas (2007 em diante), proposições de regulamentação do SNE foram amadurecidas e ampliadas. Atualmente tramitam cinco proposições legislativas de diferentes partidos, matizes e concepções tratando da instituição do SNE e da regulamentação da cooperação federativa, com um relatório substitutivo aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2019) e outro texto aprovado no Senado Federal, que passou a ter prevalência regimental. Ainda que com importantes pontos de atenção e necessidades de melhoria em um próximo e decisivo período, representam importantes passos dados no processo legislativo.

Nesse mesmo contexto, a atuação e as mobilizações das entidades nacionais, especialmente pela via de conferências institucionais e populares, também impulsionam construções sobre o SNE, largamente expressas nos documentos finais desses processos de participação que são as conferências, fundamentais para subsidiar as políticas educacionais no país. O Documento Final da Conape 2022 é, nessa direção, propositivo ao afirmar o SNE e o federalismo de cooperação:

A mesma Constituição Federal ratificou, no campo educacional, tais princípios, bem como o federalismo de cooperação na formulação e implementação das políticas educacionais. O Art. 214 da Carta Magna confirmou como forma de organização o Sistema Nacional de Educação (SNE). 36 Este SNE é entendido pelas entidades nacionais do campo educacional como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os

sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de educação. Este sistema, articulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser instrumento de gestão pública e de mobilização da sociedade. Cabe a cada Sistema de Ensino garantir e institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que promovam o diálogo como método e a democracia como fundamento, conforme a Lei Nacional no 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), como também para o PNE (2024-2034), e que seja instituído, em diário oficial, o Fórum distrital, estadual e Municipal de Educação, compreendendo os Sistemas de Ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (FNPE, 2022, p. 36).

É essencial que haja um pacto perene e estável para a educação no país, e que esse pacto seja entrecruzado por diretrizes, princípios e objetivos que reforcem a responsabilidade do Estado com a educação pública, que demarquem arenas federativas de negociação e pactuação equilibradas e que superem a verticalização.

Uma proposta de SNE deve trazer consigo processos de participação legítimos e um modelo de financiamento (tudo isso previsto em lei), orientados pelo PNE, instrumento de planejamento e mobilização da sociedade, central para políticas de Estado na educação. Falar de SNE e de PNE é indicar que (re)abriremos um caminho de expansão de possibilidades educacionais e direitos, na educação básica e superior, com equidade e equilíbrio federativo.

Contrapondo-se às desigualdades e assimetrias da educação nacional, o Documento Final da CONAE 2024 vaticina:

A consolidação de um SNE deve ter, como um dos horizontes estratégicos, a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, transtornos de neurodesenvolvimento, dentre outras, ainda presentes na sociedade e nas instituições educacionais. Por isso, sua implantação - assim como o cumprimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa - só será possível por meio do debate público e da articulação entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz, à promoção da justiça social e do desenvolvimento socioambiental sustentável (FNE, 2024, p. 37).

A instituição do SNE é, portanto, vital para efetivação da cooperação federativa em educação e para a materialização das diretrizes, metas e estratégias do PNE e, portanto, para a garantia do direito social à educação e da necessária democratização da educação nacional.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 24/06/2024.

Notas

- 1 Composto por ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES, UNE e FENOE.
- 2 Projeto capitaneado pelo deputado Octávio Elísio, PL nº 1.258, de 1988.

Referências

- ABICALIL, Carlos Augusto. *Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica*. *Educ. Soc.*, vol. 34, n. 124, 2013, p. 803-828. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/es/a/jrW9n5zHBX4JnkCmyYkN75C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- ARAÚJO, G.C. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 749-768, set. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300006>.
- BORDIGNON, Genuíno *et al.* Sistema Nacional de Educação: uma agenda necessária. In: CUNHA, Célio *et al.* *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto*. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 203-2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro, de 1995*. Brasília: Presidência da República, Casal Civil, 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9131.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 1.159, de 1995*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1995a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1159.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. *Portaria Normativa nº 11 de 24 de abril de 2007*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria11.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- BRASIL. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BRASIL. *Portaria nº 619, de 24 de junho de 2015*. Institui a Instância Permanente de Negociação Federativa no Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/portaria_619_2015_instancia_permanente.pdf>. Acesso em: 05 jul. de 2024.
- BRASIL. *PLP 25/19 – Projeto de Lei Complementar*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191844&ord=1>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Conae. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Documento-referência. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- CURY, Carlos R.J. Federalismo Político e Educacional. In: _____. FERREIRA, N.S. (org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

- DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013, p. 761-785. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A Intitucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e Disputas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.º. 143, p.477-498, abr.-jun, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes, & ARAÚJO, Walisson. Do FNE para o FNPE: a CONAPE como resistência. *Retratos da Escola*, 12(23), 2018. p. 207–226. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.861>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Heleno & ARAÚJO, Walisson Maurício de Pinho. Fórum Nacional Popular de Educação e Conape como espaços de luta e resistência propositiva no Brasil. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 3, 2023, p. 887–910. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74890>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. *Conferência Nacional de Educação – Conae 2014*. Documento final. Disponível em: <<https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. *Conferência Nacional de Educação – Conae*. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/Conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. *39ª Nota do Fórum Nacional de Educação - Em Defesa da Educação Pública, da Democracia e do Estado de Direito*. Brasília, 2016. Disponível em <<https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas/39NotaPublica.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2024.
- FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO – FNPE. *Documento Final da Conape*. Brasília: FNPE, 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858/4068>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A Regra do Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*, Campinas: FE/UNICAMP/LAPPANE, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. (Coleção educação contemporânea) 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

A Conae 2024 como mecanismo de defesa da educação como direito humano: *uma análise à luz do arcabouço legal internacional e uma crítica às reformas liberais*

Conae 2024 as a defense mechanism for education as a human right:
an analysis in light of the international legal framework and a critique of liberal reforms

Conae 2024 como mecanismo de defensa de la educación como derecho humano:
un análisis a la luz del marco jurídico internacional y una crítica a las reformas liberales

 **ANDRESSA PELLANDA***

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, São Paulo – SP, Brasil.

 **ANA HELENA RODRIGUES****

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: O texto analisa como a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024 enfatiza a educação como direito fundamental que transcende benefícios econômicos, analisando-a comparativamente com a CONAE 2014, a Lei 13.005/2014 e revisitando o arcabouço legal internacional representado pelo sistema de 4A de Katarina Tomaševski, primeira relatora da Organização das Nações Unidas – ONU para o direito à educação, que delineou as dimensões de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade para guiar as políticas educacionais globais. Destaca-se o papel crucial da educação integral e inclusiva, promovendo cidadania, ética, diversidades, desenvolvimento socioambiental sustentável e resistindo a agendas ultraconservadoras

* Doutora em ciências e coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *E-mail:*<dre.pellanda@gmail.com>.

** Doutoranda em Ciências-Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo. *E-mail:*<ana.helena.rodrigues@usp.br>.

e deletérias como *homeschooling*, militarização, ataques do agronegócio e do movimento Escola Sem Partido. Também se discute a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais, especialmente na retomada de espaços democráticos no debate público sobre o futuro da educação no Brasil.

Palavras-chave: Direito Internacional. Direito à Educação. Conferência Nacional de Educação. Democracia. Público.

ABSTRACT: The text analyzes how the National Conference on Education – Conae 2024 – emphasizes education as a fundamental right that transcends economic benefits, analyzing it comparatively with Conae 2014, Law 13.005/2014 and revisiting the international legal framework represented by the 4A system of Katarina Tomaševski, the first rapporteur of the United Nations – UN – for the right to education, who outlined the dimensions of availability, accessibility, acceptability and adaptability to guide global educational policies. The crucial role of comprehensive and inclusive education is highlighted, promoting citizenship, ethics, diversity, sustainable socio-environmental development and resisting ultraconservative and deleterious agendas such as homeschooling, militarization, attacks by agribusiness and the *Escola Sem Partido* movement. The participation of civil society in the formulation of educational policies is also discussed, especially in the resumption of democratic spaces in the public debate on the future of education in Brazil.

Keywords: International Law. Right to Education. National Conference on Education. Democracy. Public.

RESUMEN: El texto analiza cómo la Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024 enfatiza la educación como un derecho fundamental que trasciende los beneficios económicos, analizándola comparativamente con la Conae 2014, la Ley 13.005/2014 y revisando el marco jurídico internacional representado por el sistema 4A de Katarina Tomaševski, primera relatora de la Naciones Unidas – ONU por el derecho a la educación, quien describió las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para guiar las políticas educativas globales. Destaca el papel crucial de la educación integral e inclusiva, promoviendo la ciudadanía, la ética, la diversidad, el desarrollo socioambiental sostenible y resistiendo agendas

ultraconservadoras y nocivas como la educación en el hogar (*homeschooling*), militarización, ataques de la agroindustria y del movimiento “Escuela Sin Partido”. También se discute la participación de la sociedad civil en la formulación de políticas educativas, especialmente en la reanudación de espacios democráticos en el debate público sobre el futuro de la educación en Brasil.

Palabras clave: Derecho Internacional. El derecho a la educación. Conferencia Nacional de Educación. Democracia. Público.

Introdução

O direito à educação é central nos Direitos Humanos, conforme a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 (ONU, 1948, Art. 26). Esse documento é fundamental, definindo direitos universais e princípios a serem aprofundados ao longo do tempo (BOBBIO, 1992; FISCHMANN, 2009). A educação é um direito social, econômico e cultural, crucial para o desenvolvimento do indivíduo e sua participação na sociedade, sendo um direito síntese dos demais (CLAUDE, 2005, p. 37). Incorporado como um direito de segunda geração, a educação reflete as consequências materiais para a sociedade conforme a evolução dos direitos humanos da Organização das Nações Unidas – ONU em três gerações: direitos políticos, econômicos e culturais, e direitos coletivos dos povos (COLEMAN & JONES, 2005). A Declaração determinou que a educação não seria neutra em termos de valores, visando combater regimes autoritários (CLAUDE, 2005).

O direito à educação foi aprofundado pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC de 1966 (OEA, 1966, Arts. 13 e 14). O PIDESC reforça a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando a educação primária obrigatória, sua universalização, gratuidade e acessibilidade, a educação de jovens e adultos/as, assim como a necessidade de uma rede de ensino com infraestrutura adequada e qualidade mínima nas escolas. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990 expande esse direito, enfatizando a igualdade de condições, frequência escolar, combate à evasão, objetivando o desenvolvimento psicológico, mental e físico, o respeito às identidades culturais, de origem, gênero, etnia, religião e ao meio ambiente (OEA, 1966, Arts. 28 e 29).

Katarina Tomaševski, primeira relatora da ONU para o direito à educação, propôs em 2002 o esquema das 4-A: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *acceptability* (aceitabilidade) e *adaptability* (adaptabilidade) para estruturar as obrigações governamentais em relação à educação, materializando o arcabouço legal internacional na temática. Esse esquema fundamentou diversas resoluções internacionais, leis nacionais, pesquisas e políticas educacionais globais, adaptando-se aos contextos sociais, políticos

e econômicos específicos. A relatora destaca que, globalmente, a educação envolve mais pessoas do que qualquer outra atividade institucionalizada, resultando em uma ênfase excessiva no *'hardware'* em detrimento do *'software'*. Isso significa um desequilíbrio entre a estrutura formal e o conteúdo da educação e os processos de ensino-aprendizagem. Tomaševski alerta que tal abordagem questiona os direitos de professores/as e alunos/as, sugerindo que professores/as são apenas um fator na produção de capital humano e que as crianças são propriedade de seus pais (ONU, 2002).

Ingrid Robeyns (2006) compara três modelos de educação: o baseado em direitos humanos, o de capital humano e um modelo intermediário, o de capacidades. Este último tenta suavizar a abordagem do capital humano, enfatizando a educação como um direito (CARA, 2019). A autora define que a teoria do capital humano vê a educação como um investimento na produtividade do/da trabalhador/a. Contudo, aponta três problemas: 1) considera apenas benefícios econômicos, ignorando cultura, gênero, identidade e emoções; 2) é instrumental, valorizando a educação apenas pela produtividade econômica; e 3) promove a comparação com outros investimentos, ignorando a importância intrínseca da educação (ROBEYNS, 2006).

Julia Resnik (2006) observa que, apesar das críticas, a visão econométrica da educação foi adotada por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que difundem essa visão globalmente, contribuindo para uma cultura educacional global. A privatização é criticada por impedir a educação gratuita para todos/as, introduzindo taxas que tornam os melhores programas acessíveis apenas aos/as mais ricos/as, contrariando os princípios de disponibilidade e não discriminação (DEVIDAL, 2009).

A teoria baseada em direitos humanos defende que todos/as têm direito à educação de qualidade, independentemente do retorno em termos de capital humano. Segundo Tomaševski, “a educação deve preparar os alunos para a paternidade [maternidade] e participação política, deve aumentar a coesão social e, acima de tudo, ensinar aos jovens que todos os seres humanos – eles próprios inclusos – têm direitos”¹ (TOMAŠEVSKI, 2003, p. 33). Portanto, a educação é vista como um direito fundamental que deve ser garantido a todas as pessoas.

Robeyns analisa que conceber a educação como um direito é o oposto de vê-la como capital humano, enfatizando a justiça dos direitos em vez da eficiência econômica (ROBEYNS, 2006, p. 75). Pierrick Devidal argumenta que a educação contribui para a construção nacional, preservação do conhecimento, transmissão de cultura e é um pré-requisito para uma democracia vibrante (DEVIDAL, 2009, p. 29). Ele também destaca que muitos/as profissionais e movimentos de estudantes denunciam a comercialização da educação, afirmando que “a educação é um direito, não uma mercadoria”² (EUROPEAN SOCIAL FORUM, 2002).

Essa disputa conceitual é marcada de um lado pelos/as defensores/as das agendas privatizantes, liberalizantes e de capital humano – descritas por Yascha Mounk como o “playground de bilionários”³ (MOUNK, 2018, p. 6) – e de outro por professores/as, estudantes e organizações da sociedade civil que se opõem a essa perspectiva. Tais divergências são cruciais ao analisarmos as disputas em torno do Plano Nacional de Educação – PNE no Brasil. Diversos países têm experienciado um aumento na privatização das reformas educacionais, com a América Latina liderando em participação educacional privada nas últimas décadas (MOSCHETTI, FONTDEVILA & VERGER, 2019). Além da expansão da oferta de educação privada, a região enfrenta processos complexos, internos e externos, que afetam desde a oferta educacional até a formulação e a implementação de políticas, especialmente na era da ‘nova gestão pública’ (BALL, 2009; BALL & YUDELL, 2008; COUPLAND, CURRIE & BOYETT, 2008).

Mauro Moschetti, Clara Fontdevila e Antoni Verger (2019) analisaram esses processos entre 1990 e 2016, categorizando o avanço da privatização educacional na América Latina. No Brasil, avançou até 2016 de forma incremental, com a adoção de uma ‘nova gestão pública’ e a concepção da educação como serviço, agravando as desigualdades territoriais. Os autores e a autora observam que a resistência da sociedade civil a privatizações mais estruturais resultou em reformas mais moderadas, dificultadas pela descentralização do país. A partir de 2016, contudo, com o aumento da participação de atores/atrizes filantrópicos/as na formulação e na execução de políticas educacionais, o Brasil passou a integrar a privatização como parte da reforma estrutural do Estado (PELLANDA & CARA, 2020). Esse período viu o enfraquecimento sistemático dos espaços formais de participação da sociedade civil (SILVA, SOUSA & ARAÚJO, 2018), como o Fórum Nacional de Educação – FNE e a Conferência Nacional de Educação – CONAE, mecanismos de participação na construção, no monitoramento do PNE e na formação de recursos humanos filantrópicos para atuar na administração pública nos níveis federal, estadual e municipal.

Em 2014, o Brasil tinha aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014). No entanto, após o impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, políticas de austeridade e desinvestimentos nas áreas sociais foram implementadas, afetando a educação (CARA & PELLANDA, 2018; SILVA, SOUSA & ARAÚJO, 2018). Em 2017, o Fórum Nacional de Educação foi reformulado, enfraquecendo a participação da sociedade civil e favorecendo interesses de mercado (SILVA, SOUSA & ARAÚJO, 2018). O governo Temer, apoiado por instituições filantrópicas, implementou a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio, desviando-se das metas do Plano Nacional de Educação (AVELAR, 2018; CÁSSIO, GOULART & XIMENES, 2018). Essas ações resultaram na centralização do controle da educação nas mãos da nova filantropia, excluindo movimentos e sindicatos educacionais e priorizando uma lógica de mercado (AVELAR, 2018). Tais agendas foram mantidas ao longo do governo Bolsonaro (2018-2022) – que também aprofundou ataques ultraconservadores como a militarização de

escolas, a agenda da educação domiciliar, a expansão do agronegócio e do movimento Escola Sem Partido contra educação – e voltaram a ser questionadas com a ascensão de Lula à presidência, em 2023.

Com a recomposição (por meio da Portaria Ministério da Educação – MEC 478, de 17 de março 2023 – BRASIL, 2023a) do Fórum Nacional de Educação na estrutura anterior ao desmonte promovido por Temer em 2017, a força política em defesa do direito à educação volta a tomar espaço no debate formal ao redor do PNE. Dessa forma, foi convocada a Conferência Nacional de Educação de 2024, por meio do Decreto 11.697, de 11 de setembro de 2023, com a sua etapa nacional ocorrendo no final de janeiro deste ano (BRASIL, 2023b). Ao analisarmos o texto final da Conferência, especialmente o Eixo II, é possível verificar a conceituação de defesa do direito à educação que o campo educacional de defesa de direitos trouxe de volta ao recente cenário político pós-reformas, de disputa política pelo modelo educacional.

Este artigo pretende verificar, à luz do arcabouço legal internacional materializado no sistema de 4A de Tomasevski, quais elementos foram acrescentados e enfatizados na Conae 2024 em relação ao documento final da Conae 2014 (anterior ao período de agenda de retrocessos, com vetor tendendo à teoria de capital humano) e da própria Lei 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Análise comparada do PNE 2014-2024, da CONAE 2014 e da CONAE 2024 à luz do sistema de 4A de Katarina Tomasevski

A seguir, trazemos um quadro comparativo com conceitos e diretrizes que compõem o direito à educação no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, no Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 e no Documento Final da CONAE 2024, à luz do sistema de 4A de Katarina Tomasevski. Essa comparação detalha de que forma documentos e conferências brasileiras sobre a educação aqui analisados abordam os princípios fundamentais do direito à educação, alinhando-se aos conceitos de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade propostos por Katarina Tomasevski.

Incluem-se aí a defesa do caráter público da educação; princípios de igualdade, inclusão, equidade, pluralidade e diversidade; a garantia de universalidade, acesso e permanência, além da obrigatoriedade do ensino de 12 anos. São essenciais aspectos como o processo de ensino-aprendizagem; gestão democrática, cooperação e colaboração; laicidade; qualidade socialmente referenciada; alfabetização, aprendizagem, desenvolvimento pleno e sucesso escolar; regulação, monitoramento e avaliação. Adicionalmente, enfatiza-se o compromisso com o desenvolvimento socioambiental sustentável, justiça

social, ciência, tecnologia e inovação; fortalecimento da democracia e cidadania; e uma abordagem integral da educação.

Quadro 1: Comparativo CONAE 2014, Lei 13.005/2014 e CONAE 2024, Eixo II – Conceitos e diretrizes do direito à educação⁴

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
Público, bem público	<p>garantia da educação como bem público e direito social (p. 12, Introdução)</p> <p>A garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica (p. 13, Eixo I).</p> <p>As políticas educacionais passaram a enfatizar, como princípio, a defesa do ensino público gratuito e de qualidade social (p. 80, Eixo V).</p> <p>Ao conceber os espaços educativos e as instituições educacionais como espaço público de expressão de concepções e interesses múltiplos, a perspectiva democrática e popular pressupõe uma estrutura organizacional diferente daquela defendida e praticada pela visão conservadora (p. 81, Eixo V).</p>	<p>São diretrizes do PNE(...) VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;</p>	<p>247. A educação é um direito público subjetivo, por meio do qual os seres humanos são elevados à condição de sujeito de direito. É também um bem público, ou seja, beneficia a comunidade como um todo e seu uso por um indivíduo não impede que outro o utilize também, sendo, portanto, não-excludente e não-rival. Assim, não há direito à educação, se a educação não for inclusiva, equitativa e universal (p. 63).</p> <p>Em suma, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais (p. 67).</p>	<p>As alocações orçamentárias nos níveis central e local devem corresponder à garantia de educação gratuita e obrigatória para todas as crianças até a idade mínima para o emprego e à realização progressiva do direito à educação (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p> <p>Eliminação de obstáculos: legais e administrativos; custos diretos, indiretos e de oportunidade da educação; transporte (ONU, 2002, p. 13, Acessibilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Igualdade, inclusão, equidade, pluralidade, diversidade</p>	<p>educação inclusiva, reconhecimento e valorização da diversidade (p. 17, Eixo I).</p> <p>iii. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade (p. 19, Eixo I).</p> <p>Destaca-se, ainda, a importância da garantia de políticas de inclusão escolar, por meio de formação docente, da oferta e do atendimento educacional especializado complementar, da disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade e interseccionalidade de políticas públicas (p. 19, Eixo I).</p>	<p>São diretrizes do PNE(,...)III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;(,...)X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p>	<p>246. O direito à educação, dentro do arcabouço legal, é composto por uma série de elementos que, implementados juntos, garantem sua plena realização: o caráter público, a universalidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a relação indissociável entre ensino e aprendizagem, a laicidade, a inclusão, a equidade, a pluralidade e diversidade, a permanência, a qualidade social, a gestão democrática. Essas questões foram e seguem sendo conquistadas por meio das lutas sociais pelas quais o mundo e o Brasil passaram e que continuam acontecendo, com fins da garantia de um Estado de Direito (p. 63).</p> <p>248. Educação inclusiva indica a compreensão de que cada pessoa possui suas próprias diferenças, se relaciona e constrói o processo educacional de maneiras e ritmos diferentes. Essa perspectiva requer um planejamento coletivo das estruturas, estratégias pedagógicas, e políticas públicas. Educar na e para a diversidade significa trabalhar efetivamente para garantir a educação a todas as pessoas, como direito (p. 63).</p>	<p>O perfil deve incluir a desagregação por todos os motivos de discriminação internacionalmente proibidos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p> <p>A licenciatura, supervisão e financiamento das instituições educacionais devem corresponder à legislação de direitos humanos, incluindo o objetivo de aprimorar a educação inclusiva (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p> <p>Identificação de obstáculos relacionados à educação pós-obrigatória que correspondam a motivos de discriminação internacionalmente proibidos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Acessibilidade).</p> <p>Revisão do acesso à educação pós-obrigatória pelo critério de acessibilidade, conforme o direito internacional dos direitos humanos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Acessibilidade).</p> <p>O processo de aprendizagem requer a eliminação de barreiras, como obstáculos induzidos pela pobreza, idioma de instrução, habilidade/deficiência (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p> <p>Educação fora da escola para crianças e jovens privados de liberdade, refugiados, deslocados internos, crianças trabalhadoras, comunidades nômades (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Adaptabilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
Universalidade, acesso, permanência	<p>universalização do ensino obrigatório (p. 15, Eixo I)</p> <p>por meio da garantia da universalização (p. 17, Eixo I)</p> <p>ii. universalização do atendimento escolar (p. 18, Eixo I)</p> <p>da expansão e da democratização (p. 17, Eixo I)</p>	São diretrizes do PNE(...II) - universalização do atendimento escolar;	<p>246. O direito à educação, dentro do arcabouço legal, é composto por uma série de elementos que, implementados juntos, garantem sua plena realização: o caráter público, a universalidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a relação indissociável entre ensino e aprendizagem, a laicidade, a inclusão, a equidade, a pluralidade e diversidade, a permanência, a qualidade social, a gestão democrática. Essas questões foram e seguem sendo conquistadas por meio das lutas sociais pelas quais o mundo e o Brasil passaram e que continuam acontecendo, com fins da garantia de um Estado de Direito (p. 63).</p> <p>249. O princípio da universalidade nos informa que toda pessoa deve ter acesso a esse direito, sem nenhuma discriminação. Seu radical aponta, também, para outro conceito, o de universalização, que indica o movimento de expandir esse acesso, tornando-o universal. A questão do acesso está diretamente ligada à função do Estado em prover esse direito para todas as pessoas, o que significa não só a necessidade da ênfase desta expansão no segmento público, como uma relação íntima com a gratuidade e a obrigatoriedade, ainda que sejam conceitos distintos (p. 63).</p>	<p>As alocações orçamentárias nos níveis central e local devem corresponder à garantia de educação gratuita e obrigatória para todas as crianças até a idade mínima para o emprego e à realização progressiva do direito à educação (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade)</p>
Obrigatoriedade do ensino de 12 anos	<p>i. educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (EC nº 59/2009) (p. 65-66, Eixo IV)</p>		<p>250. A CF, de 1988, determina a educação obrigatória - ou seja, compulsória a todas as pessoas - e gratuita não só para a educação básica entre os 4 e os 17 anos, como também para todas as pessoas que não tiveram acesso na idade recomendada. Assim como o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, a não matrícula e frequência na educação básica, quando a oferta é garantida, especialmente no que diz respeito a menores, deve ser imputada a seus responsáveis. (p. 63)</p>	<p>As alocações orçamentárias nos níveis central e local devem corresponder à garantia de educação gratuita e obrigatória para todas as crianças até a idade mínima para o emprego e à realização progressiva do direito à educação (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade)</p>
Ensino-aprendizagem	<p>A construção do CAQ exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada, formação inicial, continuada e condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência etc.). Em suma, deve considerar o conjunto dos insumos necessários para a adequada relação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras que oferecem a educação básica (p. 103, Eixo VII).</p>	São diretrizes do PNE(...IV) - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;	<p>251. O direito à educação é composto por um processo indissociável entre ensino e aprendizagem: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência e não há aprendizagem sem curiosidade investigativa e epistemológica, que deve ser incentivada e mediada por quem ensina. Assim, a educação é, em si, fruto de um processo dialógico. Como processo dialógico, deve ser um processo democrático. A educação é, portanto, uma prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, e o direito à educação nunca pode ser reduzido ao direito à aprendizagem (p. 63).</p>	<p>A legislação de direitos humanos deve orientar o processo de ensino, especialmente o propósito, conteúdos e métodos de instrução, liberdade acadêmica ou disciplina (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade)</p> <p>O processo de aprendizagem requer a eliminação de barreiras, como obstáculos induzidos pela pobreza, idioma de instrução, habilidade/deficiência (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Gestão democrática</p> <p>Cooperação e colaboração</p>	<p>VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei (p. 16, Eixo I)</p> <p>vi. promoção do princípio da gestão democrática da educação (p. 19, Eixo I)</p> <p>Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e coletiva do projeto político pedagógico (PPP) (p. 81-82, Eixo V).</p> <p>“a coordenação e a cooperação federativa, fruto da organização territorial e política, caracterizada pela distribuição de responsabilidades e repartição de competências (concorrentes e comuns), bem como das políticas nacionais e da descentralização, como definido pela CF/1988, devem constituir a base do regime de colaboração e, no campo educacional, das diretrizes da União e dos demais entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) (p. 13, Eixo I)</p>	<p>São diretrizes do PNE:(...)VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;</p> <p>20.9</p> <p>Regularizar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;</p>	<p>240. VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (p. 62).</p> <p>252. A gestão democrática é princípio fundante da educação, mais de ordem político-pedagógica administrativa que técnico-gerencial, afastando-se de ideias e práticas mecanicistas, instrumentais e domesticadoras, e aproximando-se daquelas participativas, construtivas, colegiadas, autônomas, democráticas. Assim, o exercício destas práticas nas instituições educativas são um aprendizado existencial da democracia, fortalecendo o papel da educação como pilar desta (p. 63-64).</p> <p>253. Considerando que o Estado brasileiro, além de republicano e democrático, é federalista, a cooperação e a colaboração em todos os níveis é essencial, garantindo o papel dos diversos entes federados nas responsabilidades prioritárias, colaborativas e supletivas. Como amplamente discutido no Eixo I deste documento, a cooperação e a colaboração, no entanto, vão além de relações interfederativas e devem ser princípios das relações intra e extraescolares e das demais instituições educacionais (p. 64).</p>	<p>A licenciatura, supervisão e financiamento das instituições educacionais devem corresponder à legislação de direitos humanos, incluindo o objetivo de aprimorar a educação inclusiva; (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade)</p> <p>O status dos educadores profissionais deve corresponder aos seus direitos internacionalmente reconhecidos e às liberdades sindicais (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p> <p>As alocações orçamentárias nos níveis central e local devem corresponder à garantia de educação gratuita e obrigatória para todas as crianças até a idade mínima para o emprego e à realização progressiva do direito à educação (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Laicidade</p>	<p>37. Assegurar o princípio de laicidade nos sistemas educacionais por meio das políticas públicas de ensino de acordo com a Constituição Federal de 1988 (p. 28, Eixo I).</p> <p>A educação nos seus níveis, etapas e modalidades deverá se pautar pelo princípio da laicidade, entendendo-o como um dos eixos estruturantes da educação pública e democrática. A laicidade é efetivada não somente por meio dos projetos político pedagógico e dos planos de desenvolvimento institucionais, mas, também, pelo exercício cotidiano da gestão e pela prática pedagógica (p. 32, Eixo II).</p>		<p>254. Um Estado laico é uma manifestação do secularismo em que o governo estatal mantém uma posição oficial de imparcialidade em relação a assuntos religiosos, não demonstrando apoio ou oposição a qualquer religião. A educação pública, portanto, deve seguir o preceito fundamental da laicidade. As instituições educacionais privadas ou comunitárias podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas, o que não dá o aval de a educação qualificar-se como doutrinária (p. 64).</p>	<p>O status dos educadores profissionais deve corresponder aos seus direitos internacionalmente reconhecidos e às liberdades sindicais (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p> <p>O reconhecimento e a aplicação da escolha parental devem estar em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade)</p> <p>A legislação de direitos humanos deve orientar o processo de ensino, especialmente o propósito, conteúdos e métodos de instrução, liberdade acadêmica ou disciplina (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Qualidade socialmente referenciada</p>	<p>VII - garantia de padrão de qualidade (p. 16, Eixo I)</p> <p>iv. melhoria da qualidade da educação (p. 19, Eixo I)</p> <p>A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimita. (...)A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social (p. 64, Eixo IV).</p> <p>A definição de qualidade social da educação deve considerar as dimensões extraescolares. Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida dos grupos e classes sociais historicamente excluídos. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos (p. 67, Eixo IV).</p> <p>O CAQ deve ser definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira padrão de qualidade. A construção do CAQ exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada, formação inicial, continuada e condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência etc.). Em suma, deve considerar o conjunto dos insumos necessários para a adequada relação de ensino - aprendizagem nas escolas públicas brasileiras que oferecem a educação básica.</p>	<p>São diretrizes do PNE (...)IV - melhoria da qualidade da educação;</p> <p>7.21. A União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>20.6 No prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQI, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;</p> <p>20.7 Implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático - escolar, alimentação e transporte escolar;</p>	<p>241. VII - garantia de padrão de qualidade (p. 62)</p> <p>255. As bases estruturais para que todos esses princípios sejam possíveis de se desenvolver são as condições de oferta da educação, dando sustentação para a garantia de sua qualidade socialmente referenciada. Tais condições de oferta devem seguir parâmetros de qualidade, diretamente relacionados à valorização e, portanto, às condições de trabalho dos(as) profissionais da educação e à permanência na educação, na educação superior e na educação básica, - nesta, de acordo com o padrão de qualidade previsto pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ) – parâmetros que garantam qualidade adequada no número de dias letivos e na carga horária de ensino; no tamanho da turma e na relação professor-aluno; na formação, jornada, carreira e remuneração de professores(as); na composição do quadro, formação, carreira e remuneração de funcionários(as); em materiais didáticos e para ações pedagógicas nas escolas; no funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas (que devem estar disponíveis e acessíveis em todas as modalidades de ensino, inclusive nos espaços educacionais de unidades prisionais e centros de atendimento socioeducativo), incluindo tecnologias, equipamentos e mobiliários; em laboratórios; em despesas com a área administrativa da rede, o transporte, e a alimentação escolar; em programas complementares, entre outros. 256. O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI), padrão mínimo de qualidade, e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), padrão de qualidade, são mecanismos que unem qualidade, gestão, controle social e financiamento da educação. Ao considerar os insumos necessários para a garantia de um padrão de qualidade, o CAQ pauta os investimentos para cobrir os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades, conforme previsto no arcabouço legal brasileiro. É importante reiterar que o CAQ não padroniza as instituições educativas, mas, sim, garante direitos básicos e inalienáveis a todas elas. Dessa forma, por meio dos parâmetros garantidos pelo CAQ, pode-se construir diversos modelos de instituições educativas - todos com qualidade. (p. 64)</p>	<p>Padrões mínimos para qualidade, segurança ou saúde ambiental devem ser aplicados (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Alfabetização, aprendizagem, desenvolvimento pleno e sucesso escolar</p>	<p>A educação é uma prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade contemporânea, pois vêm se multiplicando os ambientes e processos de aprendizagem formais e informais, envolvendo práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas, no trabalho, nas mídias, nos espaços de organização coletiva, potencializados pelas tecnologias de comunicação e informação. Isso se vincula às novas exigências e demandas do mundo do trabalho e da produção, assim como ao desenvolvimento científico e tecnológico, aos aspectos de constituição da cultura local, regional, nacional e internacional e à problemática ambiental e da saúde pública no País (p. 51, Eixo III).</p>	<p>São diretrizes do PNEI - erradicação do analfabetismo;(…)</p> <p>V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>(…)</p> <p>VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País(…)</p> <p>X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p>	<p>243. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (p. 62)</p> <p>258. O direito à educação não pode prescindir de garantia de alfabetização - na idade recomendada e também para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade recomendada -, aprendizagem, com trajetória de desenvolvimento pleno, elevação da escolaridade e sucesso escolar - sendo este reflexo e consequência da qualidade, muito além da restrita ideia de desempenho do estudante. Para tal, são necessários processos político-pedagógicos, curriculares, avaliativos – que perpassam o projeto político-pedagógico da escola (PPP) ou o plano de desenvolvimento institucional (PDI) (p. 65).</p>	<p>O processo de aprendizagem requer a eliminação de barreiras, como obstáculos induzidos pela pobreza, idioma de instrução, habilidade/ deficiência (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade)</p> <p>Concordância entre a idade de saída da escola e a idade mínima para emprego, casamento, recrutamento militar, responsabilidade criminal (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Adaptabilidade)</p> <p>O impacto da educação em todos os direitos humanos deve ser avaliado por índices como desemprego entre graduados ou aumento do racismo entre os que saem da escola (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Adaptabilidade)</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Catarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Regulação, monitoramento e avaliação</p>	<p>A regulação da educação nacional deve abarcar o ensino público e o ensino privado. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 208) (p. 66, Eixo IV)</p> <p>Para tanto, faz-se necessário assegurar processos de regulação, avaliação e supervisão da educação básica, em todas as etapas e modalidades, e dos cursos, programas e instituições superiores e tecnológicas, como garantia de que a formação será fator efetivo e decisivo no exercício da cidadania, na inserção no mundo do trabalho e na melhoria da qualidade de vida e ampliação da renda. Outro aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade é a avaliação, não apenas da aprendizagem, mas também dos fatores que a viabilizam, tais como políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional (p. 66-67, Eixo IV).</p>	<p>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, (...) II - indicadores de avaliação institucional, (...) 7.3.</p> <p>constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;</p> <p>7.4. induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p> <p>7.35. promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;</p>	<p>261. Tão importante quanto o financiamento, é necessário garantir regulação, monitoramento e avaliação da educação - seja nas redes públicas, seja nas redes privadas. Para tanto, é essencial a melhoria e consolidação dos indicadores nacionais de avaliação, supervisão e regulação da educação básica e da educação superior e articulação entre os entes federados, com adequações nos sistemas e instrumentos de avaliação existentes no Brasil, retomando a discussão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Sinaeb e objetivando a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Uma das questões centrais e urgentes nesse aspecto é a regulação do ensino privado e comunitário, ainda muito incipiente no Brasil, que deve ser expandida de maneira estrutural, incorporando os Princípios de Abidjan, assim como demais proposições nacionais e internacionais, a partir de subsídios do grupo de trabalho temporário (GTT) do Fórum Nacional de Educação (FNE) responsável pelo tema, de maneira a orientar sobre as obrigações dos estados, em matéria de Direitos Humanos, de fornecer educação pública de qualidade e de regular a participação dos setores privado e comunitário na educação (p. 65).</p>	<p>A licenciatura, supervisão e financiamento das instituições educacionais devem corresponder à legislação de direitos humanos, incluindo o objetivo de aprimorar a educação inclusiva (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade)</p> <p>O impacto da educação em todos os direitos humanos deve ser avaliado por índices como desemprego entre graduados ou aumento do racismo entre os que saem da escola (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Adaptabilidade).</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Katarina Tomaševski (ONU, 2002)
<p>Desenvolvimento socioambiental sustentável, justiça social, ciência, tecnologia e inovação</p>	<p>A implementação de políticas públicas que garantam o direito à diversidade em articulação com a justiça social, a inclusão e os direitos humanos e linguísticos demanda a realização e implementação de políticas setoriais e intersetoriais: educação, trabalho, saúde, cultura, ciência e tecnologia, moradia, terra, território, previdência social, planejamento, dentre outros (p. 32, Eixo II).</p> <p>A educação, a ciência e a tecnologia tornaram-se elementos fundamentais nos processos de desenvolvimento econômico e social no contexto da reestruturação produtiva e da chamada sociedade do conhecimento. As demandas por tecnologia e por inovação constante requerem o fortalecimento da investigação científica, o que impõe maiores investimentos nas universidades públicas, nos grupos, redes e laboratórios de pesquisa (p. 52, Eixo III).</p> <p>O desenvolvimento sustentável - compreendido como resultante da articulação entre crescimento econômico, equidade social e proteção do ambiente - deve garantir o uso equilibrado dos recursos naturais para a melhoria da qualidade de vida desta geração, garantindo às gerações futuras as mesmas possibilidades. Os esforços coletivos nessa área devem vislumbrar a construção da sustentabilidade socioambiental. As diferentes formas de conhecimento, incluindo o conhecimento especializado sobre os nossos biomas, populações, culturas e forças naturais, constituem instrumento indispensável para a conservação da biodiversidade, com agregação de valor e preservação da diversidade e riqueza de nossa formação cultural (p. 53, Eixo III)</p>	<p>São diretrizes do PNE:</p> <p>(...)</p> <p>VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País(...)</p> <p>X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p> <p>7.26</p> <p>consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural;</p> <p>(...)</p> <p>14.11.</p> <p>ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;</p> <p>14.14.</p> <p>estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;</p>	<p>262. Por fim, a educação não pode estar apartada das inovações e discussões contemporâneas. Tal qual a educação é porta para o acesso aos demais direitos, ela também é pilar do desenvolvimento socioambiental sustentável e da justiça social, devendo ser parte integrante central das discussões intersetoriais sobre desenvolvimento sustentável. É de fundamental importância, ainda, o desenvolvimento da tríade de educação, ciência, tecnologia e inovação, com garantia de acesso, regulação, proteção de dados, meios, formação crítica e manejo socioambiental para o uso de tecnologias de comunicação e informação. Dessa forma, é necessária a implementação de programas de educação crítica da mídia para a formação e letramento de trabalhadores(as)/ profissionais da educação e estudantes, entre outros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, visando ao desenvolvimento de recursos educacionais abertos (REA) - resguardados os direitos autorais pertinentes - , de ferramentas públicas, de metodologias, de resolução de problemas, de criação de conteúdos, de comunicação, de colaboração e de segurança nas redes sociais digitais (p. 65-66)</p>	<p>Padrões mínimos para qualidade, segurança ou saúde ambiental devem ser aplicados (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade)</p> <p>A legislação de direitos humanos deve orientar o processo de ensino, especialmente o propósito, conteúdos e métodos de instrução, liberdade acadêmica ou disciplina (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade)</p>

Conceito e diretrizes do direito à educação	CONAE 2014	Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	CONAE 2024, Eixo II	Arcabouço conceitual dos 4A de Catarina Tomaševski (ONU, 2002)
Democracia e cidadania	<p>sociedade democrática, direcionada à participação e à inclusão (p. 17, Eixo I)</p> <p>v. formação para o trabalho e para a cidadania (p. 19, Eixo I)</p> <p>Em uma perspectiva democrática e inclusiva, deve-se compreender que diversidade, justiça social e combate às desigualdades não são antagonicos. Principalmente em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multiraciais, marcadas por processos de desigualdade, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais voltadas à garantia e efetivação dos direitos humanos. (p. 30, Eixo II)</p>	<p>São diretrizes do PNE:(...)</p> <p>III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação(...)</p> <p>V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;</p>	<p>264. Por fim, a afirmação da instituição educacional como espaço de direito e de política de Estado se caracteriza pela socialização, pelo cuidado e proteção, e pela promoção da democracia e da cidadania. Assim, a educação não pode prescindir do enfrentamento e da superação de políticas públicas excludentes, individualistas e atomistas, avessas à formação para a cidadania e a coletividade, que favorecem a evasão e a exclusão escolar, o aprofundamento das desigualdades e das discriminações (de origem, região, território, renda, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, idade, credo, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação entre outras), e as múltiplas formas de violências. (p. 66)</p> <p>266. Na mesma linha, se faz urgente a contraposição efetiva do Estado, nas suas diversas esferas federativas, às políticas e propostas ultraconservadoras, garantindo a desmilitarização das escolas, o freio ao avanço de processos e tentativas de descriminalização da educação domiciliar (homeschooling); às intervenções do movimento Escola Sem Partido e dos diversos grupos que desejam promover o agrotécipio por meio da educação; aos ataques à liberdade de cátedra e o livre pensamento nas instituições educacionais, retirando do currículo, por exemplo, disciplinas importantíssimas para a formação plena e para a cidadania, como sociologia, filosofia e artes (p. 67).</p>	<p>Identificação de obstáculos relacionados à educação pós-obrigatória que correspondam a motivos de discriminação internacionalmente proibidos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p> <p>Revisão do acesso à educação pós-obrigatória pelo critério de acessibilidade, conforme o direito internacional dos direitos humanos (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Aceitabilidade).</p>
Integral	<p>promovam formação integral (p. 17, Eixo I)</p> <p>atendimento em escola integral e de tempo integral (p. 17, Eixo I)</p>	<p>1.12.</p> <p>implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;</p>	<p>268. É necessário assegurar a oferta de educação integral de qualidade, que não se reduz somente à ampliação do tempo nas instituições educacionais, garantindo que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso a uma formação que promova o desenvolvimento pleno, independentemente de sua origem ou localidade. A educação integral é caracterizada por uma instituição educativa que inclui em seu currículo e em suas práticas pedagógicas diárias a vivência de temas ligados à cidadania, à ética, à diversidade, às características regionais do país, aos cuidados com a saúde. Uma escola que propicie a prática de esportes e o acesso à cultura; que valorize a comunidade em que está inserida; que contribua para a socialização, a valorização do outro e das diferenças, e para a formação de vínculos imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal da criança, do adolescente e do jovem, e para a sua vida em sociedade. É, portanto, o lugar e o tempo primordiais de garantia da formação dos sujeitos, conforme previsto na CF, de 1988: para o trabalho, para a cidadania e para a plenitude (p. 65).</p>	<p>As alocações orçamentárias nos níveis central e local devem corresponder à garantia de educação gratuita e obrigatória para todas as crianças até a idade mínima para o emprego e à realização progressiva do direito à educação (ONU, 2002, p. 13, Box 1, Disponibilidade).</p>

Fonte: Fórum Nacional de Educação, 2014; Brasil, 2014; Fórum Nacional de Educação, 2024; Organização das Nações Unidas, 2002.

Os principais achados da análise comparada inferem que o texto da CONAE 2024, especialmente no trecho de conceituação e diretrizes (Eixo II), reafirma de maneira explícita a retomada da agenda do direito à educação frente às agendas de redução do papel do Estado e aos ataques que visam restringir direitos humanos fundamentais nos últimos anos. Garante, ainda, todos os elementos do sistema de 4A de Tomaševski.

Em relação ao Documento Final da CONAE 2014 e a Lei 13.005/2014, o Documento Final da CONAE 2024 aprofunda e enfatiza que a educação é um direito público subjetivo, que eleva indivíduos/as à condição de sujeitos/as de direito, beneficiando toda a comunidade e sendo um bem público não-excludente e não-rival. O texto reafirma vigorosamente a agenda do direito à educação, posicionando-a como um pilar fundamental para o acesso aos demais direitos e para o desenvolvimento socioambiental sustentável e a justiça social. Em contraposição às agendas neoliberais que visam reduzir o papel do Estado na educação e aos ataques aos direitos humanos, a CONAE 2024 destaca a educação como um bem público essencial, que beneficia toda a sociedade.

Contra qualquer forma de desqualificação da educação, como a financeirização, privatização e terceirização para a iniciativa privada em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, o texto defende princípios como universalidade, gratuidade, obrigatoriedade, acessibilidade, laicidade, inclusão, equidade, pluralidade, diversidade, permanência, qualidade social, gestão democrática e uma educação verdadeiramente inclusiva. Contra uma agenda estritamente baseada em resultados em larga escala e de aceleração do processo de ensino-aprendizagem, destaca que a universalização do acesso é central, garantindo que todos/as, sem discriminação, tenham direito à educação de qualidade, sendo a gestão democrática valorizada como um princípio pedagógico-administrativo que fortalece a democracia dentro das instituições educativas. A educação é entendida como um processo dialógico e democrático, no qual ensinar e aprender são indissociáveis, promovendo um aprendizado existencial da democracia. Além disso, o texto destaca a importância das condições estruturais para a oferta educacional, sustentando a qualidade socialmente referenciada por meio do Custo Aluno Qualidade – CAQ, pontuando que este não padroniza as instituições, mas garante direitos básicos fundamentais. Esses princípios visam assegurar a alfabetização, aprendizagem, desenvolvimento pleno, elevação da escolaridade e sucesso escolar para todos/as, independentemente de suas diferenças e ritmos de aprendizagem.

Uma das questões centrais, urgentes e novas nesse contexto da CONAE 2024 é a regulação do ensino privado e comunitário, ainda muito incipiente no Brasil, que precisa ser expandida de maneira estrutural. Isso inclui a incorporação dos Princípios de Abidjan (2018) e demais proposições nacionais e internacionais, com base nos subsídios do grupo de trabalho temporário – GTT do Fórum Nacional de Educação – FNE, responsável pelo tema. Essa expansão visa orientar as obrigações dos estados em garantir

educação pública de qualidade e regular a participação dos setores privado e comunitário na educação, alinhando-se aos princípios dos Direitos Humanos.

A Conferência de 2024 enfatiza a necessidade de fortalecer a educação integrada à ciência, tecnologia e inovação, garantindo acesso universal, regulando o uso de dados e promovendo formação crítica. Destaca-se também a importância de programas de educação crítica da mídia, especialmente para grupos em situação de vulnerabilidade, e o desenvolvimento de recursos educacionais abertos – REA como instrumentos democráticos de acesso ao conhecimento.

Além disso, a CONAE 2024 se posiciona contra políticas ultraconservadoras, defendendo a desmilitarização das escolas, combatendo o *homeschooling*, as intervenções do movimento Escola Sem Partido e quaisquer tentativas de cercear a liberdade de cátedra e o livre pensamento nas instituições educacionais. Reitera a importância da educação integral, que não se limita ao ensino formal, mas engloba aspectos como cidadania, ética, diversidade cultural e regional, saúde, esportes e cultura, promovendo a formação integral de indivíduos/as e sua preparação para a vida em sociedade, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Considerações finais

Ao analisar o Documento Final da CONAE 2024 observa-se uma resposta do campo do direito à educação – alinhado ao sistema do direito internacional de 4A de Tomasevski – aos processos de reformas que enxugaram o papel do Estado e que fizeram o modelo de educação adotado no país tender para o de capital humano, com privatizações em meio a desastres, como no caso da pandemia e o impulsionamento das tecnologias privadas na educação (MOSCHETTI, FONTDEVILA & VERGER, 2019), assim como os ataques aos direitos humanos e à democracia, as agendas de militarização das escolas, educação domiciliar, censuras à liberdade de cátedra por fundamentalismos religiosos, entre outras.

A análise comparada aponta não só para um processo cumulativo, com a retomada de conceitos já solidificados em 2014, como para avanços, sobretudo em relação ao fortalecimento da agenda da educação como direito; à defesa da educação como bem público e da separação mais nítida entre o público e o privado, com indução de processos de regulação; ao seu posicionamento como um pilar fundamental não somente para o acesso aos demais direitos, como desenvolvimento socioambiental sustentável e a justiça social; à indissociabilidade entre ensino e aprendizagem e ao não deslocamento para a agenda estrita da aprendizagem, garantindo foco em acesso, permanência e qualidade também; e ao uso de tecnologias pautado no conceito de recursos abertos e conectividade significativa. Por fim, enfatiza os princípios da universalidade, gratuidade, obrigatoriedade,

acessibilidade, laicidade, inclusão, equidade, pluralidade, diversidade, permanência, qualidade social, gestão democrática e uma educação verdadeiramente inclusiva.

Edwards Jr. e Means (2019) apontam a necessidade de se pensar para além das linhas que hoje conformam o sistema e a conjuntura, olhando para 1) um modelo econômico diferente e mais ambientalmente sustentável; e 2) para noções diferentes da divisão entre o que é público e o que é privado, de como nos organizarmos democraticamente e de como nos engajar ou transformar o Estado, em um papel que devolva sua centralidade. O texto proposto pela sociedade para a CONAE 2024 faz jus a esse caminho. O que se espera – do verbo *esperançar* (FREIRE, 1992) – é que o Congresso Nacional e o Executivo ouçam a sociedade, a comunidade educacional e as evidências científicas nacionais e internacionais, caminhando também nesta direção.

Recebidos em: 30/05/2024; Aprovado em: 16/07/2024.

Notas

- 1 Tradução livre do/da autor/a: “| Education should prepare learners for parenthood and political participation, it should enhance social cohesion and, more than anything, it should teach young that all human beings – themselves included – have rights.”
- 2 Tradução livre do/da autor/a: “Education is a right, not a commodity”
- 3 Tradução livre do/da autor/a: “| playground for billionaires |”
- 4 Nos textos analisados, os conceitos e diretrizes listados aqui são citados e descritos em outros trechos deste texto. No entanto, por questões de limitação de espaço, as inclusões se concentraram nos trechos mais relevantes em relação à integralidade conceitual.

Referências

AVELAR, Marina. *Giving with an agenda: New Philanthropy’s Labour in “Glocal” Education Networks of Governance*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Institute of Education, University College London, Londres, 2018.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatisation in public education*. Brussels Education International, 2008. Disponível em: <https://www.ei-ie.org/media_gallery/2009-00034-01-E.pdf>. Acesso em 09 jul. 2024.

BALL, Stephen J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy*, London, v. 24, n. 1, p. 83-9, 2009.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 478, de 17 de março de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-478-de-17-de-marco-de-2023-471602609>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 11.697, de 11 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.697%2C%20DE%2011,cidade%20de%20Bras%C3%ADlia%2C%20Distrito%20Federal>. Acesso em: 09 jul. 2024.

CARA, Daniel Tojeira. *O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARA, Daniel Tojeira & PELLANDA, Andressa Camile. Civil Society Advocacy for Construction of Education Legislation in Brazil. *Childhood Education*, v. 94, p. 56-60, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Debora & XIMENES, Salomão. Social Impact Bonds in Sao Paulo's State Public School System: New Modality of Public-Private Partnership in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*. 26. 130. 10.14507/epaa.26.3711.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 2, p. 36-63, 2005.

COUPLAND, Christine; CURRIE, Graeme & BOYETT, Inger. New public management and a modernization agenda: implications for school leadership. *International Journal of Public Administration*, New York, v. 31, n. 9, p. 1079-1094, 2008.

DEVIDAL, Pierrick. Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: A Legal Perspective. In: HILL, Dave & KUMAR, Ravi (Orgs.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York: Routledge, 2009. p. 73-101.

EDWARDS JR. & D. Brent; MEANS, Alexander. Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education. *Education Policy Analysis Archives* 27, p. 123-123, 2019.

EUROPEAN SOCIAL FORUM. Principles of guidance of the Education Group Charter. Florence, Italy, 2002.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 156-167, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014. Fórum Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <<https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2024. Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/documento-final-Conae-2024/>>. Acesso em: 09 jul 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 32 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Convenção sobre os direitos da criança*. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 23 out. 2023.

COLEMAN, David & JONES, Philip. *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalisation*. Abingdon: Routledge, 2005.

MOUNK, Yascha. *The people vs. democracy: why our freedom is in danger and how to save it*. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

MOSCHETTI, Mauro Carlos; FONTDEVILA, Clara & VERGER, Antoni. (2019). Policies, processes, and paths of educational privatization in Latin America. *Educ. Pesqui.* [online]. 2019, vol.45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100518&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Relatório anual da Relatora Especial sobre o direito à educação, Katarina Tomaševski, apresentado nos termos da Comissão em Resolução sobre Direitos Humanos 2001/29*. 2002. Disponível em: <https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=E%2FCN.4%2F2002%2F60&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PELLANDA, Addressa Camile & CARA, Daniel Tojeira. From the Right to Education to the Right to Learn: Impacts From the New Philanthropy in the Education Policy Making in Brazil. In: AVELAR, Marina & PATIL, Lara. *New philanthropy and the disruption of global education*. NORRAG, 2024. Disponível em: <<https://resources.norrag.org/resource/592/new-philanthropy-and-the-disruption-of-global-education>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PRINCÍPIOS DE ABIDJAN. Princípios orientadores sobre as obrigações dos Estados em matéria de Direitos Humanos de fornecer educação pública e de regular a participação do setor privado na educação. 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PrincipiosDeAbidjan_Portugues_1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

RESNIK, Julia. International organizations, the “education–economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, v. 50, n. 2, p. 173-195, 2006.

ROBEYNS, Ingrid. Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2006.

SILVA, Maria Abádia da; SOUSA, Flávio Bezerra de & ARAÚJO, Walisson Maurício de Pinho. A premência na recomposição do Fórum Nacional de Educação: Portaria nº. 577/2017 e instâncias permanentes de negociação. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 4, p. 1, 2018.

TOMAŠEVSKI, Katarina. *Education Denied: Costs and Remedies*. London and New York: Zed Books. 2003.

Gestão democrática:

análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)

Democratic management:

an analysis of Conae 2024 Final Document and Goal 19 of the National Education Plan (2014-2024)

Gestión democrática:

análisis del Documento Final de la Conae 2024 y Meta 19 del Plan Nacional de Educación (2014 – 2024)

 **LUELI NOGUEIRA DUARTE E SILVA***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: Este texto aborda o princípio da gestão democrática no Eixo IV do Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024 e no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), em particular a meta 19, que trata do tema. Traz igualmente dados sobre as formas de provimento ao cargo de diretor/a escolar do Censo Escolar (2023), com vistas a provocar uma discussão que desvele as aproximações, as divergências e os limites das bases teóricas e conceituais da ideia de gestão democrática, qualidade e avaliação da educação que estão postas nesses documentos, tendo por objetivo central oferecer subsídios e elementos basilares acerca da gestão democrática que devem estar presentes no novo PNE 2024 – 2034.

Palavras-chave: Gestão democrática. Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT: This text addresses the principle of democratic management in Axis IV of the Final Document of the National Conference on Education – Conae 2024 – and in the current National Education Plan – PNE (2014-2024) –, in particular Goal 19, which deals with the topic.

* Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <lueli@ufg.br>.

It also provides data on the forms of appointment to the position of school principal from the School Census (2023), aiming to address a discussion that reveals the approximations, divergences and limits of the theoretical and conceptual bases of the idea of democratic management, the quality and evaluation of education that are set out in these documents, having as its central objective to offer subsidies and basic elements about democratic management that should be present in the new PNE 2024-2034.

Keywords: Democratic management. National Education Conference. National Education Plan.

RESUMEN: Este texto aborda el principio de gestión democrática en el eje IV del Documento Final de la Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024 y en el actual Plan Nacional de Educación – PNE (2014 – 2024), en particular la Meta 19, que trata el tema. También trae datos sobre las formas de investidura del cargo de director/a escolar en el Censo Escolar (2023), con miras a provocar una discusión que revele las aproximaciones, divergencias y límites de las bases teóricas y conceptuales de la idea de gestión democrática, calidad y evaluación de la educación que se incluyen en estos documentos, con el objetivo central de ofrecer subsidios y elementos básicos en materia de gestión democrática que deben estar presentes en el nuevo PNE 2024 – 2034.

Palabras clave: Gestión democrática. Conferencia Nacional de Educación. Plan Nacional de Educación.

Introdução

A gestão democrática é um princípio definido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e, recentemente, pela Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2020). A educação como direito constitucional, social e subjetivo é um bem público inalienável e, portanto, o direito à educação deve ser assegurado a todas as pessoas. O princípio da gestão democrática é fundante desse processo, pois não apenas institui como viabiliza e materializa o direito à educação.

Nesse sentido, conceber a educação como direito implica defender acesso, permanência, inclusão, aprendizagem e conclusão dos estudos de todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação, da educação infantil ao ensino superior, bem como universalização, gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e educação de qualidade em uma perspectiva de inclusão social. Esse direito se vincula igualmente à defesa da valorização dos/das profissionais da educação e da gestão democrática de sistemas, redes e instituições escolares e educacionais, em todos os níveis e etapas.

Parte-se de uma concepção ampliada de gestão democrática, entendida como espaço público de participação social em redes, sistemas e instituições de ensino públicas e privadas, por meio da presença em conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de estudantes, pais, mães, responsáveis e profissionais da educação, assim como também em Fóruns e Conselhos de Educação e órgãos de monitoramento e controle social. A gestão democrática é assim entendida como uma prática, uma ação que se vincula à participação social e aos processos democráticos:

articula a democratização das práticas pedagógicas, visando a garantir a participação consciente e esclarecida dos que direta ou indiretamente têm ligações com esses processos, seja nos sistemas de ensino, seja no espaço escolar, nos processos decisórios e na sua efetivação, de modo que os processos de escolarização se efetivem com sucesso e, por conseguinte, com qualidade social (AZEVEDO, MARQUES & AGUIAR, 2016, p. 55).

Tal gestão não se resume à discussão sobre as formas de provimento ao cargo de direção nas unidades escolares ou ao cargo de reitores/as em universidades e institutos federais de ensino; embora esses processos possam ser emblemáticos de concepções de gestão, não significa que sejam necessariamente democráticos.

A participação social ou a presença da sociedade civil nos espaços de discussão de questões referentes ao país e à educação tem, de certo modo, papel importante no atual governo Lula, sendo possível destacar alguns exemplos. No campo das políticas públicas tem-se a elaboração do Plano Plurianual – PPA 2024 – 2027, documento que define as prioridades do governo e o uso do orçamento público. A elaboração do PPA em 2023 é considerada a de maior mobilização e participação social já registrada no país. No campo da educação, destaca-se a recomposição do Fórum Nacional de Educação – FNE, por meio da Portaria nº 478, de 17 de março de 2023 (BRASIL, 2023a), que trouxe de volta as entidades científicas e de ensino, os movimentos sociais, sindicais e outras instituições do campo da educação que haviam sido destituídas ou extintas após o golpe de 2016. A recomposição do FNE demonstrou a retomada da participação social no âmbito da educação. O FNE é a instância responsável pela realização das Conferências da Educação – Conae, as quais têm por objetivo avaliar o PNE vigente; contribuir para a elaboração do novo PNE; contribuir para identificar problemas educacionais e orientar a formulação e a implementação dos planos municipais, estaduais e distrital de educação.

A realização da Conae 2024 em caráter extraordinário teve a finalidade de planejar o desenvolvimento da educação nacional, isto é, contribuir para a elaboração do novo PNE. Convocada por meio do Decreto Presidencial nº 11.697 de 11 de setembro de 2023 (BRASIL, 2023b) e realizada em Brasília em janeiro de 2024, a Conae teve como tema *Plano Nacional de Educação (2024 – 2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Sua realização é, nesse sentido, uma forte expressão da participação da sociedade nas discussões atinentes à educação brasileira, visto que foram realizadas em torno de 1.300 conferências estaduais, municipais, intermunicipais e distrital em 2023 e elaboradas 8 mil emendas (CONAE, 2024).

O Documento da CONAE 2024 elaborado pelo Grupo de Trabalho de Redação da Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização do FNE – CEMS fundamentou-se em ativos importantes resultantes de ampla participação social em Conferências anteriores, como a Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb 2008 (CONEB, 2008) e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010; 2014). Assim, representa o acúmulo de conhecimento e engajamento social de anos anteriores e também traduz o movimento expressivo de participação da sociedade nas Conferências, realizadas em 2023 nas 27 unidades da federação; nelas foram discutidas a educação brasileira e feitas importantes contribuições ou emendas, em sua grande maioria incorporadas ao Documento Final da CONAE.

Esse documento é um ativo potente, de natureza teórica, prática, social e política, expressão emblemática da ideia de práxis, carregado de intencionalidades e finalidades, com vistas a subsidiar o planejamento da educação nacional para o próximo decênio ou para o novo PNE 2024-2034.

A gestão democrática no Documento da CONAE 2024

No Documento da CONAE 2024, o Eixo IV tem como tema *Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão*. Nesse tópico discutem-se os princípios da tríade gestão democrática, qualidade social e avaliação formativa e emancipatória da educação, entendendo que

A gestão democrática da educação se articula com a construção de um projeto de nação soberana e democrática, que, por sua vez, se assenta no princípio da educação como elemento constituinte e constitutivo das relações sociais, que tem como finalidade educativa contribuir para a formação humana, crítica, inclusiva, plural e emancipatória (CONAE, 2024, p. 137).

A qualidade da educação é, portanto, a principal razão de ser da gestão democrática, na medida em que o processo educativo se articula à perspectiva de construção de

certo projeto de sociedade, de educação e de homem/mulher. Porém, é preciso explicitar o que se entende por qualidade, visto que esse conceito se vincula a projetos sociais, econômicos e políticos de acordo com as demandas e interesses de cada momento histórico. Neste em particular, de retomada da educação e da democracia no país, reafirma-se que a noção de qualidade da educação que se coaduna à gestão democrática é de qualidade social, intimamente associada a conceitos de justiça social, inclusão social e cultural (AZEVEDO, MARQUES & AGUIAR, 2016, p. 49), na medida em que a finalidade educativa é a formação humana, crítica e emancipatória de todas as pessoas, possibilitando a inserção qualificada no mundo do trabalho.

A gestão democrática defendida no Documento da CONAE 2024, portanto, se contrapõe às novas perspectivas de gestão escolar, como a gestão por resultados, que associa qualidade do ensino a resultados de avaliações, prioriza o desempenho dos/das alunos/as em testes de larga escala e estandardizados, em detrimento do processo formativo emancipatório. A gestão democrática se opõe à chamada Nova Gestão Pública – NGP, de caráter gerencialista, muito presente nos últimos anos no campo educacional, com a ideia de qualidade total, vinculada às ideologias neoliberais, com foco nos princípios de excelência, efetividade, eficiência, eficácia, publicização, ranqueamento e responsabilização (AZEVEDO, MARQUES & AGUIAR, 2016, p. 49).

Já a gestão democrática, alinhada à qualidade social do ensino, visa formar pessoas autônomas para o exercício da cidadania, compreendendo a avaliação como parte essencial desse processo, desde que em uma perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória, de modo a nortear a formação pretendida. A avaliação nesse processo é parte constitutiva e essencial, pois permite uma compreensão ampliada do processo ensino-aprendizagem e das condições objetivas da rede, do sistema e das instituições educativas e de ensino, dos/das profissionais da educação, da comunidade escolar e da realidade socioeconômica de um território e uma região, de modo a auxiliar e fundamentar todo o processo avaliativo em uma perspectiva emancipatória, contribuindo efetivamente e de modo significativo na formação de indivíduos/as autônomos/as. Assim, não se reduz a processos de coleta e análise de resultados da prática escolar por meio, único e exclusivo, do desempenho dos/das estudantes nos diferentes níveis, etapas e modalidades; ou dos índices de desempenho e padrão de qualidade estabelecidos nacionalmente; ou ainda, de avaliações externas aplicadas nas escolas. Na contramão desse entendimento, defende-se a avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, bem como a criação de indicadores de qualidade de social, associados à equidade e ao Sistema Nacional de Avaliação (CONAE, 2024).

Destaca-se a importância do Sistema Nacional de Educação – SNE em regime de colaboração interfederativa, de modo a organizar, estruturar, sistematizar e instituir o projeto de educação nacional, assegurando o direito à educação com qualidade social. A instituição do Sistema Nacional de Avaliação é vista como parte constitutiva do SNE na

medida em que instaurar processos avaliativos é fundamental para assegurar a formação humana, crítica e emancipatória que se almeja. Nessa direção, propõe-se que esse sistema seja coordenado pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados, Distrito federal e municípios, englobando Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, Educação Profissional e Tecnológica – EPT e o Sistema Nacional da Educação Superior – SINASE, tanto para a rede de ensino pública como privada e comunitária, no âmbito das competências do MEC. No caso dos cursos de pós-graduação, articula-se ao Sistema Nacional da Pós-Graduação – SNPG, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – Capes.

A gestão democrática tem sido vista também como uma política pública estratégica para criar espaços de participação social e oportunizar experiências democráticas, pois valoriza a criação e o fortalecimento de fóruns e conselhos municipais, estaduais, distrital e nacional, de conselhos escolares, grêmios estudantis, centros acadêmicos, associações de estudantes, pais/mães e professores/as e sindicatos de profissionais de educação. A eleição para diretores/as escolares e reitores/as das universidades públicas também é uma dimensão importante da gestão democrática. A gestão democrática traduz-se como participação social efetiva, portanto é um princípio constitucional que possibilita a presença da sociedade civil nos espaços de discussão e deliberação sobre o que se refere ao país, de modo geral, e à educação, de modo específico. Contudo, esse princípio não está dado, é necessário viabilizá-lo e consolidá-lo, por meio de um arcabouço jurídico e político que concretize e fortaleça essa participação social em todos os entes federados. O PNE é um destes instrumentos importantes para materializar e assegurar o princípio da gestão democrática na educação.

Foi com esse entendimento que se realizou uma avaliação das Metas do PNE 2014 – 2024, em particular daquelas que tratam da gestão democrática, meta 19, e de processos de avaliação, Metas 05 e 07. A análise crítica de suas estratégias, bases teóricas e conceituais permitiu propor a repactuação da Meta 19, com alteração da definição de critérios para escolha de diretores/as escolares, e também na concepção de avaliação das Metas 05 e 07, por estarem focadas no desempenho dos/das estudantes em testes de larga escala aplicados nas escolas. Como o financiamento público adequado é condição essencial para a materialização do PNE, assegurando a qualidade social e garantindo o direito à educação, foi proposto o emprego correto do indicador Custo-Aluno-Qualidade – CAQi, que permite identificar o valor que deve ser gasto anualmente por aluno/a de cada etapa e modalidade da educação básica.

Com vista à materialização da gestão democrática, o Eixo IV elaborou duas proposições e estabeleceu 20 estratégias para cada uma, com ênfase na eleição direta para diretores/as e na participação social, com o objetivo de subsidiar e orientar o novo PNE.

893. PROPOSIÇÃO 1 - Aprovar em leis específicas a gestão democrática da educação pública e a sua fiscalização, no âmbito da união, estados, distrito federal

e municípios, no prazo máximo de dois anos da vigência do PNE, garantindo a participação social, por meio da eleição direta de dirigentes educacionais e da composição de espaços coletivos, colegiados e órgãos de deliberação e tomada de decisão.

[...]

915. PROPOSIÇÃO 2 - Implementar a avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, que envolve as dimensões intra e extra escolar, que respeite e valorize as características educativas e culturais locais, com o objetivo de garantir a equidade e qualidade social da educação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, excluídas quaisquer formas de ranqueamento e ações meritocráticas de interpretações de dados, no prazo de um ano de vigência do PNE (CONAE, 2024, p. 153; 156).

A gestão democrática no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024

Faz-se necessário reafirmar e repactuar metas, objetivos e estratégias do PNE 2014 – 2024, visto que, em sua maioria, não foram alcançadas, conforme indicam os Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE 2014 – 2024 produzidos pelo Inep, ao longo desses 10 anos.

A política econômica e fiscal adotada pelo governo Temer, seguida e ampliada pelo governo Bolsonaro, retomou o projeto neoliberal e se caracterizou por atender a demandas dos grandes grupos econômicos e financeiros em detrimento das demandas sociais, educacionais, de saúde, meio ambiente, cultura e ciência. A Emenda Constitucional 95, conhecida como a ‘PEC da Morte’, que estabeleceu o novo regime fiscal e congelou os gastos públicos por 20 anos, é a expressão máxima dessa política nefasta que trouxe impactos profundos, especialmente na educação e na saúde, pois limitou os investimentos em políticas públicas sociais e educacionais. Essa política fiscal também comprometeu, de modo contundente, a materialização do PNE, o que significa que a grande maioria das metas estabelecidas pela Lei 13.005/2014 não foi cumprida. A qualidade da educação básica e superior foi igualmente impactada pelos cortes orçamentários e pela diminuição dos investimentos em educação.

A pandemia da Covid 19 é apontada como outro fator a ser levado em consideração ao se falar no alcance das Metas do PNE, em decorrência das medidas sanitárias de isolamento social adotadas no mundo; no Brasil isso levou ao fechamento das escolas e instituições educativas. O cenário da pandemia trouxe elementos que, associados à grande desigualdade socioeconômica e articulados à diminuição dos investimentos públicos em educação e saúde, agravaram a situação, principalmente a dos/das mais pobres, vulneráveis e marginalizados/as. Não foi por acaso que o Brasil chegou à marca de 700 mil mortes por Covid 19. Do ponto de vista educacional, o 4º Relatório de Monitoramento e Avaliação do PNE 2014-2024 avaliou que os problemas ocasionados pela pandemia “podem ter

aprofundado os hiatos que já cindiam a educação nacional, em que pesem os avanços das últimas décadas e adicionam desafios vultuosos à concretização de uma educação de qualidade para todos e todas no País” (INEP, 2022, p. 12).

Esse monitoramento e a avaliação do alcance das 20 metas e suas 245 estratégias no PNE é muito importante para sua materialidade e seu efetivo cumprimento. Na sequência, uma avaliação do PNE 2014 - 2024, tendo por base o 4º Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022), abordando em particular a meta 19, que trata da gestão democrática.

Meta 19 do PNE 2014 – 2024 - Gestão Democrática

A meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 trata da gestão democrática somente no âmbito das escolas públicas, associando-a a consulta pública e critérios técnicos de mérito e desempenho. A primeira estratégia da Meta 19 estabelece:

os diretores e diretoras de escolas públicas devem ser nomeados em consonância com tais pressupostos. As estratégias seguintes prescrevem apoio à criação e ao fortalecimento de espaços colegiados e de capacitação de seus membros, tanto no âmbito das escolas públicas, como no conselho escolar, associações de pais e grêmios, quanto fora delas, nos conselhos de educação e nos colegiados de acompanhamento e controle social de políticas públicas na área da educação (INEP, 2022, p. 393).

Para o monitoramento e a avaliação da Meta 19, o Inep definiu os seguintes indicadores:

- Indicador 19A: Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar.

- Indicador 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas brasileiras.

- Indicador 19C: Percentual de existência de colegiados extraescolares (conselho estadual de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar e fóruns permanentes de educação) nas unidades federativas.

- Indicador 19D: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros dos conselhos estaduais de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar pelas unidades federativas.

- Indicador 19E: Percentual de existência de colegiados extraescolares (conselho municipal de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar e fóruns permanentes de educação) nos municípios.

- Indicador 19F: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros do conselho municipal de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e dos conselhos de alimentação escolar pelos municípios (INEP, 2022, p. 24-25).

Em relação ao indicador 19 A, o Relatório informa que, em 2021, a indicação de diretores/as por parte do poder público era comum, num percentual de 56,3%, seguida pela eleição direta, que alcançou 19,1%; depois, por meio de processo seletivo em 7,7% dos casos; e, por último, a eleição associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, que ocorreu em somente 6% das escolas públicas do país. Os dados por dependência administrativa mostram que, nas redes estaduais em 2021, 13% dos/das diretores/as foram selecionados/as com base em critérios técnicos de mérito e desempenho, associados a consulta à comunidade escolar. Nas redes municipais, somente 4,6% adotaram essa forma de seleção definida pela meta. Por região, tem-se a região Nordeste (36,6%) e a região Sul (30,6%) como as que mais adotaram os critérios da Meta, seguidas pela região Sudeste (18,1%) e região Centro-Oeste (9,0%). A região Norte (5,6%) foi a que apresentou menor percentual de adequação à forma de seleção definida pela Meta 19. Cabe esclarecer que não há informações ou dados sobre a predominância da forma de provimento do cargo de direção nas respectivas regiões e nem por dependência administrativa. Em relação ao indicador 19 B, os dados apontam um aumento no número de conselhos escolares, associações de pais, mães e professores/as e grêmios estudantis, alcançando 51,5% na rede federal, 54,1% na estadual e na municipal 34,8%, porém, ainda muito longe da meta de 100%. A região Sul se destaca com 60,9%, seguida da região Sudeste com 48,7%. As demais encontram-se abaixo da média esperada: Centro-Oeste com 37,1%; Nordeste com 23,7%; e Norte com 23,7%.

Os dados indicam que em todas as regiões foi verificada a existência de conselhos estaduais de educação, conselhos de controle e acompanhamento social do Fundeb – CACS, conselhos de alimentação escolar – CAE e fóruns permanentes de educação – FPE, cumprindo-se o indicador 19 C. A explicação é a existência de legislação que determina a criação desses espaços de participação e controle social.

Sobre indicador 19 D, que trata da oferta de infraestrutura e capacitação dos membros desses conselhos estaduais de monitoramento e controle social, verifica-se que, em todo o país, “70,0% dos conselhos estaduais possuem infraestrutura para seu funcionamento e capacitação de seus conselheiros, mas é possível identificar a variação dessa oferta entre as unidades federativas e regiões” (INEP, 2022, p. 403). Do ponto de vista dos municípios, constata-se que apenas 83,9% possuem conselhos e fóruns permanentes de educação. O maior percentual é na região Sul (88,2%), e o pior desempenho é encontrado na região Centro-Oeste (77,2%). Quanto a oferta de infraestrutura e capacitação de seus membros nos conselhos municipais e demais conselhos, isso ocorre em apenas 60,4% dos municípios. A região Sul (63,6%) se destaca, seguida da região Nordeste (62,3%) e, por último, encontra-se a região Centro-Oeste (52,5%).

Ao fim e ao cabo, percebe-se que após dez anos de vigência do PNE 2014 – 2034, o princípio da gestão democrática não se efetivou na educação brasileira, sendo que até 2021, o processo de escolha de diretores/as nas escolas públicas era predominantemente por indicação da administração superior (56,3%); por meio da eleição, direta em apenas 19,1% e pelos critérios estabelecidos pela meta 19, ou seja, por critérios técnicos de mérito e desempenho associado à consulta pública em somente 6,0% dos casos.

Não se concretizou a criação de colegiados intraescolares, como conselho escolar, associação de pais, mães e professores/as e grêmios estudantis. Constatou-se um aumento da existência desses espaços de participação social, contudo, muito distante dos 100% previstos. Em relação aos colegiados extraescolares estaduais, como conselho estadual de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar e fóruns permanentes de educação percebe-se sua existência em todos os estados da federação, em particular aqueles órgãos de controle exigidos por legislação específica. É um fato que demonstra a importância da criação de legislação específica para a materialização da gestão democrática. Nos estados, nota-se maior oferta de infraestrutura para o funcionamento desses colegiados, como também de cursos de capacitação para seus/suas conselheiros/as. Em relação aos colegiados extraescolares municipais, como conselho municipal de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar e fóruns permanentes de educação, a situação é mais complicada, pois encontram-se em funcionamento apenas 83,9% deles. A oferta de infraestrutura e cursos de capacitação dos/das conselheiros/as municipais também é precária, ocorre em apenas 60,4% dos municípios do país. Sugere-se a necessidade de criação de leis específicas, de modo a alcançarmos a meta de colegiados em 100% dos municípios brasileiros.

Esses dados sinalizam a importância da repactuação da Meta 19, a fim de que a gestão democrática possa se materializar ao longo do próximo decênio (2024 – 2034), pois a participação social é condição fundamental para se assegurar o direito à educação com qualidade social para todas as pessoas. Cabe ressaltar que o Eixo IV do Documento da CONAE 2024 propôs essa repactuação da Meta 19 do atual PNE, sugerindo, contudo, romper com o entendimento de que a nomeação dos/das diretores/as das escolas públicas deva ser por critérios técnicos de mérito e desempenho associados à consulta pública. Entende-se que essa ideia apresenta

limites, equívocos e reducionismos, secundarizando e minimizando, especialmente, o critério da consulta pública à comunidade escolar. Ainda, é preciso repactuar a Lei do Fundeb, lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em seu artigo 14, que mudou a perspectiva, aditiva em termos de critérios técnicos e democráticos, para a adversativa, possibilitando, inclusive, que não haja eleição e que somente a perspectiva meritocrática seja considerada. Tal arranjo desconstrói o conceito de gestão democrática e visa apenas atender às condicionalidades para receber a complementação do VAAR-Fundeb por estados e municípios (CONAE, 2024, p. 142-143).

O entendimento da gestão democrática associada a critérios técnicos de mérito e desempenho tem forte caráter meritocrático, retira e esvazia o poder de decisão da comunidade escolar, a participação social e centraliza novamente nas mãos da administração superior a decisão sobre o provimento do cargo. Geram preocupação os dados do último Censo Escolar (2024), em especial no que se refere à forma de provimento do cargo de gestor/a nas unidades escolares da educação básica. Os dados evidenciam que houve nas redes estaduais um aumento no provimento por meio de “processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar” de 17,3% em 2022 para 23,0% em 2023; constata-se igualmente a diminuição do provimento “por exclusivo de processo eleitoral com a participação da comunidade escolar”, de 31,9% em 2022 para 24,8% em 2023. Verifica-se uma diminuição na forma de provimento “exclusivamente por indicação/escolha da gestão”, de 23,3% para 18,1% (CENSO ESCOLAR, 2024).

Tais dados sinalizam um crescimento de acesso ao cargo por “processo seletivo qualificado com participação da comunidade acadêmica”, como também um recuo significativo na eleição com participação da comunidade escolar, impondo limites e travas à participação social. A diminuição por indicação da gestão administrativa é, em certa medida, falsa, visto que a adoção da forma de provimento por “processo seletivo” devolve às secretarias de educação o poder decisório na seleção e escolha dos/das possíveis candidatos/as ao cargo.

Considerações finais

O Plano Nacional de Educação – PNE tem sido considerado o epicentro das políticas educacionais brasileiras, conforme metáfora usada por Luiz Dourado (2017) para ilustrar a sua importância política e estratégica como eixo norteador e indutor de políticas de Estado para assegurar direitos, especialmente acesso, permanência, inclusão, aprendizagem e conclusão dos estudos de todas as pessoas, da educação básica à superior, bem como uma educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social, inclusiva, plural, de gestão democrática, com profissionais da educação valorizados/as e financiamento público adequado e estável; além disso, é necessária a instituição do Sistema Nacional de Educação, da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da avaliação e regulamentação do setor privado.

O PNE expressa um projeto de Estado, de sociedade, de educação e de homem/mulher que se pretende formar. Neste momento particular, de retorno de um governo democrático ao poder após a vitória do presidente Lula nas eleições de 2022, a construção e a materialidade de um novo PNE 2024 – 2034 são a possibilidade de construção de um projeto de nação soberana e de um Estado democrático em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais, da educação, da ciência, da justiça social e do desenvolvimento

sustentável. O novo PNE representa, assim, a retomada das políticas públicas sociais, educacionais e dos processos democráticos que sofreram graves retrocessos e severo recuo após o golpe de 2016, tendo sido intensificados no governo Bolsonaro e agravados pela pandemia da Covid-19, que provocou impactos significativos no campo educacional.

Sabe-se, entretanto, que o atual governo Lula tem se caracterizado como governo de coalizão, que não conta com a maioria dos deputados no Congresso Nacional – e que parte dessa maioria tem viés conservador, religioso, alguns com forte inclinação à extrema direita. Nessa perspectiva, para assegurar sua governabilidade, o governo depende de apoio, negociações e até concessões a bancadas de outros partidos, inclusive da direita (MELO, 2024), num cenário muito mais desafiador, em razão dos deslocamentos, arranjos, forças políticas e partidárias que se constituíram nos últimos anos, com pautas negacionistas, retrógradas, contrárias a educação, ao conhecimento, a ciência e as lutas identitárias e progressistas.

Diante desse cenário político, a tramitação do novo do PNE até sua aprovação vai se configurar como intenso processo de disputa de projeto societário, dadas as íntimas relações que se estabelecem entre sociedade e educação e suas interfaces com o mundo do trabalho, com a definição de Estado e as concepções de homem/mulher e educação. Esse cenário exige das entidades, das associações dos profissionais da educação, dos movimentos sociais e sindicais um forte compromisso e um engajamento em prol do direito à educação a todas as pessoas.

Seja como for, o novo PNE deve ser uma política de Estado, ampla, potente, vigorosa, de caráter democrática e inclusiva, capaz de criar as condições efetivas para contribuir no enfrentamento e na superação das desigualdades sociais, educacionais, territoriais, regionais, intrarregionais; para assegurar o acesso, a permanência, a inclusão e a conclusão dos estudos da população de 04 a 17 anos de idade; para garantir a ampliação de vagas nas creche e pré-escola para crianças de 0 a 3 anos; para superar o analfabetismo e diminuir o analfabetismo funcional; para oferecer educação integral, educação profissional e tecnológica integradas à EJA, como também o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica.

Em relação à população indígena, é momento de reafirmar e assegurar uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue; o mesmo em relação à educação bilíngue para surdos/as e à educação para a população negra, quilombola, do campo, das águas, das florestas, dos/das itinerantes, dos/das imigrantes e das pessoas LGBTQIAPN+, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, entre outras.

Pode-se afirmar que esse é o momento para se garantir acesso, permanência e conclusão dos estudos a todos/as os/as jovens, adultos/as e pessoas idosas no ensino superior; valorizar os/as profissionais da educação por meio de salários dignos, condições adequadas de trabalho, de saúde, com planos de carreira e formação adequada, preferencialmente

de modo presencial, defender financiamento público adequado para a educação pública e assegurar a gestão democrática. Nesse sentido, o novo PNE tem, neste momento histórico, a possibilidade de assegurar a participação social e defender os processos democráticos nos espaços de discussão e decisão sobre questões atinentes à educação brasileira, por meio dos colegiados intraescolares e extraescolares, bem como pela possibilidade de escolha de diretores/as escolares em processo eleitoral – ou seja, é a possibilidade de reverter a lógica meritocrática e individualista presente na meta 19 do atual PNE e na Lei do Novo Fundeb.

A partir de agora caberá, entretanto, uma análise criteriosa do Projeto de Lei nº 2.614 de 2024, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 (enviado ao Congresso Nacional na semana em que findou o prazo de vigência do PNE 2014 – 2024) (BRASIL, 2024), para que possamos verificar sua propositura em termos de metas, objetivos, estratégias e, assim, possíveis continuidades, descontinuidades, avanços, retrocessos e limites, tendo como horizonte assegurar o direito à educação com qualidade social a todas as pessoas, indiscriminadamente.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 16/07/2024.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; MARQUES, Luciana Rosa & AGUIAR, Márcia Ângela da S. Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Qualidade Social da Educação Básica*. Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA2.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- 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)*. Brasília: Congresso Nacional, 2020.
- BRASIL. *Portaria nº 478, de 17 de março de 2023. Recompõe o Fórum Nacional de Educação. 2023^a*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-478-de-17-de-marco-de-2023-471602609>>. Acesso em: 13 maio 2023.
- BRASIL. *Decreto Presidencial nº 11.697 de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. 2023b*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11697.htm>. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.614 de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.* Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB). *Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Final.* Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?u>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira.* Goiânia: Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação,* Brasília: MEC/Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar,* 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso 24 de março de 2024.

MELO, Carlos Ranulfo. Democracia, direita e Lula 3: a eleição de 2022 e seus desdobramentos. *Cadernos CRH.* UFBA – Salvador/BA. Dossiê 1, v.37, p.01 -16, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/55270>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

O financiamento da educação no documento final da Conae 2024

Education financing in Conae 2024 Final Document

Financiación a la educación en el documento final de la Conae 2024

 NELSON CARDOSO AMARAL*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: A Conferência Nacional de Educação – CONAE realizada em janeiro de 2024 teve a finalidade de elaborar proposições e estratégias para o Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034. Seu Documento Final se estrutura em sete eixos, sendo que o Eixo VI, sobre financiamento público da educação pública, propôs a manutenção da meta anterior do PNE 2014-2024 e a aplicação do equivalente a, no mínimo, 10% do PIB em 2034, definindo igualmente um conjunto de estratégias que estabelecem novas fontes de financiamento, além dos tributos. Concluiu-se que o Brasil possui riqueza para atingir essa meta, o que colaborará para diminuir a grande desigualdade brasileira.

Palavras-chave: Financiamento. Plano Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação.

ABSTRACT: The National Conference on Education – Conae held in January 2024 aimed to develop proposals and strategies for the National Education Plan – PNE 2024-2034. Its Final Document is structured around seven axes, out of which Axis VI, on public financing of public education, proposes maintaining the previous target of the PNE 2014-2024 and applying the equivalent of at least 10% of GDP in 2034. It also proposes defining a set of strategies that establish new sources of financing, in addition to taxes. It was concluded that Brazil has the wealth to achieve this target, which will help reduce Brazil's great inequality.

* Doutorado em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <nelsoncardosoamaral@gmail.com>.

Keywords: Financing. National Education Plan. National Conference on Education.

RESUMEN: La Conferencia Nacional de Educación – Conae realizada en enero de 2024 tuvo como objetivo desarrollar propuestas y estrategias para el Plan Nacional de Educación – PNE 2024-2034. Su Documento Final se estructura en torno a siete ejes, siendo el Eje VI sobre financiación pública a la educación pública, el que propone el mantenimiento del objetivo anterior del PNE 2014-2024 y la aplicación del equivalente a al menos el 10% del PIB en 2034, definiendo igualmente un conjunto de estrategias que establezcan nuevas fuentes de financiación, además de los impuestos. Se concluyó que Brasil tiene la riqueza para lograr este objetivo, lo que ayudará a reducir la gran desigualdad del país.

Palabras clave: Financiación. Plan Nacional de Educación. Conferencia Nacional de Educación.

Introdução

Brasil realizou, no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024, que culminou com a aprovação do Documento Final *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável* (CONAE, 2024). O financiamento do novo plano para o período 2024-2034, PNE (2024-2034), foi tratado especificamente em um dos eixos da CONAE 2024, o de número seis, com o seguinte título: *Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência* (CONAE, 2024).

Por estabelecer como deve ser financiado todo o plano, esse eixo se reveste de importância, pois a experiência já mostrou que, sem financiamento adequado e fontes de recursos definidas, os planos educacionais estão fadados ao fracasso. Esse fato ocorreu com o PNE 2001-2011, que não teve meta para o financiamento. Mesmo tendo sido aprovada pelo Congresso Nacional, foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e o veto não foi derrubado durante os governos seguintes de Luiz Inácio Lula da Silva.

A Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a meta para o financiamento dos PNEs como proporção do PIB (BRASIL, 2009). O PNE 2014-2024 estabeleceu em sua meta 20 que o volume de recursos deveria atingir o equivalente a 10%

do PIB em 2024. Entretanto, o fato de a meta constar no texto do PNE 2014-2024 não foi suficiente para que fosse cumprida; novamente, houve um fracasso quase que completo. O documento *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2020*, divulgado pelo INEP, concluiu que os recursos financeiros públicos aplicados em educação pública e privada atingiram 5,4% do PIB em 2020, e os recursos públicos aplicados em educação pública atingiram 5,1% do PIB nesse mesmo ano (INEP, 2022). A definição do volume de recursos financeiros a ser aplicado em educação, como um percentual do PIB para o novo PNE, foi um ponto sensível na discussão implementada na CONAE 2024, que culminou com a aprovação da seguinte proposição:

Consolidar a base da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação e ampliar o volume de recursos públicos aplicados exclusivamente em educação pública de maneira a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto - PIB - do país no 4º ano de vigência do PNE, 9% no 8º ano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (CONAE, 2024, p. 185).

Além disto, o Documento Final da CONAE 2024 – DF-Conae-2024 explicitou diversas estratégias visando possíveis novas fontes para o financiamento da educação, como a implantação de um Custo Aluno Qualidade – CAQ na educação básica, além da garantia de financiamento para as instituições públicas de educação superior. Estabeleceu, ainda, estratégias que procuram diminuir a desigualdade educacional brasileira, além de objetivar o aperfeiçoamento de controle e fiscalização dos recursos aplicados pela União, estados e municípios.

Com base nessas informações, este estudo mostra, em primeiro lugar, que a educação brasileira necessita de um volume de recursos financeiros equivalente a 10% do PIB, no mínimo, o que significa manter a meta 20 estabelecida no PNE 2014-2024. Em seguida, analisa a desigualdade educacional brasileira revelada pelo Pisa 2018. Ao longo do texto são explicitadas as estratégias presentes no DF-CONAE 2024 para a o financiamento do PNE 2024-2034, propondo novas fontes, além dos tributos. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A necessidade de atingir os 10% do PIB

O DF-Conae-2024 mostra o desafio brasileiro para o financiamento da educação quando compara a distância existente entre os valores aplicados por estudante no Brasil e nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Neste estudo, quando fizermos comparações entre diferentes valores financeiros, utilizaremos a Paridade de Poder de Compra baseada no dólar estadunidense – US\$-PPC, ou seja:

as taxas de conversão cambial que procuram equalizar o poder de compra das diferentes moedas, eliminando as diferenças nos níveis de preços entre os países. A cesta de bens e serviços precificados é uma amostra de todos aqueles que fazem parte das despesas finais: consumo final das famílias e do governo, formação de capital fixo e exportações líquidas. Este indicador é medido em termos da moeda nacional por dólar americano (BANCO MUNDIAL, 2024).

A tabela 01 mostra os valores aplicados pelos países da OCDE e pelo Brasil, por níveis e etapas educacionais.

Tabela 01 - Valores aplicados por estudante pelos países da OCDE e Brasil

Nível/Etapa	Valor médio por estudante nas escolas e instituições públicas da OCDE* – US\$-PPC 2019	Valor médio por estudante nas escolas públicas do Brasil US\$-PPC** 2018	Fator multiplicativo valor médio da OCDE/ valor médio do Brasil
Creche	13.359,00	-	-
Pré-Escola	8.234,00	-	-
Educação infantil	10.797,00	3.060,00	3,5
Ensino Fundamental Anos Iniciais – EF-AI	9.499,00	3.248,00	2,9
Ensino Fundamental Anos Iniciais – EF-AF	10.589,00	3.090,00	3,4
Ensino Médio – EM	10.207,00	3.595,00	2,8
Educação Superior – ES	14.925,00	11.705,00	1,3

Fonte: OECD, 2020; OECD, 2020a; INEP, 2021.

* O valor da Educação Infantil é a média entre valor da creche e da pré-escola.

** O Inep não divulgou valores a partir de 2019, e não há valores separados para creche e pré-escola.

As distâncias entre os valores são muito grandes na educação básica e menores na educação superior. Deve-se considerar que, nos orçamentos das universidades federais, estão incluídas despesas como o pagamento de aposentados/as e pensionistas, hospitais universitários e muitos equipamentos culturais, além de uma intensa atividade de extensão, características que elevam os orçamentos das instituições brasileiras.

Uma simulação utilizando os valores médios aplicados pelos países da OCDE nos leva a concluir que seria necessário o equivalente a 14,0% do PIB brasileiro, caso fossem implantados no Brasil. A tabela 02, apresentada no DF CONAE 2024, mostra os valores obtidos nessa simulação.

Tabela 02 - Volume de recursos financeiros como percentual do PIB que deveria ser aplicado no Brasil em 2019, caso fossem considerados valores médios por estudante aplicados nos países da OCDE

Níveis/ Etapas	Matrículas Públicas no Brasil (2019)	Valor médio por estudante das escolas e instituições públicas da OCDE (US\$-PPC) (2019)	Valor total a ser aplicado (US\$/ PPC) (2019)	PIB do Brasil (US\$/PPC) (2019)	% do PIB
Creche	2.456.583	13.359	32.817.492.297	3.044.036.015.895	1,1
Pré-Escola	4.010.358	8.234	33.021.287.772	3.044.036.015.895	1,1
EF-AI	12.762.961	9.499	121.235.366.539	3.044.036.015.895	4,0
EF-AF	11.299.857	10.589	119.654.185.773	3.044.036.015.895	3,9
EM	8.209.702	10.207	83.796.428.314	3.044.036.015.895	2,8
ES	2.328.804	14.925	34.757.399.700	3.044.036.015.895	1,1
TOTAL	41.068.265		425.282.160.395	3.044.036.015.895	14,0

Fonte: CONAE, 2024, p. 177.

Considerando o conteúdo explicitado na tabela 02, a CONAE 2024 aprovou a seguinte proposição para uma meta de financiamento para o PNE 2024-2034:

Consolidar a base da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação e ampliar o volume de recursos públicos aplicados exclusivamente em educação pública de maneira a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto - PIB - do país no 4º ano de vigência do PNE, 9% no 8º ano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (CONAE, 2024, p. 185).

Nota-se que, mesmo aplicando o equivalente a 10% do PIB, os valores por estudante no Brasil ainda ficariam muito inferiores aos valores médios dos países da OCDE, o que mostra a necessidade urgente de aprovação da meta da Conae-2024 para o PNE 2024-2034 pelo Congresso Nacional. O valor a ser aplicado por estudante na educação básica é intensamente debatido no Brasil, com o estabelecimento de um Custo Aluno Qualidade – CAQ que garanta princípios para além da simples especificação de um valor financeiro vinculado a resultados, indo ao encontro das vertentes estabelecidas por Denise Carreira e José Pinto para um processo educacional de qualidade, que:

- gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;

- é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;
- exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
- reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do país;
- se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
- está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação;
- se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma intencionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício (CARREIRA & PINTO, 2007, p. 24).

O estabelecimento de um CAQ com essas características foi constitucionalizado, e “a legislação educacional brasileira consagra o conceito de qualidade referenciada nas condições adequadas de oferta e na presença de insumos para garantir recursos e condições mínimas necessárias para potencializar um efetivo processo de ensino-aprendizagem” (FINEDUCA/CAMPANHA, 2024, p. 6).

A metodologia discutida e implementada na Campanha Nacional pelo Direito à Educação pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca e pelo Laboratório de Dados Educacionais – LDE foi detalhada na Nota Técnica *Fundeb com Custo Aluno Qualidade: no caminho da justiça federativa, igualdade e qualidade na educação básica - estimativas do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)* (FINEDUCA/CAMPANHA, 2024, p. 6). Os insumos aí considerados se basearam em parâmetros da “Constituição Federal de 1988, na LDB, na Lei do PNE (2014-2024), em resoluções do CNE ou em dados empíricos da realidade educacional brasileira” (FINEDUCA/CAMPANHA, 2024, p. 7), relativos a dias letivos por semana, jornada diária de ensino, tamanho das turmas, formação, carreira e remuneração dos/as professores/as, composição do quadro de funcionários/as da escola, manutenção das escolas, materiais e outras despesas (FINEDUCA/CAMPANHA, 2024, p. 7-9).

O DF 2024 estabeleceu as seguintes estratégias em relação ao CAQ:

Implantar o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) no prazo de um ano da vigência do novo PNE, referenciado no conjunto de parâmetros mínimos estabelecidos na legislação educacional, e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem já tratados nos eixos I e IV.

[..]

Implementar no prazo de cinco anos o Custo Aluno Qualidade (CAQ) utilizando-se de parâmetros a serem estabelecidos nacionalmente, a partir do cálculo dos investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação; em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar; de tal modo a aproximar o valor-aluno/ ano praticado no Brasil daquele verificado nos países mais desenvolvidos em termos educacionais (CONAE, 2024, p. 186-187).

Já há estabelecida, portanto, uma metodologia para o cálculo do CAQ que pode apresentar argumentos precisos para a elevação dos valores a serem aplicados por estudante, diminuindo sua diferença em relação aos valores médios dos países membros da OCDE.

Novas fontes de recursos financeiros

O DF CONAE 2024 apresenta possíveis fontes de financiamento vinculadas à riqueza brasileira, elencando as seguintes possibilidades além daquelas já estabelecidas na legislação: ampliar a participação da União, alterando “a vinculação de 18% para, no mínimo, 25%, não só considerando a receita advinda de impostos, mas também adicionando, de maneira adequada, percentuais das taxas e contribuições sociais para a aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)”; destinar para a educação “parte da taxação das casas de apostas, *bets online* e atividades afins, para todos os níveis, etapas e modalidades educacionais”; efetivar mudanças na carga tributária para que “quem ganha mais pague mais, elevando, portanto, as alíquotas dos tributos sobre a renda, lucros e ganhos de capital e propriedades, incluindo a regulamentação sobre a taxação de grandes fortunas, além de aprimorar o sistema de fiscalização”; também “Elevar a carga tributária brasileira, sobretudo naqueles tributos com características mais progressivas, como percentual do PIB, que foi de 31% em 2020, até atingir o equivalente ao percentual médio dos 33 países mais ricos da OCDE, que foi de 35,5% do PIB daqueles países”; eliminar parte das renúncias tributárias, principalmente “receitas de impostos por provocar uma redução no montante de recursos vinculados pelo artigo 212 da CF, de 1988”; utilizar “os recursos recebidos na cobrança de dívida ativa da União para financiar a melhoria das condições físicas e materiais das escolas/ instituições da educação básica e da educação superior”; aplicar em educação pública “os recursos financeiros da Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Hídricos para Fins de Geração de Energia Elétrica e dos *royalties* de Itaipu, distribuída aos estados e municípios que se relacionam com usinas hidrelétricas” (CONAE, 2024, p. 185); aplicar em educação pública “os recursos financeiros da Compensação Financeira pela Exploração Mineral, que é a contrapartida paga, pelas empresas mineradoras à União, estados, Distrito Federal e municípios, pela exploração dos recursos minerais em seus respectivos territórios, ampliando também as alíquotas para

patamares similares àqueles existentes em outros países”; aplicar em educação pública “recursos associados ao petróleo e gás, além daqueles já vinculados ao Fundo Social do Pré-Sal, constituído pela Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010”; institucionalizar a “limitação do pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública a um valor equivalente a 70% da média paga nos últimos cinco anos, realizando a renegociação dos 30% restantes do ano vigente, com alongamento dos prazos de pagamento”; e reestruturar os recursos públicos “aplicados no setor privado educacional, construindo travas e prazos, para que ele seja paulatinamente diminuído, zerando [seu aporte] até o último ano de vigência do Plano” (CONAE, 2024, p. 186).

Na Nota Técnica *O Financiamento do PNE (2024-2034): é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil* (FINEDUCA, 2024), a Fineduca examinou essas estratégias e avaliou o montante de recursos associados a elas ao longo de 2014-2022, objetivando obter o volume de recursos que seria possível aplicar em educação, caso essas fontes tivessem sido implementadas para cumprir as metas do PNE 2014-2024. O quadro 01 apresenta os valores totais obtidos nesse período para essas possíveis novas fontes.

Quadro 01- Possíveis novas fontes de recursos para executar o novo PNE e valores que seriam obtidos se tivessem sido implementadas de 2014 a 2022

Estratégias elencadas anteriormente	Valores possíveis a serem aplicados em educação se as estratégias apresentadas tivessem sido implementadas no período 2014-2022 (R\$)
a) Elevar a vinculação constitucional dos impostos da União de 18% para 25%	202.550.638.880,00
b) Taxação das casas de apostas, bets online e atividades afins	Taxação ainda não foi implementada
c) Elevar da Carga Tributária brasileira, de 31,0% do PIB para 35,5% do PIB, equivalente àquelas dos países mais ricos da OCDE	1.156.759.599.871,00
d) Diminuir o volume da Renúncia de Impostos da União	173.705.140.203,00
e) Utilizar recursos recuperados da Dívida Ativa da União – DAU para a educação pública	111.881.742.203,00
f) Aplicar os recursos financeiros da Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Hídricos para Fins de Geração de Energia Elétrica e dos royalties de Itaipu em educação pública	12.449.030.090,00
g) Aplicar os recursos financeiros da Compensação Financeira pela Exploração Mineral em educação pública	13.473.286.620,00

Estratégias elencadas anteriormente	Valores possíveis a serem aplicados em educação se as estratégias apresentadas tivessem sido implementadas no período 2014-2022 (R\$)
h) Aplicar os recursos associados ao petróleo e gás, além daqueles já vinculados ao Fundo Social do Pré-Sal, em educação pública	240.557.291.738
i) Institucionalizar a limitação do pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública a um valor equivalente a 70% da média paga nos últimos cinco anos, realizando a renegociação dos 30% restantes do ano vigente	1.788.087.395.048,00
j) Reestruturar os recursos públicos aplicados no setor privado educacional, construindo travas e prazos, para que ele seja paulatinamente diminuído	178.000.000.000,00
TOTAL	3.877.464.124.653,00

Fonte: FINEDUCA, 2024, p. 10-11.

Verifica-se, portanto, que um volume expressivo de recursos, equivalente a R\$ 3,9 trilhões, aplicado ao longo do tempo seria capaz de alterar as condições salariais de professores/as e funcionários/as das escolas e instituições, além de estruturar e modernizar os materiais educativos utilizados e as suas estruturas físicas. A Fineduca divulgou também o movimento histórico realizado por diversos países membros da OCDE, calculando o valor aplicado em educação por pessoa de 0 a 24 anos no início e no final de um determinado período. A tabela 03 apresenta esses valores.

Tabela 03 - Evolução dos valores aplicados por pessoa de 0 a 24 anos nos períodos estabelecidos e países da OCDE

País	Período	Valores por pessoa de 0 a 24 anos no início do período (US\$/PPC)	Valores por pessoa de 0 a 24 anos no final do período (US\$/PPC)	Percentual de aumento (%)
Finlândia	1970-2016	2.241,00	11.355,00	406,7
Coreia do Sul	1970-2019	151,00	8.230,00	5.350,3
França	1970-2019	1.741,00	8.373,00	380,9
Japão	1971-2020	1.450,00	6.424,00	343,0
Noruega	1972-2019	3.684,00	17.320,00	370,1
Portugal	1973-2017	593,00	6.757,00	1.039,5
Alemanha	1993-2017	5.921,00	10.880,00	83,8
Austrália	1978-2017	3.399,00	7.783,00	129,0

País	Período	Valores por pessoa de 0 a 24 anos no início do período (US\$/PPC)	Valores por pessoa de 0 a 24 anos no final do período (US\$/PPC)	Percentual de aumento (%)
Polônia	1991-2017	1.045,00	5.281,00	405,4
Itália	1970-2017	1.798,00	7.258,00	303,7
Dinamarca	1970-2017	4.054,00	14.717,00	263,0
Espanha	1970-2017	704,00	6.743,00	857,8
Suíça	1981-2017	6.026,00	13.511,00	124,2
Canadá	1971-2020	4.673,00	8.563,00	83,2
EUA	2010-2020	10.771,00	11.528,00	7,0
Reino Unido	1971-2020	2.629,00	7.850,00	198,6
Suécia	1979-2020	5.338,00	12.717,00	138,2
Grécia	1970-2020	675,00	4.873,00	621,9

Fonte: FINEDUCA, 2024, p. 42.

Houve um grande esforço desses países para elevar os valores aplicados por pessoa de 0 a 24 anos, idades recomendadas para que crianças e jovens completem seu ciclo educacional, desde a educação infantil até a educação superior. O Brasil se encontra no patamar de US\$-PPC 2.490,00 quando se aplica esse mesmo cálculo, muito abaixo de todos os valores da tabela 03. Porém, o país possui riqueza suficiente para priorizar a educação e efetivar um salto educacional ao final do decênio em que vigorará o novo PNE. Não se pode esquecer o grande desafio de cerca de 70 milhões de pessoas que não conseguiram concluir a educação básica e necessitam de uma grande expansão da Educação de Jovens e Adultos. Há ainda que se considerar a desigualdade brasileira, uma das mais elevadas do mundo, sendo que as políticas públicas precisariam enfrentar os seus reflexos na área educacional – dados que são explicitados nos resultados do *Programme for International Student Assessment – Pisa*.

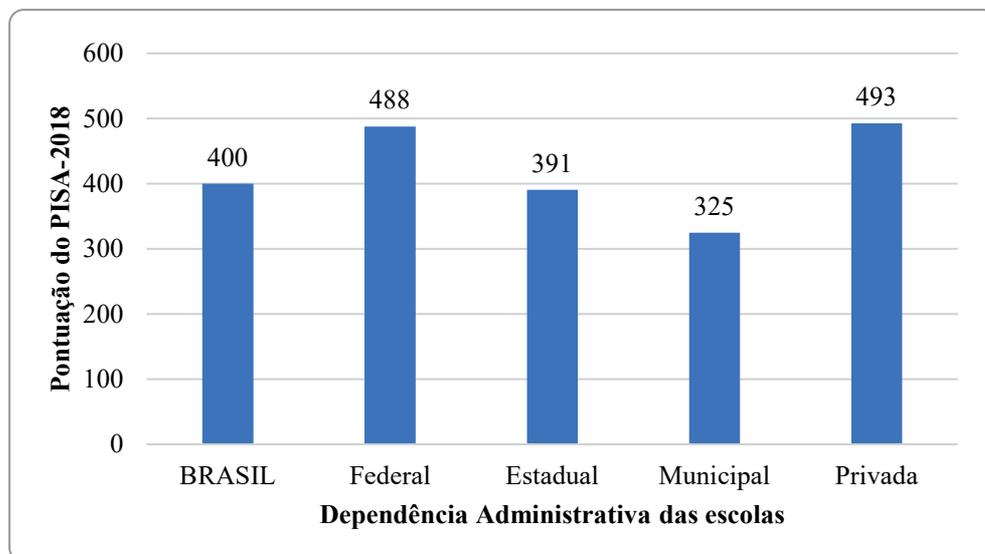
A desigualdade brasileira e o Pisa-2018

Uma visão da desigualdade educacional brasileira pode ser obtida considerando as informações do Pisa-2018. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE lançou o Pisa em 1997, como um programa que “avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquirem em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (INEP, 2016, p. 18).

Consideraremos neste estudo que a vinculação entre resultados do Pisa e a qualidade precisa ser relativizada, pela compreensão de que existem diversos estudos mostrando suas finalidades políticas e econômicas, em detrimento das educativas e pedagógicas, além de não considerar impactos das desigualdades e assimetrias regionais e locais na população a ser avaliada (SGUISSARDI, 2005; FREITAS *et al*, 2002; FREITAS, 2012; ASSIS & AMARAL, 2013; AFONSO, 2012). Essa avaliação ocorre a cada três anos e abrange as áreas de leitura, matemática e ciências. Em cada edição, os/as estudantes realizam três provas, e uma delas é eleita como foco; em 2018 o foco foi a leitura. Para contextualizar os resultados, o programa também dirige questionários a estudantes, diretores/as de escolas, professores/as e pais/mães de alunos/as. As informações resultantes desse processo permitiram examinar diversas características dos/das estudantes participantes do Pisa-2018 no Brasil, como:

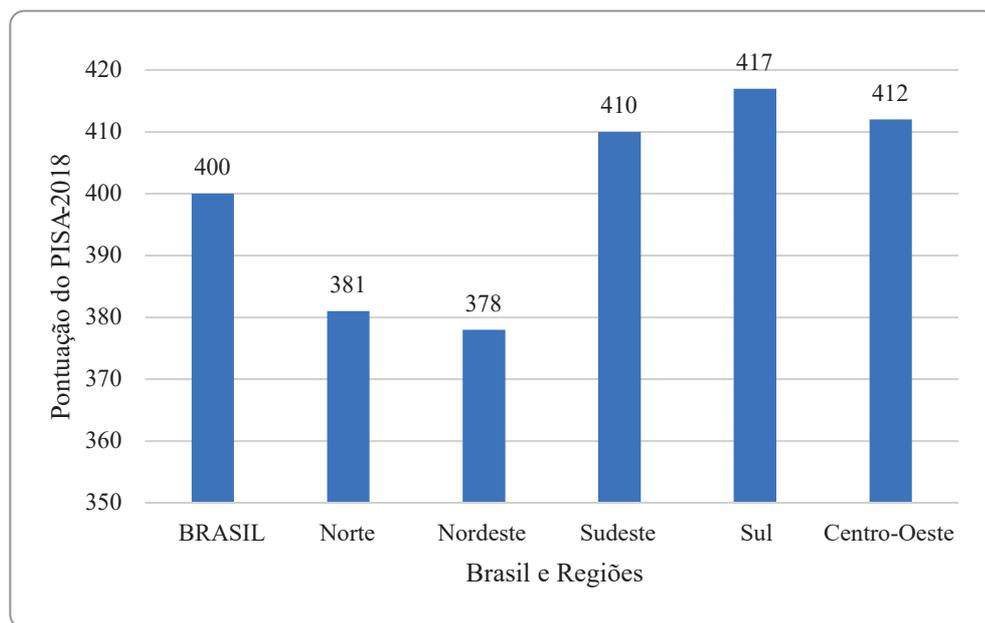
1) A desigualdade entre público e privado e entre as regiões brasileiras. Na edição de 2018 participaram 10.691 estudantes, de 595 escolas distribuídas por todas as regiões do país; 279 eram estudantes da rede federal, 7.732 das redes estaduais, 1.299 das redes municipais e 1.381 da rede privada de ensino. Os gráficos 01 e 02 mostram as pontuações médias dos/das estudantes em leitura, matemática e ciências, por dependência administrativa das escolas e regiões.

Gráfico 01- A dependência administrativa das escolas e as pontuações obtidas no Pisa-2018



Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 02 - As regiões brasileiras e as pontuações obtidas no Pisa-2018



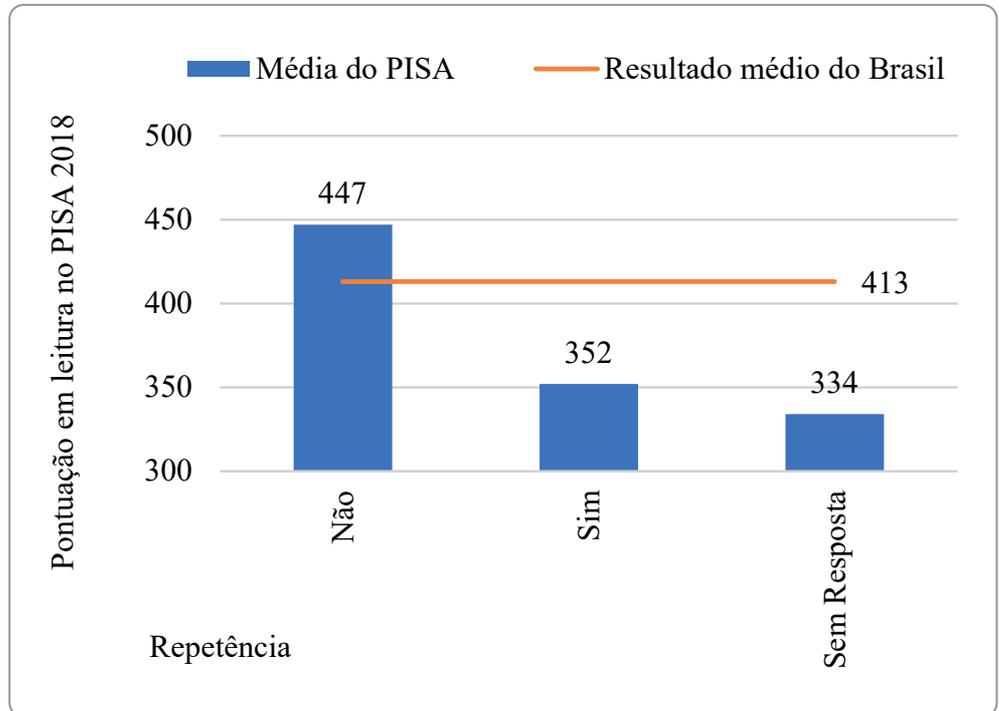
Fonte: INEP, 2020.

Os gráficos expõem dois aspectos relacionados à desigualdade brasileira. Nota-se que estudantes das escolas federais atingiram 488 pontos, muito próximos dos 493 pontos das escolas privadas. As escolas federais poderiam, portanto, ser referência para analisar as ações a serem implementadas nas redes estaduais e municipais para elevar suas pontuações (pois obtiveram pontuações mais baixas, 391 e 325, respectivamente). Explicita, também, a desigualdade entre as regiões brasileiras: o Sul conseguiu a maior pontuação, 417; seguida do Centro-Oeste, 412; do Sudeste, 410; do Norte, 381; e do Nordeste, 378 pontos.

A desigualdade regional brasileira é um enorme desafio, vinculada diretamente à desigualdade nacional, indicada pelo Índice de Gini como uma das maiores do mundo. Esse é um índice que varia de 0 a 100, e o Brasil ocupa a sexta posição de maior desigualdade, com um índice de 52,9. O da África do Sul é de 63,1; o da Namíbia é de 59,1; o da Zâmbia é 55,9; o do Reino de Essuatíni é de 54,6; o de Botswana é de 53,3 (ONU, 2024).

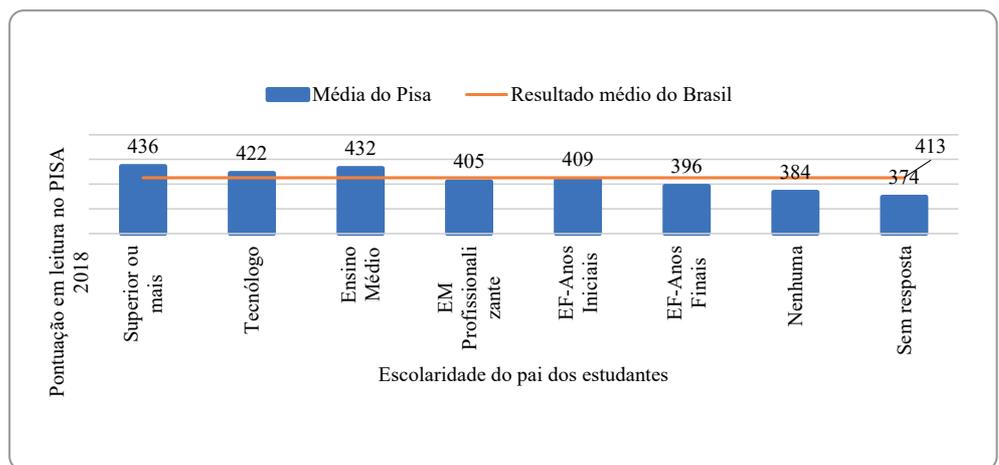
2) O resultado do Pisa-2018 e o perfil dos/das estudantes. Os/As estudantes foram agrupados/as por diversas condições específicas, considerando a prova de leitura, o fato de ser ou não repetente, escolaridade do pai e da mãe, raça/cor, 25% mais pobres e raça/cor, 25% mais ricos/as e raça/cor, turno de estudos, o fato de ser ou não trabalhador/a. O exame do grupo de gráficos 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 10 mostra os diferentes resultados do Pisa para as condições especificadas e nos permite aquilatar o grau da desigualdade educacional brasileira.

Gráfico 03 - LEITURA: estudante repetente



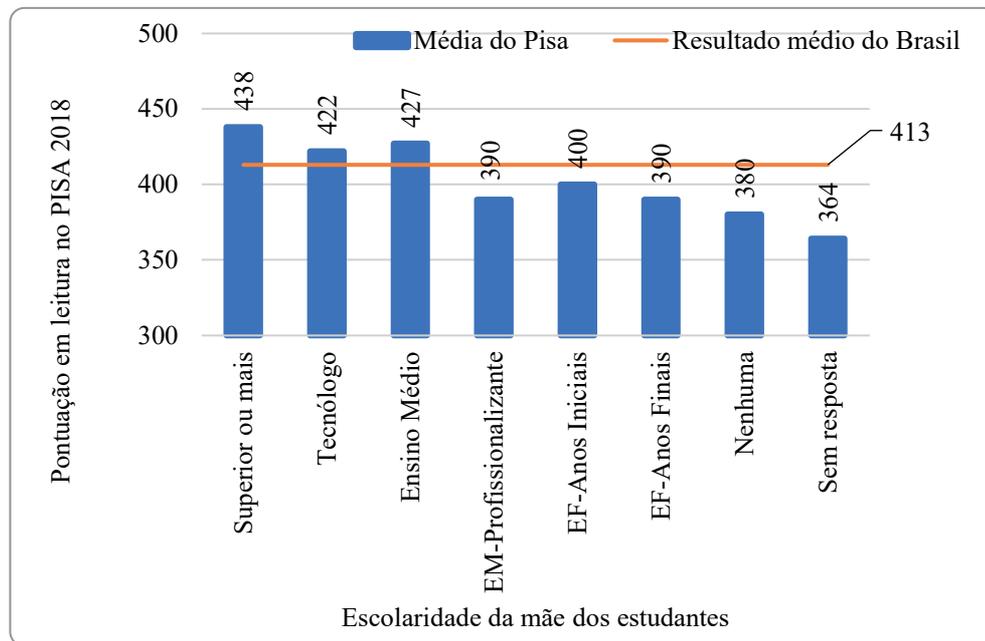
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 04 - LEITURA: escolaridade do pai dos estudantes



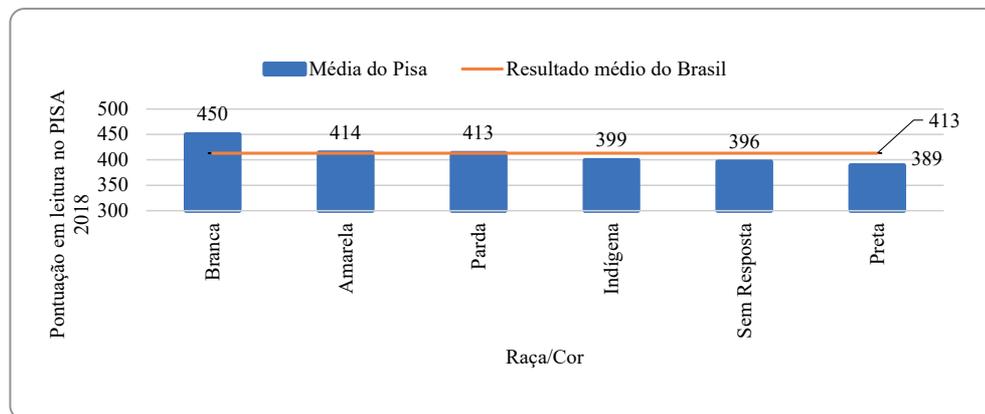
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 05 - LEITURA: escolaridade da mãe dos/das estudantes



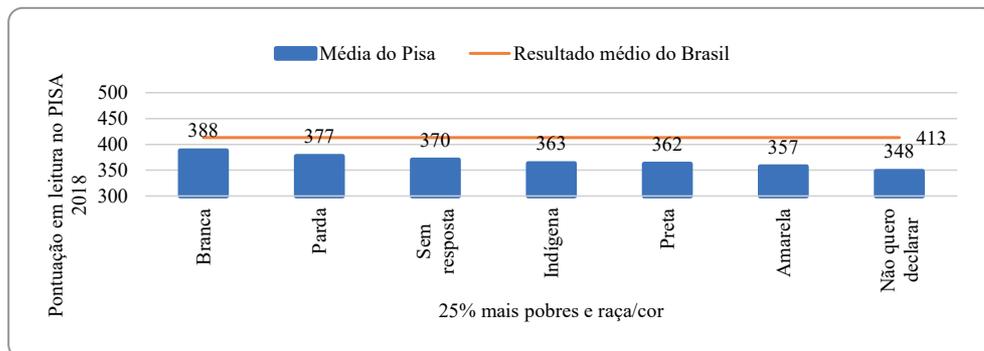
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 06 - LEITURA: raça/cor



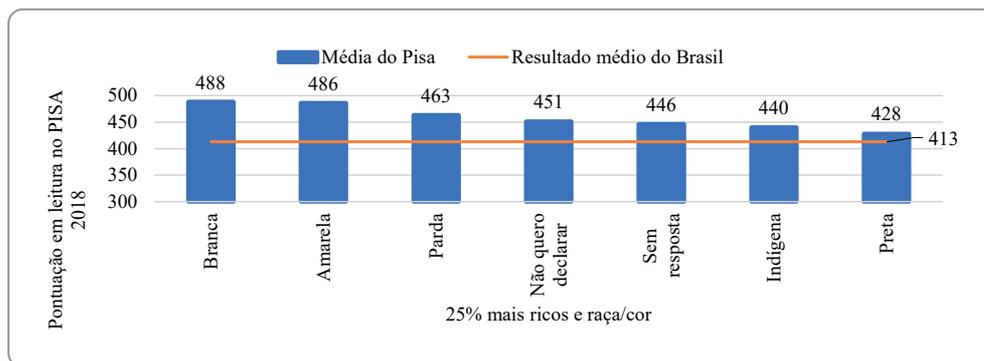
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 07 - LEITURA: 25% mais pobres e raça/cor



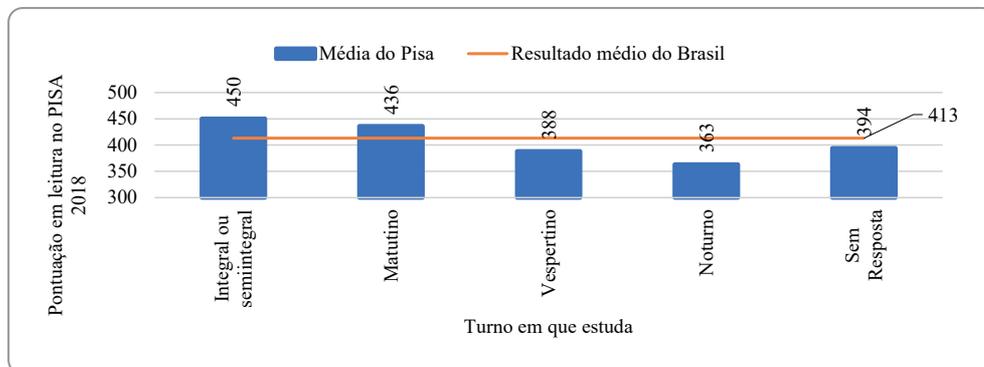
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 08 - LEITURA: 25% mais ricos/as e raça/cor



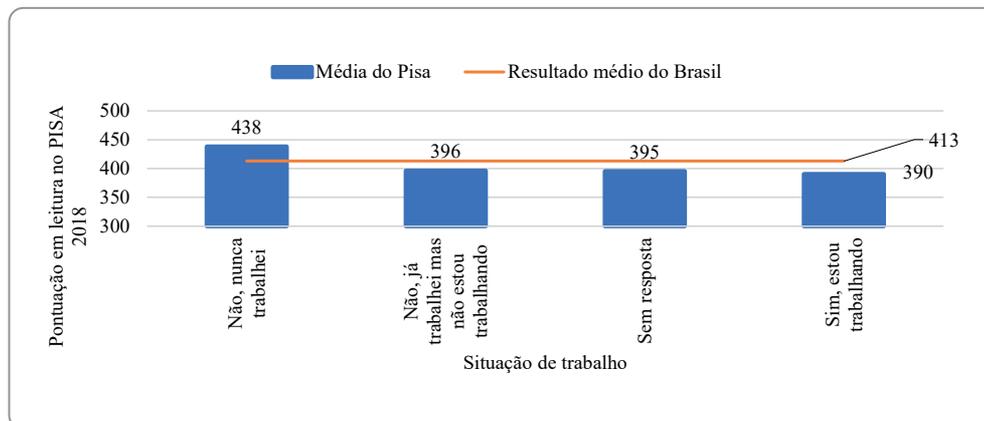
Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 09 - LEITURA: turno em que estuda



Fonte: INEP, 2020.

Gráfico 10 - LEITURA: estudante trabalhador/a



Fonte: INEP, 2020.

Em todos os casos há uma relação entre as condições estabelecidas e o resultado do Pisa-2018. Destacam-se do conjunto de gráficos, os seguintes fatos: a) A escolaridade do pai ou mãe é importante para a pontuação no Pisa. Nesse aspecto, diversas proposições e estratégias constantes do DF-Conae-2024 indicam uma expansão da quantidade de crianças e jovens nos diversos níveis, etapas e modalidades, que resultará, no futuro, em uma elevação dos anos de escolaridade da população; b) Há uma grande diferença entre as pontuações de ricos/as e pobres, maior ainda quando se consideram mais ricos/as e mais pobres juntamente com raça/cor dos/das estudantes. Entre os/as mais pobres, nem mesmo os/as brancos/as conseguem atingir a pontuação média do Brasil em leitura (413 pontos). Esse é um dos problemas estruturais brasileiros e somente pode ser superado com uma forte diminuição da desigualdade social e econômica da população brasileira; c) A repetência, o turno em que estudam os/as jovens brasileiros/as e o/a estudante trabalhador/a são fatores intimamente associados à desigualdade e à escolaridade do pai ou da mãe, e só serão amenizados com a implementação de planos de educação e de políticas amplas que alterem essa nefasta estrutura social e econômica da realidade brasileira.

Esses são desafios complexos a serem enfrentados pelas políticas públicas traçadas nos planos educacionais e permeiam todos os sete eixos do DF CONAE 2024. São condições das famílias e dos/das estudantes que se conectam aos problemas estruturais do país, porém, somente ações no campo educacional não serão capazes de solucioná-las. Um plano nacional de educação precisa, obrigatoriamente, estabelecer proposições e estratégias que contribuam para alterar esse quadro de desigualdade. O DF CONAE 2024 estabeleceu, em seu eixo dedicado ao financiamento, estratégias que procuram atacar diretamente aspectos dessa desigualdade, abrangendo tanto a educação básica quanto a educação superior:

1113. 1.20. Acrescer aos valores do CAQi e do CAQ, fatores que ampliem os seus valores em todas as etapas e modalidades, considerando a heterogeneidade territorial do país como da Região Amazônica, e que considerem a dívida histórica com a população negra e indígena do país.

1114. 1.21. Realizar, por meio da União, a complementação de recursos financeiros a todos os estados, ao Distrito Federal e aos municípios que não conseguirem atingir os valores do CAQi e, posteriormente, do CAQ, para cada etapa, tipo de instituição educativa pública, jornada e modalidade

1115. 1.22. Materializar e ampliar a participação da União (e dos estados) na cooperação técnica e financeira com os sistemas e redes de ensino públicos como política de superação das desigualdades regionais, ancorada na perspectiva do CAQ, assegurando o respeito e a valorização das diversidades e distintas realidades dos sistemas e redes de ensino públicos.

[...]

1117. 1.24. Reajustar anualmente os valores do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) pelo IPCA e expandir o quantitativo de estudantes atendidos pelo programa.

[...]

1119. 1.26 Garantir a ampliação e qualificação das matrículas nas etapas e modalidades da educação básica públicas, por meio do aporte de recursos e da assessoria técnica da União, quando necessárias, para construção, manutenção, ampliação, reforma dos equipamentos públicos e formação inicial e continuada dos profissionais da educação, dentre outras.

1120. 1.27. Garantir e assegurar, a partir do primeiro ano deste PNE, recursos às escolas públicas que deem suporte na oferta da EJA para as áreas urbanas e rurais, povos das águas, das florestas, do campo, quilombolas e indígenas, surdos sinalizantes, surdocegos, pessoas com deficiência, TGD, TEA, altas habilidades ou superdotação ou qualquer comunidade em que houver demanda por essa necessidade, devido às condições geográficas e socioeconômicas da realidade na qual a comunidade esteja inserida.

1121. 1.28. Garantir financiamento público à criação e expansão de unidades escolares públicas no campo para atendimento aos povos das águas, das florestas, do campo, quilombolas e indígenas, surdos sinalizantes, surdocegos, pessoas com deficiência, TGD, TEA, altas habilidades ou superdotação, utilizando a metodologia da pedagogia da alternância e outras, e oferecendo cursos que atendam às necessidades locais em todas etapas e modalidades da educação básica.

1122. 1.29. Expandir a educação profissional de qualidade socialmente referenciada, em diferentes modalidades e níveis, em instituições públicas, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento educacional, econômico e social.

[...]

1124. 1.31. Garantir, aumentar, fiscalizar o transporte gratuito, suficiente e com acessibilidade para todos(as) os(as) estudantes de todas as modalidades de ensino da educação do campo e urbana, especialmente na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, rodoviários e aquaviários, considerando as especificidades de cada região brasileira, de acordo com as definições do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro), Capitania dos Portos e demais órgãos competentes, por meio de financiamento compartilhado, com participação efetiva da União às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento, a partir de cada situação local.

1125. 1.32. Financiar a compra e manutenção de meios de transporte adequados ao atendimento de estudantes com deficiência.

1126. 1.33. Definir parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas federais, estaduais e municipais de ensino superior capazes de garantir o volume de recursos financeiros necessários, para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão resultem em educação com padrão de qualidade socialmente referenciada, considerando as diferenças e necessidades regionais, propiciando efetiva autonomia universitária.

[...]

1128.1.35. Garantir financiamento para que as instituições públicas federais possam ofertar cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos profissionais da educação em todos os seus *campi*.

1129. 1.36. Garantir financiamento dos governos estaduais às instituições estaduais de educação superior, para que elas ofereçam cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos profissionais da educação em todos os seus *campi*.

[...]

1131. 1.38. Criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior Pública, vinculando recursos tanto dos tributos quanto daqueles vinculados à riqueza natural brasileira, de modo a efetivar a autonomia universitária prevista na CF, de 1988, com definição de parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas que considerem, em seu conjunto, as diversas atividades desenvolvidas pelas instituições.

[...]

1134. 1.41. Garantir recursos públicos, nos orçamentos das instituições públicas de ensino superior, para políticas de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista, altas habilidades/ superdotação, negros, povos originários [21], povos tradicionais [22], das águas e da floresta, de baixa renda, inclusive egressos de EJA, minorias historicamente excluídas como LGBTQIAPN+, migrantes [23], entre outros grupos sociais vulneráveis, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

[...]

1136. 1.43. Alocar recursos financeiros específicos para a expansão da graduação nas instituições públicas no período noturno, com a condição de que o número de vagas nesse período seja no mínimo 1/3 do total de vagas.

[...]

1139. 1.46. Ampliar os recursos públicos destinados ao aumento da oferta de bolsas de pós-graduação stricto sensu em instituições públicas, garantindo o reajuste anual dos valores das bolsas pelo IPCA (CONAE, 2024, p.187-189).

Ressalte-se novamente a necessidade de se aplicar o equivalente a 10% do PIB em educação para que todas essas estratégias possam ser implementadas e colaborem para a diminuição da desigualdade brasileira.

Considerações finais

Ao estabelecer caminhos para o processo educacional da população, um plano nacional de educação será executado com sucesso se o financiamento de suas metas for suficiente para implementá-las. Verifica-se, entretanto, que existem problemas estruturais na sociedade, que colocam limites à possibilidade de mudanças no campo educacional apenas com ações propostas em um plano de educação. Há que se atuar nos diversos setores sociais e econômicos para alterar a enorme desigualdade existente no país, origem da maior parte dos problemas educacionais.

O documento que resultou da CONAE 2024 propõe que o financiamento de suas metas utilize recursos oriundos de substanciais alterações em outros setores, principalmente econômicos, propondo como fontes de recursos: ampliação da participação da União, taxação de casas de apostas, realização de mudanças na estrutura da carga tributária, eliminação de parte das renúncias tributárias, utilização da receitas da dívida ativa da União, utilização dos recursos naturais brasileiros, limitação do pagamento de juros, encargos e amortização da dívida pública e redirecionamento dos recursos aplicados no setor privado para o setor público.

Essas ações só serão possíveis se a educação da população for alçada (na União, nos estados e nos municípios) à condição de prioridade nacional nos próximos anos – ou pelo menos em duas décadas – realizando o que diversos países já fizeram, tendo atingido elevado grau educacional de sua população. O Brasil tem riqueza para tanto e precisa, neste momento, aplicar o equivalente a 10% do PIB em educação.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 22/07/2024.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP. v. 33, n. 119, abr. – jun. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA/ CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Nota Técnica da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação*. Fundeb com Custo Aluno Qualidade: no caminho da justiça federativa e qualidade na educação básica. Estimativas do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), 2023. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Nota_CAQ_Fineduca_Campanha_VF_tabela_CAQi_ano_2023_Final.pdf>. Acesso em 10 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA. *O Financiamento do PNE (2024-2034): é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil*. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/20231221_Nota_Te%CC%81cnica_10_PIB_apoios.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação - por um sistema nacional. *Retratos da Escola*. Brasília: CNTE. V. 7, n. 12, jan./jun. 2013.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BANCO MUNDIAL. *PPP conversion factor, GDP (LCU per international \$)*. 2023. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/PA.NUS.PPP>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CARREIRA, Denise & PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento Final da Conae 2024*. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 20 mar. 2024. FREITAS, Luiz Carlos (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos (Org.) *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP. v. 33, n. 119, abr. – jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP / ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 30 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Indicadores Financeiros Educacionais*. Investimento público direto em educação por estudante em valores nominais, por nível de ensino – 2000 a 2018. Atualizado em 24/12/2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em 13 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE- 2020*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. Statistics. *Education and Training. Enrolment by age*. Paris: OEC Publishing, 2020. Disponível em: <<https://stats.oecd.org/>>. Acesso em 10 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. Statistics. *Education and Training. Finance Indicators. Total expenditure of GPD*. Paris: OECD Publishing, 2020a. Disponível em <<https://stats.oecd.org/>>. Acesso em 10 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. *Human Development Report 2023/2024*. Reimaginar a cooperação num mundo polarizado. New York, 2024. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-rdh-2023-2024>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP. v. 26, n. 90, jan. - abr. 2005.

Educação e Sustentabilidade: *um tema (quase) relevante na Conae 2024*

Education and Sustainability
an (almost) relevant theme at Conae/2024

Educación y sostenibilidad:
un tema (casi) relevante en la Conae/2024

 **CARLOS ALBERTO MARQUES***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute a importância da temática ambiental na educação, à luz da Conferência Nacional de Educação – Conae/2024, visando a elaboração do Plano Nacional de Educação. Problematizamos a baixa participação de delegados/as na Plenária do Eixo VII, relativo aos compromissos com o desenvolvimento socioambiental sustentável. Há obstáculos na percepção social e política de atuação na sociedade, mesmo diante do reconhecimento da urgência no enfrentamento da crise ambiental, exigindo políticas públicas – em particular, na esfera educacional, na redefinição do modelo de produção capitalista, do nosso padrão societário e da nossa relação com o ambiente natural. Revela-se aí o papel da educação, detentora de um ativo sociopolítico para o futuro PNE, oferecendo ao Estado brasileiro os fundamentos, valores e diretrizes para a próxima década, especialmente sobre o tema delicado e urgente da salvaguarda do ambiente.

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Plano Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article discusses the importance of environmental issues in education, in light of the National Conference on Education – Conae/2024 –, aiming at the elaboration of the National Education

* Doutor em Ciências Químicas. Professor no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* bebetomarques07@gmail.com.

Plan – PNE. We problematize the low participation of delegates in the Axis Seven Plenary, regarding commitments to a sustainable socio-environmental development. There are obstacles in the social and political perception of action in society, even in the face of recognition of the urgency in dealing with the environmental crisis, requiring public policies – in particular – in the educational sphere, in the redefinition of the capitalist production model, of our societal pattern and of our relationship with the natural environment. This reveals the role of education, which holds a socio-political asset for the future PNE and offers the Brazilian State the foundations, values and guidelines for the next decade, especially on the delicate and urgent issue of safeguarding the environment.

Keywords: Education. Sustainability. National Education Plan. National Conference on Education. Educational Policies.

RESUMEN: Este artículo analiza la importancia de la temática ambiental en la educación, a la luz de la Conferencia Nacional de Educación – Conae/2024, con el objetivo de elaborar el Plan Nacional de Educación. Problematicamos la baja participación de delegados/as en el Plenario del Eje Siete, en torno a compromisos con el desarrollo socioambiental sostenible. Hay obstáculos en la percepción social y política de la acción en la sociedad, incluso frente al reconocimiento de la urgencia de enfrentar la crisis ambiental, exigiendo políticas públicas –en particular, en el ámbito educativo, en la redefinición del modelo de producción capitalista, del nuestro estándar social y nuestra relación con el entorno natural. Esto revela el papel de la educación como activo sociopolítico para el futuro PNE, ofreciendo al Estado brasileño las bases, valores y directrices para la próxima década, especialmente en el delicado y urgente tema de la salvaguardia del medio ambiente.

Palabras clave: Educación. Sostenibilidad. Plan Nacional de Educación. Conferencia Nacional de Educación. Políticas educativas.

Introdução

A partir de um relato de experiência na Conferência Nacional de Educação – Conae/2024, este texto¹ apresenta considerações sobre o papel que a educação precisa ter nos esforços para garantir um futuro sustentável ao planeta em tempos de crise ambiental, decorrente das mudanças climáticas.

A Conae/2024 foi um evento excepcional para discutir a educação nacional com vistas à elaboração de um novo Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034. Finalizada a Conferência e produzido seu documento final, quando estamos na expectativa de envio do Projeto de Lei – PL PNE pelo Ministério da Educação – MEC, é importante problematizar as razões pelas quais a relação entre educação e sustentabilidade tenha merecido atenção reduzida na conferência final. Esse fato deve ser apreciado à luz do destaque dado à questão ambiental pelo Fórum Nacional de Educação, que aprovou o tema central da Conae: *Plano Nacional da Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. É uma indicação muito precisa sobre a importância e a necessidade de debater o papel da educação e suas relações com o meio ambiente para planejar a educação nacional. Algo que se materializou de modo mais específico no Eixo VII do *Documento de Referência* – DocR, que serviu aos debates iniciais, e no *Documento Final da Conae/2024* – DocF, que recolheu as sínteses dos debates.

Tal destaque é um diferencial em relação ao atual PNE, que não constituiu um eixo específico para essa temática. A Conae/2024 indicou que o futuro PNE 2024-2034 deveria reconhecer e expressar de modo preciso os ‘novos’ compromissos da educação com a biodiversidade e o desenvolvimento socioambiental sustentável. Portanto, situou o novo plano no contexto dos esforços de governos, autoridades e instituições multilaterais de todo o mundo para o enfrentamento dos problemas e da crise ambiental.

Não obstante, a plenária do Eixo VII da Conae/2024 foi a que teve menor participação de delegados/as². Essa plenária tinha por função discutir propostas vindas dos 4.200 municípios (dos 5.568 municípios existentes no país) que realizaram Conferências, apreciadas nas 27 Conferências Estaduais e Distrital. A síntese dos debates e proposições produziu o *Documento Base* – DocB, discutido, modificado e aprovado como DocF (Conae, 2024) desse e dos demais seis eixos da Conferência Nacional.

É importante registrar também que desde a elaboração do texto do Eixo VII, do DocR e das contribuições vindas das várias etapas anteriores da Conae³, o tema desperdiçou pouco debate, se comparado aos temas dos demais Eixos, mesmo dos membros do Fórum Nacional de Educação. Praticamente todo o processo de escrita e reescrita do texto do DocR foi realizado, infelizmente, de forma muito individual. Ademais, no próprio GT MEC-PNE (oficinas de diagnóstico), a temática passou praticamente despercebida, ainda

que existam no governo, notadamente no Ministério da Educação – MEC e no Ministério do Meio Ambiente – MMA, setores específicos que cuidam da educação ambiental⁴.

Esses registros iniciais têm a intenção, única e exclusiva, de argumentar que, mesmo diante do reconhecimento público sobre a gravidade dos problemas ambientais, houve certo silêncio sobre o tema, algumas ausências e um baixo envolvimento de pessoas e delegados/as durante os debates. Tudo isso, a nosso ver, impacta na adoção de políticas públicas e na percepção sobre o papel mais efetivo da educação.

Apesar disso, fizeram-se proposições e estratégias no texto do Eixo VII do DocF, indicando um bom caminho às instituições educativas para atuar com a temática ambiental e a urgência da crise climática, suas origens, consequências, formas de mitigação e prevenção. Foram apontadas medidas visando estabelecer (e/ou fortalecer) políticas públicas setoriais e intersetoriais de educação voltadas à salvaguarda do ambiente. Indicou-se, de modo muito preciso, a urgência de: 1) Expandir a oferta e a formação de professores/as em Educação Ambiental⁵, na perspectiva crítica e em diálogo com saberes e práticas dos povos originários; 2) Oferecer educação para proteção contra desastres ambientais à toda a comunidade⁶, a partir de instituições educativas e em articulação com a Defesa Civil; 3) Promover a Educação Científica e Tecnológica na perspectiva do desenvolvimento socioambiental sustentável⁷.

São formulações que emergem da participação social, portanto, são ativos sociopolíticos na esfera educacional que oferecem ao Estado brasileiro fundamentos, valores e, principalmente, diretrizes para o planejamento educacional sobre esse tema delicado e urgente: a salvaguarda do ambiente. Não obstante, persistem as questões inicialmente colocadas: conseguiremos superar barreiras visando mais interesse e envolvimento da população em geral – e particularmente do campo educacional – com o tema ambiental? Por ser um assunto urgente, merecerá um tratamento relevante no novo PNE, considerando a existência de outras (velhas) carências da sociedade e da educação?

Antes de tratar da dimensão mais específica desses obstáculos, é necessário considerar a existência de forças políticas e sociais que não reconhecem a crise ambiental de origem antropocêntrica, mas como consequência de ‘fenômenos naturais’. Ou seja, a crise ambiental seria apenas pontual, passageira, ‘alarmismo de cientistas e da esquerda’. A ciência, por sua vez, sustenta que a crise tem caráter sistêmico e é fruto da ação humana, expressa em aquecimento global, declínio da biodiversidade, secas e inundações, escassez hídrica, desertificação, incêndios devastadores, eventos meteorológicos extremos, ondas de calor e frio capazes de ameaçar a vida e a segurança alimentar e energética, o nível do mar, a subsistência dos deltas, em cidades obstruídas por carros e lixo, com crescente contaminação de alimentos, do ar, dos solos e da água. Esses exemplos ilustram algumas características, a magnitude dos problemas ambientais e nos desafiam a explicitar as razões da crise, de que forma mitigar seus efeitos e debater o modelo de sociedade que construímos e na qual vivemos. Devemos ter cuidado para não discutir a sociedade

em sentido genérico, responsabilizando exclusivamente o comportamento individual. Precisamos nos debruçar sobre o papel do sistema socioeconômico que molda nosso comportamento e nossas atitudes.

Mecanismos de bloqueio cognitivo à percepção da gravidade da crise ambiental

Vivemos em uma sociedade capitalista, cuja ideia propulsora de progresso funda-se na *ausência do senso de limites*. Nesse tipo de sociedade, limites são vistos como obstáculo ao desenvolvimento econômico e à ideia de prosperidade, riqueza, felicidade e satisfação – como sentenciou Epicuro, “com o infinito dos desejos, até a maior riqueza é pobreza” (EPICURO, 1985, p. 58).

Hoje, mais do que em outras épocas, a economia é concebida para tornar ricos/as cada vez mais ricos/as, independentemente das consequências, inclusive a ambiental. Na economia capitalista, a concentração de ativos – a exemplo do capital material, das rendas e dos recursos naturais – é compreendida como insumo e única condição para garantir maior crescimento econômico e distribuição de riquezas. Crescimento esse que possibilitaria, segundo algumas teses de economistas, a diminuição das desigualdades e da pobreza, levando-nos a uma sociedade inclusiva, segura e próspera. Infelizmente, tais teses são sustentadas por vários espectros ideológicos, inclusive por setores da esquerda, por meio dos chamados ‘projetos desenvolvimentistas’.

Esse ideário de crescimento econômico envolve, no capitalismo do século XXI, os denominados fatores de produção, a exemplo do estoque de recursos naturais: quem os controla tem poder e dita rumos. O fato é que vivemos em uma sociedade de consumo, acúmulo contínuo de riqueza, uma civilização termo-fóssil (com combustíveis derivados essencialmente do petróleo), cujos recursos naturais são considerados infinitos. Nesse tipo de sistema econômico capitalista, a biosfera é considerada como subsistema da economia, e não o contrário. A consequência dessa lógica econômica (produção e consumo) é a ampliação exponencial do esgotamento dos recursos naturais, da poluição e do crescimento da entropia⁸, de acordo com os limites impostos pela Segunda Lei da Termodinâmica (GEORGESCU-ROGEN, 2012). A termodinâmica envolve conceitos fundamentais como irreversibilidade, entropia e energia livre, que são chave para entender as relações que condicionam o funcionamento dos sistemas naturais e artificiais que conformam o mundo moderno. Tais leis ‘ímpiedosas’ impõem limitações físico-químicas à ideia salvacionista sobre a eficácia da tecnologia, quando se almejam a sustentabilidade e o equilíbrio entre economia e ambiente (MARQUES & MACHADO, 2014).

Nesse sentido, o diálogo entre a educação e a ecologia é fundamental. Segundo Cornelius Castoriadis (2006), a força política da ecologia é justamente a de questionar o imaginário capitalista que domina o planeta, dado que ela rejeita o motivo central desse

imaginário, segundo o qual “nosso destino, como seres humanos, é aumentar, sem parar, a produção e o consumo” (CASTORIADIS, 2005, p. 237). Portanto, “a ecologia é subversiva” (CASTORIADIS, 2005, p. 237), essencialmente porque combate a lógica antiecológica da economia capitalista, que para se manter precisa imperativamente aumentar o consumo e a produção – que, invariavelmente, produzem lixo e degradação energética (entropia). Nosso problema maior, entretanto, é que tal ideário é também aceito e reforçado, contínua e diariamente, pela grande maioria da população. Por imprudência, ignorância ou ganância, a humanidade põe em risco sua existência e suas condições de vida quando orientada por esse modelo socioeconômico. É a partir de tal ideário que, no meio social, passam a atuar importantes mecanismos de bloqueio ou obstáculos cognitivos à percepção da gravidade da crise ambiental (MARQUES, 2018). Obstáculos que também podem afetar os/as tomadores/as de decisão sobre políticas públicas – legisladores/as e governantes. Dadas sua importância e influência, a seguir apresentamos, com base em Luiz Marques (2018), um resumo sobre esse tipo de obstáculos cognitivos.

O primeiro desses obstáculos é o da *aversão à perda*, ou seja, a preferência de qualquer sujeito/a por evitar perdas, mais do que propriamente adquirir ganhos, especialmente no âmbito econômico. Essa questão chega a levar pessoas, governos, partidos e agentes econômicos à inação diante das crises ambientais. Por conta disso, é fácil compreender a ineficiência dos apelos da comunidade científica para que haja reação vigorosa e imediata às emergências climáticas e, por conta disso, o relativo sucesso dos/das negacionistas da ciência.

Outro mecanismo psicológico é o *processo de habituação*, uma forma de comportamento adaptativo no qual há diminuição da resposta a um estímulo repetitivo. Como não há um perigo instantâneo e como não nos impacta prontamente, vamos nos habituando com alertas e com as crises. Ou seja, ‘a infelicidade está no futuro, por isso, não a anteciparei’.

O terceiro mecanismo que reforça o bloqueio cognitivo é o da *dissociação* entre causas estruturais e pontuais. Uma tendência que, mesmo em escala significativa, não é percebida facilmente pelos radares cotidianos das pessoas. Isso requer explicações complexas. Um déficit que poderia ser atenuado ou resolvido, por exemplo, com a educação científica e tecnológica (MARQUES, 2018). É importante reconhecer a grande força social desses bloqueios que inibem reações, legitimam sistemas de compreensão e percepção, reforçam paradigmas e criam obstáculos epistemológicos que, se fossem corretamente enfrentados, poderiam trazer mudanças no modo de pensar e agir das pessoas. Será que nós, individualmente e/ou nas instituições educativas, estamos imunes à força desses bloqueios cognitivos em nossa prática social, política e pedagógica?

Avançando um pouco mais nessa linha argumentativa, e de acordo com Marques (2018), outro fator que reforça os bloqueios cognitivos merece consideração: a crença de que o Estado ainda é capaz de ‘nos salvar’ ou mesmo de assumir sua parcela maior de

responsabilidade na condução de políticas capazes de reverter a degradação da biosfera. Tal crença está ligada à concepção da natureza e do papel do Estado na história das sociedades, e que na moderna sociedade capitalista ganha nova conformação, alicerçada na aliança visando garantir os interesses das corporações, resultando num Estado-Corporação. Sem me estender no tema, destaco apenas a forma como os conglomerados financeiros interagem, simbioticamente e de modo decisivo nas iniciativas do Estado, não apenas como complemento, mas na definição e na execução de políticas públicas. Exemplo disso são as questões ambientais: por meio do mercado financeiro de ações, as corporações passam a controlar, cada vez mais, as reservas de petróleo, gás e carvão energia fóssil), que antes pertenciam aos Estados. Isso explica em muito por que os Estados relutam em diminuir as emissões de gases de efeito estufa, mesmo com os alertas de cientistas e instituições multilaterais do clima. As corporações, por concessões do Estado, têm avançado ainda nas áreas de saneamento e águas, eletricidade, mineração, estradas, entre tantas outras áreas estratégicas.

Não é por acaso que as declarações públicas de governantes e empresários/as sobre sustentabilidade têm se tornado meras narrativas políticas ou voltadas a ações pontuais e não estruturais. O fato é que os Estados não têm mais o poder – por vezes, nem interesse – que tinham para agir sobre conflitos com os grandes interesses econômicos. Algumas autoridades nem têm mais a percepção de que lhes cabe agir como poder público na preservação do maior bem universal – o patrimônio natural e o planeta Terra; ou, para usar as palavras do Papa Francisco, “a nossa casa comum” (Francisco, 2015, p.1).

Na atual configuração do capitalismo e do papel do Estado, há um domínio quase absoluto da consciência das pessoas em relação aos *valores centrais da economia capitalista*: a necessidade de consumo, o significado de prazer/felicidade e a ideia de prosperidade baseada nas individualidades. Isso coloca desafios enormes para o estabelecimento de políticas públicas, especialmente as que se conectam com a educação para salvaguardar o ambiente, nosso bem comum. Infelizmente, tais tendências são definidoras de nosso século e dificultam assentar compromissos e estabelecer metas que visem conservar o que resta da biosfera. Não por acaso, já em 1820, na conhecida *Lei do uso e desuso*, Jean-Baptiste Lamarck afirmava: “o homem está destinado a exterminar a si próprio, após tornar o globo inabitável” (SANTOS, 2024, s/p).

Poder-se-ia dizer, então, que a crise não é ecológica, mas política. A crise é do sistema socioeconômico que modela nosso modo de viver. Seu enfrentamento dependerá da capacidade que as sociedades tiverem para aceitar os consensos científicos e eleger formas democráticas de governo, pois sem isso não será possível reagir a tempo à lógica econômica predatória da biosfera.

Desafios à educação para a sustentabilidade

A Química, com seus produtos e processos, é um campo científico fundamental e diretamente envolvido nas questões ambientais e da sustentabilidade, para o bem ou para o mal. Ela está tanto na origem dos problemas, a exemplo da poluição, quanto na possibilidade de desenvolver soluções de remediação e saneamento ambiental com vistas à sustentabilidade. Como educador químico, instigo todos/as à reflexão sobre a importância do aspecto ético no exercício da ciência. Para tanto, trago as palavras de Jose Antonio Chamizo e Gustavo Ortiz-Millán (2024) que, ao analisarem um relatório da Royal Society of Chemistry sobre o futuro das ciências Químicas, afirmaram:

Se a Química quiser resolver muitos dos maiores desafios que o mundo contemporâneo enfrenta, a priorização dos tópicos de investigação terá de ser feita explicitamente com base em valores morais, como a solidariedade e a equidade, mas também a justiça ambiental, que terá de ser central em determinar uma agenda de pesquisa para a Química. A descentralização da Química também apresentará desafios éticos aos padrões de investigação estabelecidos pela comunidade científica. A educação ética em Química pode ajudar a neutralizar esses riscos. Argumentamos também que, para que a Química e as suas subdisciplinas cumpram o seu objetivo de gerar conhecimento e nos ajudar a resolver os grandes desafios do mundo contemporâneo, é eticamente imperativo que cientistas de diferentes disciplinas estejam mais abertos ao trabalho interdisciplinar. Finalmente, se o futuro da Química está nas formas do livre-mercado, então é necessário que prestemos mais atenção aos possíveis riscos que esse modelo apresenta. Chamamos a atenção para dois: primeiro, é provável que os problemas que afetam os países de rendimento mais baixo ou os setores mais desfavorecidos da sociedade que não têm meios para pagar por alguns dos bens e serviços não sejam resolvidos; segundo, o livre-mercado tende a promover formas insustentáveis de desenvolvimento” (CHAMIZO & ORTIZ-MILLÁN, 2024, p. 1).⁹

Tais palavras nos estimulam a refletir sobre o sentido de empregar o termo *sustentável* e associá-lo ao termo *desenvolvimento*, como já pontuamos anteriormente quando abordamos a questão do desenvolvimento sustentável. Algo semelhante se aplica quando indicamos, por exemplo, que a Educação, o Ensino de Ciências e a Educação Tecnológica necessitam assumir a perspectiva *ambiental* ou *sustentável*. Porém, mais que usar esses termos como adjetivos, posto que adjetivar algo não modifica a essência de uma determinada coisa, devemos empregá-los como substantivos, mudando sua essência. No caso da Química, para ser sustentável é necessário se orientar pelos princípios da prevenção e da precaução, evitando riscos.

Com semelhante raciocínio, ao centramos os processos educativos sobre as questões ambientais na disciplina de Educação Ambiental, mesmo que essa cumpra uma função educativa importantíssima, especialmente no ensino fundamental, de certa forma acaba-se usando o adjetivo *ambiental* para ‘disciplinarizar’ e, frequentemente, fragmentar a

relação ser humano-natureza (algo já muito bem apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental – Resolução CNE/CP nº 2/2012). De igual modo, há o risco de haver mais ênfase no aspecto natural/ecológico, limitando a abordagem epistemológica a conceitos isolados e eventos fragmentados, reforçando uma visão reducionista de meio ambiente como representação de seres não-humanos. Enfim, é preciso reafirmar a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade, em escala local, regional, nacional e global. Nosso grande desafio é a construção de um novo paradigma para as questões ambiental e de sustentabilidade, próprio de uma ciência sistêmica, de abordagem holística, fortemente contextualizada e, por isso, complexa.

É nesse contexto de lentos avanços e fragilidades – especialmente no que se refere a (falta de) políticas públicas, disputas entre diferentes matizes teórico-metodológicas e ricas experiências práticas em projetos e ações sociais – que considerações de natureza crítica sobre a educação ambiental têm seu papel e são necessárias para os desafios postos ao novo PNE. É aí que estão se constituindo o campo e a identidade da Educação Ambiental (BRASIL, 2004).

Em relação à necessidade de políticas públicas de educação ambiental, Isabel Carvalho (2005) fez um importante alerta: “projetos sociais são ações muito importantes para gerar inovações e experiências-piloto. Entretanto, seguem sendo ações pontuais, no sentido de serem limitadas no tempo (curta ou média duração), de caráter inovador e complementar, mas nunca capazes de substituir as políticas públicas” (CARVALHO, 2005, p. 312). Nessa direção, Marcos Sorrentino *et al* afirmam:

A educação ambiental surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social. Sua perspectiva crítica e emancipatória visa à deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estão dialeticamente indissociadas [...]. Nesse sentido, a construção da educação ambiental como política pública, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educação socioambiental e outras estratégias que promovam a educação ambiental crítica e emancipatória (SORRENTINO, 2005, p. 285).

Dados o papel e os desafios históricos da educação ambiental (em sentido amplo), serve de alerta uma breve descrição oferecida por Maurício Compiani (2017), ancorada em estudos de vários/as pesquisadores/as, indicando transformações e avanços nas formulações de políticas e nas práticas de Educação Ambiental em nosso país. Segundo ele, o panorama espelha um processo lento de sua constituição que ocorre “entre visões ingênuas e utópicas de educação ambiental” (COMPIANI, 2017, p. 553). Amparado em

Kawasaki *et al* (2009) e Carvalho (2005), Compiani faz também uma breve caracterização da disciplina de Educação Ambiental, concluindo que “há indícios de mudanças em relação ao seu caráter marcadamente instrumental, a uma visão mais pragmática e imediatista das práticas educativas” e revelando certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental e uma visão caracterizada como “ilusão ou otimismo pedagógico” (COMPIANI, 2017, p. 559).

Adicionalmente, o pesquisador alerta para o fato de o percurso da Educação Ambiental no Brasil revelar características de um campo emergente (em relação a outros campos disciplinares e interdisciplinares) e que, por isso mesmo, está em processo de constituição e estruturação ainda incipiente, com uma carência de centralidade definida, marcada por uma fraca fundamentação teórica e por uma índole empírico-descritiva. Além disso, por uma ausência de quadros próprios de referência, importa referências de outros campos, como do ensino de ciências, da educação, das ciências ambientais e das humanidades. Ao corroborar essa caracterização em um estudo com produções indexadas em plataformas científicas, Flávia Reis *et al* (2021) concluem que o conceito de Educação Ambiental evoluiu ao logo dos anos, mas os/as professores/as, em sua maioria, ainda apresentam resistência em relação a ela; assim, o trabalho interdisciplinar que deveria lhe ser próprio, é pouco utilizado nas escolas brasileiras.

Quem acompanhou os debates durante o processo de elaboração das formulações finais do texto na plenária do Eixo VII da Conae/2024 testemunhou que foram levados em consideração tanto os avanços teórico-metodológicos nas concepções e práticas de educação ambiental quanto as dificuldades de sua maior presença nas instituições educativas do país. A partir disso, ficou claro que é preciso expandir a Educação Ambiental (como disciplina e outras formas) na perspectiva da sustentabilidade em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, investindo muito e imediatamente na formação de professores/as. O desafio será aprimorar as bases teórico-metodológicas que orientam suas práticas e investir na expansão de sua oferta, como preconizado na Estratégia 1.8, do DocF da Conae/2024: “Garantir o cumprimento imediato, integral e efetivo, em todos os entes federados, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/ CP nº 2/ 12) e da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999), com a criação de indicadores e mecanismos de acompanhamento e controle social” (Conae, 2024, § 1191).

Nossa agenda

No presente imediato é fundamental a maior associação entre agenda social e agenda ambiental, e isso passa pela aprovação do novo PNE 2024-2034, referenciado no DocF da

última Conae. Uma tarefa nada fácil, considerando o perfil conservador e privatista da maioria dos/das parlamentares no Congresso Nacional.

A agenda ambiental não pode mais ser secundária em nosso ideário, nossos programas de formação da juventude, na atuação política das lideranças populares e nas lutas por políticas públicas. O enfrentamento das graves questões ambientais precisa reconhecer e fortalecer nossas experiências exitosas, a exemplo da Educação Ambiental, das práticas agroecológicas, dos conhecimentos e práticas dos povos originários, para assim fazer avançar políticas públicas intersetoriais de educação em todos os níveis, etapas e modalidades, parametrizadas e dirigidas ao desenvolvimento de programas para uma Educação voltada à sustentabilidade. Para tanto, será preciso criterioso levantamento, coordenado pelo MEC e pelo MMA, sobre a atual oferta de disciplinas e conteúdos voltados à educação ambiental nas escolas da educação básica e no ensino superior de todo o país. Isso ajudará a melhor compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que podem fundamentar (ou mesmo que já fundamentam), explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que podem compor as políticas públicas voltadas à Educação e sua relação com os desafios atuais e futuros voltados à sustentabilidade. Tal levantamento ajudará ainda a incentivar a abordagem das questões envolvendo a diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais –, as quais se inter-relacionam com os direitos humanos, a justiça socioambiental e o desenvolvimento socioambiental sustentável.

Considerações finais

Os desafios estão postos. Na cronologia da natureza e das ações visando a salvaguarda da biosfera, não pode haver espaço para o ‘quase’ nem para irresponsáveis. O trecho abaixo, extraído do DocF da Conae/2024, exprime bem esse nosso grande desafio:

A definição e adoção de novos modelos e padrões societários, especialmente na economia e em nosso modo de vida, devem ocorrer integrando os diversos sujeitos sociais – os vários setores empresariais, governos, universidades, sociedades científicas, sociedade civil organizada, coletivos, indivíduos etc. O escopo maior deve alcançar direitos e atender uma necessidade: instituir um novo modelo de desenvolvimento que seja inclusivo, saudável e sustentável. Porém, desenvolver não é necessariamente sinônimo de crescimento econômico. Desenvolver significa aprimorar, aperfeiçoar e inovar, a exemplo da transição energética para energias limpas e renováveis; da descarbonização da indústria e das cidades reduzindo e eliminando as fontes que emitem gases de efeito estufa, sobretudo dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄) e óxido nitroso (N₂O); da prevenção de todos os tipos de poluição; da economia circular (ciclo completo de produção, uso e descarte etc.). Algo que requer, por exemplo, a adoção de uma nova cultura do bem viver, de uma economia subordinada aos ciclos biológicos naturais e de transformações tecnológicas menos poluentes. Isso exige, entre outros aspectos, uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, com vista a uma

formação humana comprometida com processos emancipatórios da maioria população a quem historicamente tem sido negados os direitos humanos fundamentais e direitos constitucionais, com foco no desenvolvimento técnico-científico, cultural e na inovação, fortalecedor da democracia participativa, da cultura do trabalho colaborativo, necessários para a produção de políticas públicas, que ampliem as possibilidades de solucionar os problemas socioambientais. (Conae, 2024, § 1166).

Para finalizar, é sempre oportuno lembrar as palavras de Paulo Freire: “a Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1967, p. 59).

Recebido em: 03/05/2024; Aprovado em: 24/06/2024.

Notas

- 1 Esse texto inspira-se na exposição feita por seu autor durante um debate no XXXI Simpósio da ANPAE, em Goiânia, entre os dias 03 a 05 de abril de 2024.
- 2 Participaram 7,5% de um total 2.200 delegados/as, sendo que a plenária com maior participação foi a do Eixo II, com cerca de 20%. Esses dados são extrapolações obtidas do Documento MEC/FNE *Avaliação da Conae*, no qual consta uma pesquisa com 792 participantes da Conae.
- 3 Foram 913 emendas vindas de apenas 24 estados, de um total de 8.692 emendas oriundas dos 26 estados e do Distrito Federal. Dessas 913 emendas analisadas, 619 foram aditivas; 59 supressivas; 229 substitutivas e 05 aglutinativas.
- 4 A grafia *educação ambiental* com letras iniciais minúsculas busca diferenciar a disciplina Educação Ambiental (em maiúsculo) do campo mais largo de práticas ambientais em interface com a educação, mas não necessariamente escolar e disciplinar.
- 5 “Proposição 1: Promover e garantir, até o segundo ano, como política de estado, a oferta de Educação Ambiental na perspectiva da sustentabilidade, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, respeitando as especificidades de cada região” (CONAE, § 1182). E, na “Proposição 3: Estabelecer e assegurar como prioridade, até o primeiro ano deste PNE, política nacional de formação de profissionais da educação na área da educação ambiental e política nacional da Educação em Direitos humanos, em articulação, respectivamente, com a Política e Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental, com a Educação em Desenvolvimento Sustentável e com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (EDH), com previsão e garantia de financiamento público adequado e estável, envolvendo todos os entes federativos e universidades públicas e institutos federais” (CONAE, § 1227).
- 6 “Estratégia 1.3: Promover, incentivar e priorizar, até o primeiro ano deste PNE, processos educativos de formação e de treinamento para planos de contingência e de enfrentamento de situações de emergência em eventos climáticos extremos e de crises ou catástrofes ambientais. Isso deve ser implementado em todas as instituições educacionais públicas e privadas, bem como em espaços não-formais de educação do país, abrangendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Essa iniciativa deve considerar especialmente as populações mais pobres e em condições precárias de vida e moradia, envolvendo a defesa civil, as comunidades e órgãos de proteção socioambiental. Além disso, é essencial prover meios adequados para sistemas de alerta e de monitoramento, como estações meteorológicas, pluviômetros e placas solares nas escolas. Para viabilizar essas ações, é necessário contar com financiamento público específico, adequado, sustentável e exclusivo para as escolas públicas, no orçamento de todos os entes federados” (CONAE, § 1186).

- 7 “Estratégia 1.16: Instituir, promover, apoiar e financiar, até o terceiro ano deste PNE, com previsão orçamentária dos entes federados, programas destinados à educação básica, superior, técnica e profissional, que visem à articulação e à transversalidade entre educação ambiental, EDS, educação científica e tecnológica para o desenvolvimento socioambiental sustentável e inclusivo. Tais programas devem visar, especialmente, a prevenção de desmatamento, das queimadas e gestão de riscos, as respostas a desastres e adaptação às mudanças e emergência climática, a segurança hídrica, a eficiência e o uso racional da água e do solo, o fortalecimento da agricultura familiar e sustentável, da agroecologia, da restauração ambiental, da pesca e a aquicultura” (CONAE, § 1199).
- 8 O termo *entropia* vem do grego *en* = em e *tropee* = mudança. Portanto, está ligada à espontaneidade das transformações. Por exemplo: existe no universo uma tendência a fenômenos espontâneos, como uma xícara de café em um meio aberto que esfria; os cacos de um copo quebrado, que, se jogados para cima, não formam o copo novamente; o iluminar de uma lanterna, que não recarrega suas pilhas. Esses processos de não retorno a um estado inicial sem que haja uma ação externa (de maior energia) são chamados de *irreversíveis* – os mais frequentes no universo, e a entropia é a medida da desordem do sistema. A Segunda Lei da Termodinâmica, a lei da Entropia, justifica o sentido único de transferência de calor (energia), ou seja, a espontaneidade dos fenômenos, bem como fala sobre a qualidade da energia e de sua degradação como condição para (ainda) realizar algum tipo de trabalho.
- 9 Tradução livre do autor. If chemistry is to solve many of the greatest challenges facing the contemporary world, prioritization of research topics will need to be done explicitly on the basis of moral values, such as solidarity and equity, but also environmental justice, which will have to be central in determining a research agenda for chemistry. The decentralization of chemistry will also present ethical challenges to the research standards established by the scientific community. Ethical education in chemistry may help counteract these risks. We also argue that if chemistry and its subdisciplines are to fulfil their goal of generating knowledge and helping us solve the great challenges of the contemporary world, then it is ethically imperative that scientists from different disciplines be more open to interdisciplinary work. Finally, if the future of chemistry is in free market forms, then it is necessary that we pay more attention to the possible risks that this model has. We call attention to two: first, it is likely that problems that affect the lowest income countries or the most disadvantaged sectors of society, who do not have the means to pay for some of the goods and services, will not be addressed; second, the free market tends to foster unsustainable forms of development.

Referências

- BRASIL. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (Coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- CARVALHO, Isabel. Discutindo a Educação Ambiental a partir do diagnóstico em quatro ecossistemas no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 301-313.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Uma sociedade à deriva*: entrevistas e debates, 1974-1997. Ed. org. por Enrique Escobar, Myrto Gondicas e Pascal Vernay. Trad. Cláudia Berliner. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.
- CHAMIZO, Jose Antonio & ORTIZ-MILLÁN, Gustavo. Ethics of the future of chemical sciences. *Found. Chem.*, abril, 2024. DOI: 10.1007/s10698-024-09500-6. <https://doi.org/10.1007/s10698-024-09500-6>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- COMPIANI, Maurício. Utopias e ingenuidades da educação ambiental? Editorial. *Ciênc. Educ., Bauru*, v. 23, n. 3, 2017, p. 559-562.
- CONAE. *Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Documento Final. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

EPICURO. *Antologia de Textos*. Os Pensadores. Trad. e notas de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FRANCISCO. Encíclica Laudato Si. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. O decrescimento. Entropia. Ecologia. Economia. Trad. Maria José Perillo Isaac. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

KAWASAKI, C. S. et al. A pesquisa em educação ambiental nos ENPECs: contextos educacionais e focos temáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009.

MARQUES, Luiz. *Capitalismo e Colapso Ambiental*. Campinas: Ed. Unicamp, 2018.

MARQUES, Carlos Alberto & MACHADO, Adélio. Environmental sustainability: implications and limitations to green chemistry. *Found. Chem.* 16(2), 125-147, 2014.

REIS, Flávia Helena Cabral Silva et al. A educação ambiental no contexto escolar brasileiro. *Rev. Bras. Educ. Ambiental*, v. 16, n. 6, 2021, p. 69-82.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Lamarckismo. *Brasil Escola*. 2024. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/lamarckismo.htm>>. Acesso em 02 de julho de 2024.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 285-299.

Sistema Nacional de Educação como política de Estado:

efeitos sobre o financiamento da educação básica

National Education System as a State Policy:

effects on the financing of basic education

Sistema Nacional de Educación como política de Estado:

efectos en el financiamiento de la educación básica

 **MARIA HELENA AUGUSTO***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: O Brasil é constituído pelos entes federados União, estados, municípios e o Distrito Federal, que possuem autonomia e competências próprias, devendo atuar de forma cooperativa e em regime de colaboração, segundo a Constituição Federal de 1988. Estudos já foram realizados e artigos escritos sobre o Sistema Nacional de Educação – SNE, que o definem como um foro encarregado de reger as atuações dos sistemas de educação dos entes federados. O estudo da legislação demonstra que o SNE existe de fato, por estar definido na Constituição Federal, mas ainda não está institucionalizado, portanto, não existe de direito. Neste artigo pretende-se analisar de que forma o SNE, como política de Estado, poderia contribuir para redução das desigualdades educacionais no país, mais justiça social e melhoria do financiamento da educação básica, segundo o Custo Aluno Qualidade – CAQ.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Financiamento da Educação Básica. Regimes de Cooperação. Custo Aluno Qualidade.

* Doutora em Educação. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <malenaoga20@gmail.com>.

ABSTRACT: Brazil is constituted by the following federated entities: the Union, states, municipalities and the Federal District, which have their own autonomy and powers and must act cooperatively and in a collaborative regime, according to the Federal Constitution of 1988. Studies have been conducted and articles have been written about the National Education System – SNE –, which define it as a jurisdiction responsible for governing the actions of the education systems of the federated entities. The study of the legislation shows that SNE does exist, as it is defined in the Federal Constitution, but it has not been institutionalized yet, and thus, it does not exist in practical terms. This article aims to analyze how SNE, as a state policy, could contribute to reducing educational inequalities in the country, to increasing social justice and to improving the financing of basic education, according to the Student-Quality Cost – CAQ.

Keywords: National Education System. Basic Education Financing. Collaborative Regimes. Student-Quality Cost.

RESUMEN: Brasil está formado por entidades federadas, la Unión, los estados, los municipios y el Distrito Federal, que tienen autonomía y competencias propias y deben actuar de forma cooperativa y colaborativa, según la Constitución Federal de 1988. Ya se han realizado estudios y se han escrito artículos sobre el Sistema Nacional de Educación – SNE, que lo definen como un foro responsable de regir el accionar de los sistemas educativos de las entidades federadas. El estudio de la legislación demuestra que el SNE efectivamente existe, tal como está definido en la Constitución Federal, pero aún no está institucionalizado, por lo tanto, no existe por ley. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el SNE, como política de Estado, podría contribuir a reducir las desigualdades educativas en el país, brindar más justicia social y mejorar el financiamiento de la educación básica, según el Costo Alumno-Calidad – CAQ.

Palabras clave: Sistema Nacional de Educación. Financiación de la educación básica. Regímenes de cooperación. Costo alumno-calidad.

Introdução

O texto inicia com algumas questões básicas referentes ao Sistema Nacional de Educação – SNE e ao financiamento da educação básica pública: 1) O SNE, se constituído, poderia contribuir para maior equidade e justiça social, permitindo uma educação pública inclusiva, democrática e de qualidade social no país? 2) Quais as possibilidades de contribuir para a efetividade de um financiamento da educação básica pública de forma a contemplar as necessidades, segundo o Custo Aluno Qualidade – CAQ? Para responder a primeira questão, buscaram-se referências em Dermeval Saviani (2010), que compreende o SNE como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, eficazmente no processo educativo da população a que se destina. Um SNE pressupõe, portanto, a ideia de articulação, cooperação e colaboração (SAVIANI, 2010; 2011). Deve ser instituído em Lei Complementar, de acordo com a Constituição Federal. Nele o governo central tem um poder de direção que vai muito além de definir as normas gerais, “podendo garantir em conjunto com os demais entes, uma coesão nacional, um padrão comum, um adequado financiamento, um programa curricular para todos [...] sem com isso retirar a devida autonomia federativa dos demais entes federativos” (CURY, 2008, p.29).

De acordo com Luiz Dourado (2018), o SNE é responsável pela articulação entre os vários sistemas de ensino existentes e deve atuar em regime de colaboração para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE. Pode-se, de tal forma, compreender melhor o SNE pelo caput do Art. 214 da Constituição Federal (modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009), que o cita explicitamente e define o PNE para sua proposição. O SNE está, portanto, previsto no atual Plano Nacional de Educação, Lei n.13.005 de 25, de junho de 2014, conforme segue:

Art. 13: O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os Planos Nacionais de Educação são documentos que expressam os princípios da educação nacional e estabelecem metas e estratégias para o seu cumprimento. Estão definidos na Constituição Federal e devem ser cumpridos por todos os entes federados, em instituições públicas e privadas. Segundo o artigo 214 da Constituição Federal, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, os PNEs instituídos vigem por dez anos. O atual PNE esgota-se em junho de 2024, portanto, durante o ano de 2023, o Fórum Nacional de Educação e os fóruns municipais e estaduais promoveram, por meio de conferências, junto a educadores/as e toda a sociedade do país, amplos debates para a elaboração de um novo Plano, a vigorar no período de 2024 a 2034. Esse movimento culminou com a

realização da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 em janeiro de 2024, que preparou o Documento Final Conae 2024/2034, a partir de contribuições das demais conferências municipais e estaduais. Denominado *Plano Nacional de Educação (2024-2034) política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*, foi entregue ao Ministério da Educação em março de 2024.

A segunda indagação deste artigo leva à reflexão: de que forma um SNE poderia tornar mais efetivo o financiamento da educação básica pública em estados e municípios e permitir condições mais dignas de trabalho e estudo a professores/as e alunos/as das escolas públicas? Em busca da resposta, pode-se afirmar que falar em financiamento da educação básica deve considerar as pressuposições sobre aplicação de recursos em educação, a serem vistas como investimento e não como gasto/custo, conforme Denise Carreira e José Pinto (2007). Para a autora e o autor deve ocorrer uma inversão na lógica que orienta o financiamento da educação e das demais políticas sociais. Os investimentos em educação não deveriam se subordinar à disponibilidade de recursos, como ocorre. Em outra lógica, alicerçada na visão do futuro e do crescimento econômico, o procedimento seria outro. A partir dos cálculos do quanto se precisa para uma educação de qualidade social, inclusiva, equitativa e justa, os recursos estariam garantidos. Para tal fim, segundo o Art. 212a da Constituição Federal, é necessário empregar o cálculo do Custo Aluno Qualidade – CAQ como referência para garantir esse padrão de qualidade social. O crescimento econômico de um país está associado às condições de melhoria da qualidade de vida da sua população (melhor IDH). Quando se trata de investimento em educação, há que se pensar nas possibilidades de desenvolvimento humano, melhores condições de vida e trabalho, não só para a geração atual, mas também para as futuras, em uma visão temporal ampliada (CARREIRA & PINTO, 2007).

Este artigo tem como propósito apresentar o SNE e discutir os fatores e entraves atuais à sua institucionalização, que, como se vê, mesmo previsto no art. 214 da Constituição Federal e no atual PNE de 2014 para ser instituído no prazo de dois anos, não está ainda criado em lei. Propõe-se também refletir sobre os efeitos no financiamento da educação básica pública, segundo parâmetros de cooperação, colaboração e articulação entre os entes federados, com ampla participação dos atores sociais envolvidos na educação pública. O texto se refere em essência ao financiamento da educação básica na área pública. Em alguns trechos pode se referir ao financiamento da educação, ao se considerar aspectos mais amplos do tema.

Em termos metodológicos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fonte de análise, o documento final da Conferência Nacional de Educação – Conae realizada em janeiro de 2024, com a finalidade de construção do Plano Nacional de Educação – PNE para a próxima década. Além do documento final da Conae 2024 foram consultados artigos sobre o SNE e o financiamento da educação básica, estudo das legislações, a partir de pesquisas sobre o Sistema Nacional de Educação – SNE, e o financiamento

da educação básica, previstos na legislação nacional. Busca o artigo compreender, portanto, como o SNE poderia se tornar em instrumento de ampla participação social e vir a contribuir para a melhoria do financiamento da educação básica pública no país. O artigo é orientado pela análise documental, que contribui com a pesquisa social na abordagem de temas como a definição e a delimitação da pesquisa qualitativa e questões epistemológicas, teóricas e éticas, no intuito de compartilhar reflexões voltadas, não somente a ilustrar e aprofundar os enfoques teóricos e práticos da pesquisa qualitativa, como também apresentar ou estabelecer um determinado número de abordagens, técnicas de coleta de dados ou quadros de análise que aí estão associados (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Foram, portanto, consultados documentos, legislações e artigos que descrevem e analisam o SNE, bem como seus efeitos sobre o financiamento da educação pública.

A organização do texto pode ser compreendida da seguinte forma: em sua introdução considera os aspectos legais sobre a criação do SNE, constata seu atraso e informa sobre a metodologia do texto. Em seguida apresenta, em uma primeira seção, qual o propósito de existência do SNE e o analisa, tendo em vista uma melhor colaboração, cooperação e articulação entre os sistemas de ensino. Procura tecer argumentos sobre o papel dos movimentos sociais e entidades educacionais na instituição de um SNE democrático que contemple a melhoria da educação básica no país. A possibilidade de sua contribuição para a efetividade do financiamento da educação básica pública, bem como a devida aplicação dos recursos são tratadas em uma segunda seção do texto.

Nesse sentido, foram examinadas as previsões sobre o financiamento da educação, constantes do Documento Final da Conae 2024, bem como as constantes da Lei nº 14.113/2020, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Encerra propondo questões à institucionalização do SNE, quais os entraves de natureza política a ela, e levanta reflexões sobre o financiamento no contexto político do país.

Algumas reflexões: o SNE poderia contribuir para uma melhor articulação das políticas educacionais do país?

O Documento Final da Conae 2024, constituído por 7 eixos, compreende o SNE como forma de organização para viabilizar o direito à educação a toda e qualquer pessoa, independentemente do seu lugar de nascimento ou moradia, em sintonia com a Constituição Federal. Esse sistema deve ser democrático e inclusivo em sua essência e estruturação, afirma o documento, desse modo assegurando acesso e permanência nas instituições educacionais. Para que o SNE tenha existência concreta deve ser instituído em Lei Complementar, no prazo de um ano, após aprovação do PNE 2024-2034, com normas de cooperação estabelecidas entre os entes federados, no exercício de competências

comuns. Para tanto, a Emenda Constitucional n. 53/2006 deu nova redação “ao parágrafo único do Art. 23 da Constituição Federal, alterando de ‘Lei Complementar’ para ‘leis complementares’, permitindo assim fixar as “normas de cooperação entre entes federativos” (CONAE, 2024, p. 30). A previsão é, desta forma, “efetivar a cooperação federativa em educação e as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, e garantir a autonomia dos entes federados possibilitando uma educação justa e igualitária para todos” (CONAE, 2024, p. 52).

De acordo com o Documento Final da Conae 2024, o SNE compreende a cooperação federativa, que é a relação estabelecida entre os entes, destinada à execução de políticas, programas e ações em educação, que devem ser intencionalmente planejadas, articuladas e executadas de forma transparente; a colaboração, que é a relação entre os sistemas de ensino, em nível federal, estadual e municipal, incluindo as instituições públicas, tendo em vista a organização e a integração de ações dos governos no país. Abrange a relação entre os sistemas de educação nos dispositivos legais em que se apresenta e nas relações institucionais; a articulação, que pressupõe a integração entre os entes federados quanto a formulação, execução de políticas, programas e ações e sua avaliação; a participação social ampla de todos os entes federados, que deve ser compreendida como essencial para que o SNE se torne um instrumento democrático e inclusivo. Assim, deverá prever instâncias de participação social ampla, instâncias de negociação, cooperação, pactuação interfederativa (comissão tripartite e bipartite) e diálogo social, abrangendo as esferas de gestão e de normas, de participação, de planejamento e controle social, de execução e avaliação (CONAE, 2024).

O SNE também compreende a instituição de instâncias de pactuação federativa, a Comissão Intergestores Tripartite da Educação em âmbito nacional, composta por representantes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, além das Comissões Bipartites de Educação em âmbito estadual. As atribuições consistem na formulação e avaliação de políticas educacionais e formulação de critérios para a distribuição de recursos, entre outras; a existência de um Fórum Nacional de Educação de caráter permanente, que é espaço participativo de mobilização, interlocução e consulta à sociedade, com a função de articular e coordenar as conferências de educação, de monitorar e avaliar a execução do Plano Nacional, que integra os fóruns estaduais, distrital e municipais de educação; a realização, a cada quatro anos, de Conferência Nacional de Educação, precedida de conferências municipais, distrital e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação; a criação de um Fórum de Valorização dos Profissionais de Educação, composto por representantes do governo e da sociedade civil, que terá as atribuições de acompanhar a evolução do piso salarial nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica e contribuir para a formulação de políticas voltadas à garantia dessa valorização profissional; a instituição do Sistema de Avaliação da

Educação Básica – Sinaeb e o incremento do Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (CONAE, 2024).

Embora haja educadores/as que acreditem ser desnecessário um SNE no país, o pressuposto de sua existência seria a superação da descontinuidade de políticas públicas de governo, instáveis, casuísticas e frágeis do ponto de vista jurídico. O pressuposto de um PNE como política de Estado é a formulação e o planejamento das políticas educacionais com abrangência nacional, efetivas, amparadas em estudos e dados técnicos sobre população e educação no país, evitando a instabilidade da ação do Estado. O SNE permitiria a coordenação das ações dos entes federados e o fim de políticas casuais, precárias e de pouca estabilidade institucional.

O SNE permite a cooperação entre os entes e a organicidade das políticas de Estado em educação. Dessa forma, espera-se superar a fragmentação e a descontinuidade de ações, pois muitas vezes a multiplicidade de interpretações das leis que expressam as políticas públicas acaba por causar transtornos ao processo educacional, por conta da diversidade e da complexidade das ações. Assim, os fóruns municipais, estaduais e o nacional de educação se tornam importantes instrumentos. Também deve ser previsto, no âmbito do próprio SNE, o Fórum Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação.

Como forma de comprovação de que muito já se pensou e escreveu sobre o SNE, em 2015 a então extinta Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino – SASE/MEC (atualmente recriada) publicou um documento denominado *Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país* (BRASIL, 2015), apresentado pelo Ministério da Educação. Elaborado por uma equipe de educadores/as e especialistas, prevê que o entendimento entre os entes federativos e o regime de colaboração exigem a harmonia entre sistemas, admitindo novas arenas de participação da sociedade civil. Segundo o documento, o SNE significa:

aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino, para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro (BRASIL, 2015)

Para que o SNE cumpra seu papel faz-se necessário o efetivo fortalecimento da capacidade de o Estado cumprir suas obrigações referentes a regulação, avaliação, organização, monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação, na perspectiva de uma efetiva política pública perene (CONAE, 2024). Assim, a noção de regulação social na área educacional deve ser vista como um processo que compreende não apenas a definição das medidas de intervenção, mas as ações de atores/atrizes sociais que as vivenciam, ou seja, além dos governos e decisores/as políticos/as, os/as profissionais da educação e todos os demais movimentos sociais, entidades de classe, organizações sociais ligadas à

educação, pais, mães e alunos/as. Essa afirmação se fundamenta em João Barroso (2005) e se aplicaria à criação de um SNE democrático, como deve ser. Sobre o processo de regulação social, o autor afirma que

compreende, não só a produção normas e regras, que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento em função da diversidade de ações dos atores sociais, em função dessas mesmas normas e regras.... Se as políticas públicas são pensadas como ações públicas, em que as medidas são mais horizontais e não lineares e verticais, necessidades e estratégias dos envolvidos como atores sociais no processo de regulação são incorporadas ao processo de tomada de decisão (BARROSO, 2005, p.730).

Mas essa incorporação de decisões dos/das atores/atrizes sociais na efetivação das políticas públicas não ocorreu no Brasil. Os estudos de Barroso (2005; 2006) sobre a regulação dos sistemas educacionais são apropriados ao que se vivenciou no país de 2016 aos últimos dias de 2022: o governo central exercendo coordenação, controle, influência e se considerando a autoridade legítima, propondo intervenções e constrangimentos à educação. Dessa forma, ocorreu maior concentração de decisões que ignoraram interesses e necessidades básicas dos/das envolvidos/as no processo educacional na educação pública.

Se ocorrem centralização de decisões e favorecimento de grupos de interesse constituídos por entidades privadas, a consequência é uma grande insatisfação quanto à tomada de decisões pelos governos, uma vez que ocorrem de forma unilateral, contrariando a população, que fica sujeita às medidas justificadas pelas equipes econômicas como ajuste fiscal e economia de despesas de custeio. Muitas medidas se arrolam como necessárias e têm um propósito, nem sempre divulgado e conhecido, de economia de despesas, redução, racionalização e enxugamento de gastos sociais. Torna-se comum representantes do Legislativo agirem na contramão do próprio Executivo na área da educação, na tentativa de atender interesses de entidades privadas, em detrimento de uma educação pública de qualidade social. Peso maior recai sobre os ombros dos/das menos favorecidos/as, os/as mais pobres que arcam com o ônus de uma educação pública que não os/as atende em suas necessidades de emancipação social, preparação para a vida e para o trabalho.

Acrescenta-se ao quadro atual a elevada insatisfação profissional dos/das professoras/as das redes públicas, que não se veem reconhecidos/as, a despeito de muitas lutas e movimentos em prol de seus direitos. O que ainda se vê em educação é o descumprimento do PNE 2014-2024, extremamente defasado, pois 85% de suas metas não foram cumpridas, 65% estão em retrocesso e apenas 15% estão parcialmente cumpridas (CAMPANHA, 2024). A educação pública está muito distante daquela esperada pelos/as educadores/as comprometidos/as com a justiça social. Em diversos estados da federação, as ações em relação à educação pública convergem para privatização, militarização, militância religiosa, conservadorismo e obscurantismo. Por tais razões se justifica a institucionalização de um SNE, nos termos previstos na Conae 2024.

Para compreender o SNE faz-se necessário um retorno aos textos já citados na introdução deste artigo. Em Saviani (2010) está expresso que

a repartição das atribuições não implica exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. Eles participarão por meio dos respectivos colegiados, acompanhando e apresentando subsídios que venham a tornar mais qualificadas as decisões tomadas. E assumirão responsabilidades diretas nos aspectos que lhes correspondem (SAVIANI, 2010, p. 387).

Da mesma forma, para Carlos Cury, “a participação de todos os entes federados representa um desafio, pois um Estado Democrático de Direito vai além de um Estado de Direito porque incorpora esse último e transcende por postular uma mobilização e participação dos interessados na defesa e conquista de seus direitos” (CURY, 2010, p. 28). Além dos autores já citados, Luiz Dourado afirma que

são necessárias proposições efetivas visando à institucionalização do SNE, em atendimento explícito ao comando do PNE, sobretudo se considerarmos a enorme dívida histórica do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação para todos, em uma República Federativa marcada por desigualdades e assimetrias de toda ordem (DOURADO, 2018, p. 495).

Os autores citados entendem um SNE como democrático, envolvendo a ampla participação dos/das envolvidos/as no processo educacional. Não há como acreditar que uma proposta de SNE elaborada em gabinetes, exclusivamente por técnicos/as, sem a participação popular, possa ter êxito. O pressuposto é que a União deveria exercer as funções redistributiva e supletiva, atuando em regime de colaboração e cooperação com os demais entes federativos, e que os estados também se responsabilizassem perante os municípios, atuando sempre na redução das desigualdades educacionais. Acredita-se, portanto, que seria o momento de propor, com o novo PNE, a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação democrático, bandeira de luta dos/das educadores/as dispostos/as a reverter o quadro atual das desigualdades sociais e educacionais.

E o financiamento da educação básica pública? Poderia o SNE contribuir para que seja mais justo, mais inclusivo?

O Eixo VI do Documento Final da Conae 2024 expõe com muita clareza a necessidade de ampliação de recursos públicos para a educação pública. Afirma o texto que, “um patamar de 10% do PIB para o PNE 2024/2034 se justifica, ao se considerar necessidades educacionais brasileiras com relação ao acesso, permanência e qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais” (CONAE, 2024, p. 177). Os relatórios de monitoramento do PNE, em especial o Relatório do 4º Ciclo, disponibilizado pelo

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em junho de 2022, indica, em relação ao alcance da meta 20 do PNE 2014/2024, o quão distante se encontra a educação no Brasil. De acordo com o relatório, o monitoramento da Meta 20, voltada à questão do financiamento, é realizado pela análise da evolução de dois indicadores: gasto público em educação pública (Indicador 20A) e gasto público em educação (Indicador 20B). Esses indicadores permanecem estagnados em torno de 5,0% e 5,5% do PIB, respectivamente, e bem distantes da meta estabelecida no PNE atual (INEP, 2022). Esses resultados apontam a uma grande dificuldade dos entes federativos para aumentar o orçamento destinado à educação e a necessidade de ampliar os recursos.

Com os pés no chão, ou seja, centrado no momento político, o Eixo VI do Documento Final da Conae afirma:

quaisquer que sejam as metas estabelecidas para o período 2024/2034 há que se manter como meta alcançar pelo menos o patamar equivalente a 10% do PIB, no volume de recursos públicos aplicados em educação pública [...] e é um patamar possível de ser atingido pelo Brasil, desde que sejam consideradas fontes, além dos tributos arrecadados da população (CONAE, 2024, p. 177).

O Documento sugere no Eixo VI a utilização de outras fontes, da ampliação dos recursos, mas exclusivamente para a educação pública, importante enfatizar. É fato que o financiamento da educação básica pública deve ter o Custo Aluno Qualidade – QAC como padrão mínimo de referência para investimento em educação, sendo a equalização entre os entes federados e a oferta de oportunidades na educação básica realizadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb – tema do Art. 212A da Constituição Federal e da Lei nº 14.113/2020. Essa lei, apesar de algumas alterações necessárias para torná-la mais justa às necessidades de recursos investidos exclusivamente em educação pública, ainda é fonte de esclarecimento sobre o novo Fundeb. Assim, na ampliação de recursos para a educação pública, outras fontes devem ser alocadas à função supletiva da União e dos Estados, nos termos do Art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A afirmativa corrobora a pressuposição do Documento Final da Conae para o PNE 2024/2034 de que os recursos têm de ser ampliados e outras fontes previstas.

A ampliação de recursos deverá ser feita por uma reforma tributária que se oriente pelos princípios da justiça social e do equilíbrio regional, procurando garantir recursos financeiros suficientes e permanentes para a educação pública. Essa reforma, segundo o Documento Final, deve

ser capaz de vincular de maneira eficaz todos os tributos (impostos, taxas e contribuições) ao processo educacional, de tal modo que as políticas de renúncia e guerra fiscal não prejudiquem o financiamento público da educação. Necessita garantir, também, que as perdas de recursos educacionais advindos das renúncias ou isenções fiscais sejam recuperadas e garantidas em rubricas orçamentárias educacionais (CONAE, 2024, p. 179).

É preciso ressaltar que a Emenda Constitucional nº108/2020, que modifica o Art. 212 da Constituição Federal, além de vários atributos – tornar o Fundeb permanente, ampliar o índice de complementação da União de 10% para 23%, ampliar de 60% para 70% o percentual para aplicação em valorização dos/das profissionais da educação – cria o Valor Aluno Ano Total – VAAT, procurando corrigir a precariedade e a má distribuição de recursos para a educação pública. A má distribuição pode ser explicada pelo fato de muitos municípios contarem com poucos recursos financeiros e elevada demanda, ou seja, pouca arrecadação de impostos, receita quase nenhuma e elevado número de matrículas na educação básica, muitas vezes sem a complementação da União. A distribuição era anteriormente vinculada aos estados, isto é, se o estado não a recebia, os seus municípios também não. O VAAT se torna uma referência na distribuição de recursos, uma vez que cada rede de ensino municipal calcula o seu próprio valor¹; se não atingir o valor mínimo nacional estabelecido, o município recebe complementação (mesmo que o estado não tenha a complementação VAAT). Exemplos de tal situação são alguns municípios dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Na estimativa de receitas do Fundeb para 2023 foram beneficiados 2.036 municípios de 25 estados, segundo nota da Confederação Nacional dos Municípios.

O Custo Aluno Qualidade – CAQ descrito no parágrafo 7 do Art. 211 da Constituição Federal, modificado pela Emenda Constitucional n. 108/2020, representa o valor nacional por aluno/a necessário a cada ano, em cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino, para garantia do referido padrão mínimo de qualidade, que deverá orientar a distribuição de recursos na educação básica. A realidade da educação no país mostra o quão distantes as escolas públicas estão, em sua grande parte, desse padrão mínimo de qualidade. O CAQ deveria orientar a distribuição de recursos financeiros conectada às diretrizes para aplicação dos recursos do Fundeb.

Embora o PNE 2014-2024 tenha estabelecido a implementação do CAQi desde 2016 (estratégia 20.6) e a definição do CAQ já em 2017 (estratégia 20.8), nada disso foi cumprido. Após vários processos de atualização, o CAQi, com os insumos definidos na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, tem seus valores agora calculados através do Simulador de Custo Aluno-Qualidade – SIMCAQ², que oferece maior precisão e facilidade de atualização.

O SNE se constitui, segundo os preceitos que o definem, em uma política de Estado que rompe com uma visão hierárquica e exclusivamente estatal das políticas públicas (LASCOUMES & LE GALÈS, 2007). Dessa forma, os entes federados são atores sociais e como tal deveriam estar envolvidos no processo político de formulação e implantação das ações necessárias à adequada distribuição e ao controle do financiamento da educação básica. O que se pretende dizer é que o SNE poderia se constituir em instrumento de ação pública, uma vez que os instrumentos políticos não são neutros, conforme apontam Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2004), de forma a permitir distribuição e controle de

recursos adequados, de forma mais efetiva. Como atores sociais, os entes federados seriam representados nos fóruns e deveriam estar vinculados às ações do SNE; por serem fóruns compostos por representantes de entes federados, incluindo os municípios, a expectativa seria de maior envolvimento nas decisões referentes ao financiamento da educação básica. As ações seriam compartilhadas pelos municípios e suas escolas, possibilitando maior participação em ações que dizem respeito a esse financiamento. O SNE poderia ser percebido, então, em uma perspectiva na qual atores sociais coletivos ou individuais tivessem ampla participação, com certa autonomia e capacidade de escolhas, guiados por suas necessidades e interesses. As normas e os procedimentos das autoridades seriam decididos em um contexto de interação social, constituindo-se em processos horizontais de tomada de decisão.

Quanto aos/as profissionais do magistério da educação básica, é notório o fato de não serem remunerados/as condignamente – muitos/as professores/as não recebem o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Em diversos sistemas de ensino, tanto estaduais como municipais, as carreiras profissionais são inexistentes e a formação de professores/as, tanto a inicial como a continuada, estão distantes dos padrões exigidos a uma atuação profissional consistente. Segundo *Nota Técnica* da Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação – Fineduca e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

metade dos municípios brasileiros, em 2017, dados do SIOPE/FINBRA mostram que o Fundeb representa 71% da receita destinada à educação. Com isso, 70% do Fundeb, representa, na verdade, menos de 50% do gasto total, um índice claramente baixo, tendo em vista que a área é intensiva em pessoal e exige elevados índices de gasto com professores e funcionários (FINEDUCA/CAMPANHA, 2020).

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a forma como o SNE traria efeitos políticos positivos sobre o financiamento da educação básica pública:

Quadro 1 - SNE e melhorias no financiamento da educação básica pública

Conteúdo a ser contemplado no texto da Lei do SNE	Justificativa
União, estados, municípios e Distrito Federal como entes federativos	A inclusão explícita na lei de criação do SNE que Distrito Federal, estados e municípios integram as instâncias de pactuação federativa (Comissões tripartites e bipartites) vão promover maior interesse para a informação dos dados, tanto educacionais como financeiros e contábeis a eles solicitados; dados esses necessários aos cálculos referentes a distribuição/controlar os recursos do Fundeb. Pelo fato de representantes desses entes se constituírem, pela integração nas instâncias, em administradores/as, negociadores/as, decisores/as, avaliadores/as, terão maior empenho em relatar e trazer para o debate os problemas relacionados à educação básica e à busca de soluções em seu ambiente. A expectativa é de maior empenho em cumprir as legislações que refletem as políticas de Estado em educação e trabalhar na redução das situações de incerteza e precariedade quanto à distribuição de recursos.
Fundeb/CAQ/CAQi	A inclusão explícita na Lei Complementar para criação do SNE do CAQ e do CAQi como insumos mínimos para os cálculos do Fundeb, conforme Nota Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação ³ , permitirá fortalecer mecanismos redistributivos e garantir um padrão mínimo de qualidade educacional, com equalização de oportunidades educacionais mediante assistência técnica, pedagógica e financeira, tendo-os como referência. O CAQ e o CAQi não podem ficar, em nenhuma hipótese (e em nenhum artigo da Lei Complementar do SNE), condicionados à disponibilidade de recursos financeiros dos entes federados. A condicionalidade não se justifica, uma vez que o CAQ está previsto no parágrafo 7 do Art. 211 da Constituição Federal. Conforme a estratégia 20.6 do atual PNE 2014/2024, a base de cálculo para a definição do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) seriam os insumos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem.
Trabalhadores/as e profissionais do magistério da educação básica pública	Inclusão, de forma bem clara e explícita, na Lei Complementar do SNE, do preceito constitucional de valorização dos/das profissionais da educação (Constituição Federal, art. 206 V), que deve ser cumprido por todos os entes federados. Nesse sentido, o SNE deve prever a definição de uma política de Estado para a valorização dos/das trabalhadores/as e profissionais da educação que não dissocie, em sua proposição, formação inicial e continuada. Deve prever remuneração com salários justos, cumprimento por parte de todos os entes do piso salarial, conforme Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, carreira, desenvolvimento profissional e condições de trabalho e saúde.

Conteúdo a ser contemplado no texto da Lei do SNE	Justificativa
Fundeb/VAAT	<p>O VAAT deve estar inserido de forma explícita em artigo do Projeto de Lei Complementar do SNE pois o seu cálculo leva em consideração todas as receitas disponíveis vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE em cada ente federado. Como os recursos da complementação-VAAT, por parte da União da União, são alocados por rede de ensino, os municípios, Distrito Federal e estados, como integrantes das comissões de pactuação federativa, incentivarão em seus órgãos responsáveis a transmissão dos dados contábeis, orçamentários e fiscais necessários, que servirão de referência ao Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro – Siconfi e ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – Sioppe, nos prazos definidos (Lei 14.276/2021, art. 13, § 5º).⁴ A lógica prevista é a seguinte: mais informação e participação dos entes federados significa maior alcance das medidas previstas em lei, uma vez que as leis nem sempre conhecidas. A possibilidade de engajamento e motivação em participar das instâncias (comissões bipartites e tripartites) por parte dos estados e municípios pode contribuir na redução das desigualdades sociais e ampliar direitos de inclusão social em educação.</p>

Fonte: elaborado pela autora, em 2024, com base na legislação, textos e notas técnicas consultadas.

O SNE tem, portanto, um importante papel na educação. Como vai se constituir em instrumento de formulação, execução e avaliação de políticas públicas, intrinsicamente articulado ao PNE 2024-2034 (e posteriores), supõe-se que deva ter por base ouvir e estar atento às demandas e questões propostas por aqueles/as legitimamente interessados/as, os/as que vivenciam o cotidiano da educação, ou seja, os/as profissionais da educação, os/as gestores/as, a comunidade escolar; para tal fim, devem ser criados canais de comunicação que o viabilizem.

Considerações finais: o que esperar da instituição do SNE no atual contexto político?

O que se pode afirmar em relação à questão apresentada neste subtítulo é que o SNE poderia contribuir como política de Estado, caso estivessem nele contempladas as mudanças aqui referidas. Seria este o momento certo de realizar estudos e apresentar posições crítico-constructivas e, ao mesmo tempo, alavancar propostas de alteração, tendo em vista a instituição de um SNE democrático.

Devem ocorrer momentos de apresentação e defesa de propostas, negociação e pactuação entre representantes de órgãos dos sistemas de ensino, dos fóruns de educação, sindicatos, organismos de educação, movimentos sociais, como também de entidades ligadas à educação, profissionais das escolas, das universidades públicas, especialistas

nas temáticas afetas aos órgãos do governo, executivos e legislativos. Esses momentos de apresentação e discussão das propostas do SNE representam espaços de atuação em prol da qualidade social da educação pública, trazendo mais atores/atrizes para a arena de decisões, todos/as em defesa da criação de um SNE como previsto no Documento Final da Conae 2024. Dessa forma, o SNE poderia vir a significar um motivo de força e esperança a quem deseja mudanças mais democráticas na educação. Essas ações de participação social em fóruns de educação, conforme entendidas neste artigo, podem ser conceituadas como a regulação autônoma, quando, segundo Christian Maroy et Vincent Dupriez (2000), ocorre um processo social de produção de regras e normas mais horizontal pelos/as atores/atrizes sociais. Supõe-se existir divergência de interesses e valores entre os/as envolvidos/as, em nível central, regionais e local, mas a decisão seria objeto de amplo debate e consenso, resultante da negociação entre todas as instâncias envolvidas – no caso da educação básica pública, governo federal, estados e municípios, entidades, movimentos sociais e profissionais da educação.

Este texto procurou trazer reflexões sobre a educação na área pública, quanto à organização do Sistema Nacional de Educação – SNE e a melhoria do financiamento da educação básica. Foram apresentadas reflexões na tentativa de conceituá-lo como um instrumento para essa melhoria e para a redução das situações de incerteza e precariedade quanto à distribuição de recursos. O SNE que este texto idealiza, conforme foi dito, vai promover a articulação entre os entes federados, uma vez que ampliaria espaços de debate, possibilitando tratar melhor as desigualdades educacionais na educação básica do país. Isto porque, em um SNE instituído segundo pressupostos democráticos e de justiça social, escolas públicas dos entes federados teriam condições de execução do trabalho docente segundo parâmetros mais dignos que os atuais. Nesse sentido, conforme Gert Biesta, “como educadores, somos chamados a responder por nossos atos” (BIESTA, 2012, p. 823), sendo este o momento de prosseguir na luta por direitos sociais, demonstrando resistências e apontando caminhos.

A *Carta de Curitiba* (FINEDUCA, 2023), documento para conseguir o engajamento e a participação de toda a sociedade nas políticas públicas de uma educação inclusiva e de qualidade social, ressalta sobre o financiamento da educação e o SNE:

Garantir e ampliar os recursos constitucionais bem como dos recursos do salário-
-educação vinculados à educação pública para efetivação de sua gratuidade, não
permitindo retrocessos para a realização dos direitos a ela estabelecidos;

[...]

Continuar a luta para aplicar o mais rápido possível na educação pública o equi-
valente a 10% do PIB, bem como implementar o CAQi e o Custo Aluno Qualidade
(CAQ);

[...]

Elaborar a Lei Complementar do Sistema Nacional de Educação, a qual deverá dispor sobre o CAQi e o CAQ, assim como a garantia da implementação de ambos por meio da complementação da União ao FUNDEB na modalidade VAAT, uma vez que esta é estabelecida como sendo de, no mínimo, 10,5% dos recursos dos fundos estaduais e distrital, ou seja, podem ser acrescidos mais recursos para garantia do CAQi e do CAQ (FINEDUCA, 2023).

As premissas da *Carta de Curitiba* enfatizam que é notório o fato de a justiça social exigir luta e resistência às tiranias. Portanto, é essa a perspectiva e são esses os desafios: os/as educadores/as devem permanecer com um pensamento crítico em relação às medidas governamentais e sobre como elas podem afetar a educação pública. Os movimentos sociais e as entidades públicas ligadas à educação precisam se ver fortalecidos e articulados, para realizar a pressão sobre os governos, empregando de forma inteligente os meios e recursos disponíveis. Portanto, faz-se urgente e necessária a regulamentação do SNE e a ampliação dos recursos para a educação básica, via Custo Aluno Qualidade – CAQ.

Assim, se apresentam opções: ou se retoma, no contexto atual, a discussão sobre a educação básica no país, no sentido de torná-la mais justa e equitativa, em bases críticas e construtivas, ou se aceitam as exigências excludentes, acomodando-se de forma submissa.

Recebido em: 24/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

- 1 Para melhor compreensão de como funciona o VAAT, consultar as leis 14.113/2021 e 14.276/2021, bem como a Portaria Interministerial, nº 4 de 18 de agosto de 2022.
- 2 Plataforma Simcaq, simulador de Custo-Aluno Qualidade (Sim Caq). Disponível em: <<https://simcaq.ufg.br/>>. Acesso em 22 jul. 2024.
- 3 Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ? Disponível em <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_NotaTecnica_2020_08_12_CAQ-SenadoFederal_FINAL.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- 4 Confederação Nacional dos Municípios. Notícia publicada em 06 jan. 2024 Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/biblioteca/exibe/15227>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA / CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Nota técnica*. PL da Câmara sobre o Fundeb: retirando recursos de Estados, DF e Municípios e rasgando a Constituição. 2020. Disponível em: <<https://>

- fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/PautasPolíticas_Fundeb2020_NotaTecnica_2020_12_14_Campanha-Fineduca_final.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA. Carta de Curitiba – *XI Encontro da Fineduca – 2023*. Disponível em <<https://fineduca.org.br/carta-de-curitiba-xi-encontro-da-fineduca-2023/>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, p. 725-751, 2005.
- BARROSO, João. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João. (Org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42 n. 147. p. 808-825 set/dez 2012.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2014]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 16 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC. Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do PNE 2024*. 2024. Disponível em: <<https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/balanco-do-pne-2024/>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- CARREIRA, Denise & PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global /Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2024. *Plano Nacional de Educação (2024-2034)*. Política de Estado para garantia da educação como direito humano e justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <<https://fne.mec.gov.br/documentos/204-documentos-Conae-2024>>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Por um Sistema Nacional de Educação*. Fundação Santillana. Moderna, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do SNE e o Plano Nacional de Educação. Proposições e disputas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1630-1661 abril /jul. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE). 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- LASCOUMES, Pierre & LE GALÈS, Patrick. *Gouverner par les instruments*. Paris: Les Presses Science Po., 2004.
- LASCOUMES, Pierre & LE GALÈS, Patrick. *Sociologie de L'action publique*. Paris: Armand Colin, 2007.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

MAROY, Christian & DUPRIEZ, Vincent. La regulation dans les systèmes scolaires : proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 73-87, jan/mar. 2000.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: jul. 2024.

SAVIANI, D. Plano nacional de educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. *Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas; Fórum de Educação de Paulínia*, 2011. Campinas. Disponível em: <<http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: *mais uma vez convocados/as*

Youth and Adult Education of workers:
called upon once again

Educación de Jóvenes y Adultos/as Trabajadores/as:
una vez más convocados/as

 **MARIA MARGARIDA MACHADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: O artigo trata da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, apresentando resultados de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para as metas 8, 9 e 10. Apresenta reflexões acerca da defesa dos Fóruns de EJA – representantes da sociedade civil, do direito a educação de jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as – por meio de mobilizações, manifestos e participação ativa na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Cnaeja e nas Conferências Nacionais de Educação. Partindo do conceito de *estado integral* de Antonio Gramsci, analisam-se percepções da sociedade política (governo) e da sociedade civil (Fórum de EJA) sobre o alcance das metas do PNE voltadas para EJA, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação para a próxima década. Os limites para a implementação da EJA como política de Estado denotam dissensos e a necessidade de sermos mais uma vez convocados/as a defender uma política nacional de EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as. Políticas Públicas. Sociedade Civil. Sociedade Política.

ABSTRACT: This article deals with Youth and Adult Education – EJA – in Brazil, in the context of the National Education Plan – PNE 2014-2024

* Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <mmm2404@gmail.com>.

–, presenting monitoring results from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira – INEP – for Goals 8, 9 and 10. It presents reflections on the defense of EJA Forums – representatives of civil society, of the right to education of young people, adults and elderly workers – through mobilizations, manifestos and active participation in the National Commission for Literacy and Education of Young People and Adults – Cnaeja – and in the National Conferences on Education. Based on Antonio Gramsci’s concept of an integral state, the article analyzes the perceptions of political society (government) and civil society (EJA Forum) on the achievement of the PNE goals aimed at EJA during the elaboration of the National Education Plan for the next decade. The limits to the implementation of EJA as a State policy denote disagreements and the need to be once again called upon to defend a national EJA policy.

Keywords: Youth and Adult Education of workers. Public Policies. Civil Society. Political Society.

RESUMEN: El artículo aborda la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA en Brasil, en el contexto del Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024, presentando los resultados del seguimiento del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – INEP para las Metas 8, 9 y 10. Presenta reflexiones sobre la defensa de los Foros de EJA – representantes de la sociedad civil, del derecho a la educación de jóvenes, adultos/as y trabajadores/as mayores – a través de movilizaciones, manifiestos y participación activa en la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos/as – Cnaeja y en Conferencias Nacionales de Educación. Partiendo del concepto de *estado integral* de Antonio Gramsci, se analizan las percepciones de la sociedad política (gobierno) y de la sociedad civil (Foro de EJA) sobre el logro de las metas del PNE dirigidas a la EJA durante la elaboración del Plan Nacional de Educación para la próxima década. Los límites a la implementación de la EJA como política de Estado denotan disensión y la necesidad de ser nuevamente llamados/as a defender una política nacional de la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos/as trabajadores/as. Políticas públicas. Sociedad civil. Sociedad política.

Introdução

O subtítulo deste artigo faz alusão a um importante documento da história de educação brasileira, o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados – 1959* (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959) que, no contexto da elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação, buscou demarcar as principais preocupações de um conjunto de educadores/as e intelectuais, de diversos campos do conhecimento, com os rumos da educação nacional. Foi uma tentativa de alerta ao povo e ao governo acerca do debate que ocorria no Congresso Nacional (BRASIL, 1961), com fortes ameaças de retrocessos na educação pública, ainda tão frágil, apesar dos avanços ocorridos desde o primeiro manifesto de 1932 (MANIFESTO, 1932). Os/As signatários/as propunham

uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959, p. 205-206).

O distanciamento de 65 anos da publicação desse manifesto e os contextos políticos, econômicos e sociais diversos que atravessamos no Brasil e no mundo só reforçam a necessidade de sermos mais uma vez convocados/as a retomar a posição em defesa da educação democrática, que precisa se pautar pela liberdade de pensamento e pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Este é o fio condutor deste artigo, que busca evidenciar o contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras na última década, sob o ordenamento político da Lei nº 13.005 de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Na expectativa de contribuir com as reflexões sobre o novo *Plano Nacional de Educação 2024/2034: tensões e resistências*, cabe destacar inicialmente uma ameaça que paira, tendo em vista que já há no Congresso Nacional, em consenso com o governo federal, um projeto em tramitação que prorroga o atual plano até 31 de dezembro de 2025 (AGÊNCIA SENADO, 2024). Contrariando a mobilização realizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, a partir das conferências municipais, estaduais e distrital em 2023, e pela Conferência Nacional de Educação em janeiro de 2024 – Conae 2024, o acordo no âmbito da sociedade política – como diria Antonio Gramsci (2000) ao se referir aos órgãos governamentais – trai a confiança de quem atua intensamente na sociedade civil para reconstruir a educação brasileira, frontalmente atacada desde o golpe de 2016. Nesse contexto de tensões e resistências, entre projetos em disputa, aqueles/as que acreditam em uma Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as de qualidade estão mais uma vez convocados/as a defendê-la. Para tanto, cabe compreender o que ocorreu com a Educação de Jovens e

Adultos – EJA a partir do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, de forma a contribuir para as reflexões sobre o próximo plano.

Esta exposição inicia, assim, com um balanço das metas previstas no PNE 2014-2024 voltadas ao direito de jovens, adultos/as e idosos/as à educação básica, tomando como referência os relatórios de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Em seguida, compartilhamos aquilo que a sociedade civil (em especial os Fóruns de EJA do Brasil) defendeu em prol da garantia desse direito em seus encontros nacionais, manifestos e na participação ativa do movimento preparatório para a última Conferência Nacional – Conae 2024. Finalizamos o artigo dialogando com o contexto nacional que, com o início do terceiro mandato do presidente Lula, convoca mais uma vez à defesa de uma política nacional para a EJA.

A EJA no PNE 2014-2024: da visibilidade à não concretização do direito

Nos últimos 10 anos a educação pública no Brasil viveu a intensa disputa para assegurar, ainda que de forma mínima, o cumprimento das metas no PNE 2014-2024. As inúmeras conferências e os debates acompanhando e avaliando o Plano apontaram os desafios de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como da educação superior. Não foi diferente com a EJA, modalidade da educação básica normatizada pelos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Base nº 9.394 de 1996.

No propósito de criar a memória dos compromissos firmados nas conferências anteriores, avaliar o alcance das metas e estratégias aprovadas no PNE-2014-2024, mas sobretudo contribuir com as reflexões sobre o rumo da EJA na próxima década é que se inserem as reflexões aqui expressas desde o subtítulo, porque nos sentimos mais uma vez convocados/as a não deixar no esquecimento o imenso desafio de garantir a mais de 60 milhões de brasileiras e brasileiros o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, como previsto na Constituição Federal de 1988.

Os dados relativos a acesso e conclusão da educação básica nos últimos anos demonstram a manutenção da exclusão de trabalhadoras e trabalhadores do direito a uma educação de qualidade. Ao considerar os desafios políticos, éticos e pedagógicos para a reconstrução do país na dimensão democrática, pautada na universalização da educação de qualidade, é indispensável reconhecer que o público da EJA se caracteriza por um histórico de exclusão social em suas várias dimensões, sobretudo no âmbito da educação pública de qualidade.

A população de 15 anos e mais que não teve a oportunidade de acesso e conclusão da educação básica tem resguardado o direito normativo de retornar às salas de aula. Esses/as sujeitos/as são essencialmente trabalhadores/as, sua realidade encontra-se no seio das relações sociais de produção da sociabilidade do capital. O cenário atual aponta, conforme

novos dados do Censo Demográfico de 2022 divulgados em maio de 2024, a permanência de um grande desafio para a superação da baixa escolaridade no Brasil. Seguimos com 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não foram alfabetizadas (7,0%). Essa taxa é significativamente maior entre as populações preta, parda e indígena, bem como em regiões mais pobres do Nordeste e Norte.

As pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais de idade tiveram as menores taxas de analfabetismo, 4,3% e 2,5%, respectivamente. Já as pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena do mesmo grupo etário tiveram taxas de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente.

Ou seja, as taxas de analfabetismo de pretos e pardos são mais que o dobro das dos brancos, e a de indígenas é quase quatro vezes maior. No entanto, de 2010 para 2022, a diferença entre brancos e pretos caiu de 8,5 para 5,8 p.p. e a vantagem também ficou menor em relação a pardos (de 7,1 p.p. para 4,3 p.p.) e indígenas (de 17,4 p.p. para 11,7 p.p.).

(...)

O analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%) – em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6%. As taxas de analfabetismo do Norte e do Nordeste tinham, em 2022, valores acima de 2% desde o primeiro grupo de idade (BRASIL, 2024).

Essa persistência das taxas de analfabetismo entre a população jovem, adulta e idosa no Brasil revela o não alcance da Meta 9 do PNE 2014-2024, que previa “elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos) até 2015 e até o final deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014). Os relatórios de monitoramento do PNE, elaborados pelo INEP entre os anos de 2016 a 2022, já indicavam um movimento de queda lenta do analfabetismo sem alterações relevantes, principalmente nos indicadores de desigualdade étnico raciais e regionais; sobretudo, alertavam para a distância no alcance do segundo indicador da meta, no que concerne ao analfabetismo funcional, por concluírem que “a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (Indicador 9B) seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2021, atingindo, em 2021, 11,4%, distante, portanto, 2,5 p.p. da meta de 8,9% estabelecida para 2024” (BRASIL, 2022, p. 227). A distância identificada no alcance da meta é ainda maior quando o dado de analfabetismo funcional é analisado pelo recorte de renda da população de 15 anos ou mais:

Verifica-se grande desigualdade entre as taxas de analfabetismo funcional dos 25% mais ricos (5,8%) e dos 25% mais pobres (20,6%), em 2019, pois a taxa de analfabetismo funcional do grupo dos mais pobres foi 3,5 vezes maior do que a dos mais ricos. Contudo, a diferença entre esses grupos caiu 2,4 p.p., entre 2016 e 2019, devido à maior variação percentual na taxa de

analfabetismo funcional entre os mais pobres (2,8 p.p.) que entre os mais ricos (0,4 p.p) (BRASIL, 2022, p. 227).

Assim como nos dados do analfabetismo absoluto, no analfabetismo funcional observa-se a permanência de taxas mais elevadas entre os recortes da população por pertencimento étnico-racial e por região do país – entre pessoas negras e pobres, que vivem principalmente no Norte e Nordeste do país, onde prevalece a negação do direito de acesso e conclusão dos processos de alfabetização e alfabetização funcional. Essa realidade não é muito distante daquilo que acontece em relação à conclusão do ensino fundamental e médio para a classe trabalhadora, como pode ser evidenciado nos dados que tratam das metas 8 e 10 do PNE 2014-2024.

Para além dos/das trabalhadores/as não alfabetizados/as, o país possui, conforme Pesquisa por Amostra de Domicílio – PNAD contínua/4º trimestre de 2023, 68 milhões de pessoas com 18 anos e mais sem educação básica. Buscando explicitar em parte essa realidade, destacamos os dados sistematizados pelos estudos mais recentes feitos por pesquisadores/as do INEP, publicados em 2023 nos *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – contribuições ao Novo Plano Nacional de Educação, nº 8*. O estudo apresenta o percentual e o quantitativo da população entre 16 e 70 anos que não possui o ensino fundamental completo, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Total e percentual da população entre 16 e 70 anos que não frequenta a escola e não concluiu Ensino Fundamental – Brasil 2012 a 2022

Ano	Total	Percentual
2012	48.075.241	40,3%
2013	47.402.277	38,9%
2014	45.872.761	37,1%
2015	45.229.959	36,0
2016	45.529.519	35,9
2017	44.956.662	34,9
2018	43.877.068	33,8
2019	42.452.761	32,3
2020	38.971.922	29,5
2021	37.943.574	28,6
2022	39.169.639	29,1

Fonte: SANTOS *et al.* 2023, p. 16.

Os/As pesquisadores/as do INEP destacam a melhoria do acesso à educação básica nos anos que sucederam a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como uma melhoria na qualidade dessa educação, resultando na redução da distorção idade/série, da evasão e no aumento de taxas de conclusão. Todos esses indicadores contribuiriam para que nos 11 anos destacados na Tabela 1 o percentual fosse de 40,3% em 2012, para chegar a 29,1% em 2022. Mas para aqueles/as que se ocupam das pesquisas sobre a EJA, salta aos olhos o imenso desafio de, na segunda década do século XXI, ainda nos depararmos com mais de 39 milhões de jovens, adultos/as e idosos/as sem concluir o ensino fundamental e, pior ainda, sem frequentar nenhuma estratégia de escolarização. Quando esse dado é confrontado com o pacto federativo, tendo o ensino fundamental como prioridade dos municípios, percebe-se um desafio ainda maior, pela queda do número de turmas de EJA no nível fundamental, conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Número de turmas de EJA Ensino Fundamental por dependência administrativa – Brasil, 2012 a 2021

Dependência administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Federal	22	26	24	24	32	27	29	31	29	23
Estadual	30048	27780	25875	24105	26427	28271	28287	23016	20826	18405
Municipal	72176	72590	70073	64119	58060	60365	58545	55852	51666	56451
Privada	7724	8444	8572	6687	6367	5606	5438	4957	4904	4599
Total	109970	108840	104544	94935	90886	94269	92299	83856	77425	79478

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, 2024.

Na última década o Censo Escolar sistematizado pelo Laboratório de Dados Educacionais (UFPR, s/d) mostra a redução de turmas da EJA no nível fundamental em todas as dependências administrativas, sendo mais acentuada, em termos quantitativos, a queda ocorrida na rede municipal de ensino, com o fechamento de 15.725 turmas no período, seguida da rede estadual, com o fechamento de 11.643 turmas. Ambos os espaços públicos que em tese deveriam garantir o acesso da população à EJA – os municípios como uma de suas atribuições prioritárias e os estados em regime de colaboração.

Essa realidade reforça a preocupação de quem defende o acesso à EJA de mais de 39 milhões de jovens, adultos/as e idosos/as que não estão matriculados/as, ao passo que a cada ano ocorre a redução sistemática das turmas que já não os/as atendiam. Outro dado relevante presente no detalhamento da pesquisa realizada pelo Inep (SANTOS *et al*, 2023) é o fato de 20.493.725 pessoas terem entre 50 e 70 anos de idade, o que demanda estratégias muito diversas em termos pedagógicos e curriculares para que retornem aos processos de escolarização. O desafio se estende à não conclusão do ensino médio por

parte da população que já possui 18 anos ou mais. Os dados do Inep no recorte de 19 a 70 anos em 2022 informam que 57.506.297 pessoas não concluíram e não estão matriculadas em nenhuma estratégia de escolarização no nível médio. Do detalhamento do perfil dessa população destacam-se, mais uma vez, as diferenças regionais no país:

A desigualdade territorial fica evidente ao se comparar a situação dos estados com maior e menor percentual de pessoas, ao menos, com o ensino médio. De um lado, Amazonas (60,3%), Amapá (61,1%), Roraima (65,5%), Rio de Janeiro (65,8%), São Paulo (67,4%) e Distrito Federal (72,3%) apresentavam mais de 60% de sua população de 19 a 70 anos com o ensino médio; de outro lado, Bahia (50,1%), Rondônia (50,2%), Ceará (51,2%), Rio Grande do Norte (51,5%), Maranhão (52,8%), Pará (52,9%), Sergipe (54,8%), Piauí (55,3%), Alagoas (55,9%) e Paraíba (56,6%) tinham mais de 50% da referida população sem o ensino médio completo (SANTOS *et al*, 2023, p. 21).

Ainda com relação ao ensino médio, cabe lembrar o compromisso firmado na Meta 8 do PNE 2014-2024:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014).

Tomando como referência o monitoramento do PNE 2014-2024 divulgado em 2022, a conclusão é a de que, mesmo num recorte etário pequeno apenas com jovens entre 18 a 29 anos, não há perspectiva de alcance da meta em todo o país, porque sua evolução é lenta. As regiões Norte e Nordeste ainda não alcançaram os 12 anos completos de estudo entre esses/as jovens no último ano de vigência do plano. A dificuldade de alcance persiste nos demais indicadores, ou seja, a juventude no campo, aquela pertencente aos 25% mais pobres da população, e a juventude negra não alcançarão a conclusão da educação básica. Novamente, quando contrastamos esse dado com o da oferta de turmas para a EJA é perceptível o motivo desse não alcance de 12 anos de estudos, não apenas para jovens até 29 anos, mas também para a população de 30 anos ou mais: as turmas que ofertam a EJA em nível médio, como demonstra a Tabela 3, vem sofrendo redução desde 2016, com exceção da rede federal, na qual essa presença é insignificante se comparada à demanda por concluir 12 anos de estudos entre jovens de 18 a 29 anos.

Tabela 3 - Número de turmas de EJA Ensino Médio, por dependência administrativa Brasil – 2012 a 2021

Dependência Administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Federal	20	21	22	91	107	136	149	144	127	128
Estadual	30920	32105	31922	32666	39061	38520	38137	36184	33611	33705
Municipal	1070	997	879	816	795	814	662	579	545	559
Privada	3074	3456	3542	3745	3595	3620	3745	3635	3058	2872
Total	35084	36579	36365	37318	43558	43090	42693	40542	37341	37264

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, 2024.

Outro dado que chama atenção na Tabela 3 é o acréscimo de turmas de EJA/Médio entre os anos de 2015 para 2016, principalmente na rede estadual, denunciado por vários Fóruns de EJA nos estados onde as secretarias de educação passaram a transferir estudantes de classes noturnas para classes de EJA, por dois motivos: não implantar a reforma do Ensino Médio à noite e impedir que estudantes dessas classes realizassem a prova do Ideb. Utilizar a modalidade EJA como um recurso para ‘livrar-se’ de problemas indesejáveis – resultados de avaliação em larga escala ou simplesmente para encurtar a permanência de estudantes nas redes públicas – têm sido objeto de denúncias nos ministérios públicos estaduais. Soma-se a essa estratégia a busca de adolescentes menores de 18 anos pela certificação em EJA a fim de garantir o acesso à universidade de forma antecipada, o que se configura em mais uma deturpação do sentido previsto na legislação para a modalidade, quer seja nos cursos ou nos exames (CONSULTOR JURÍDICO, 2024).

Por fim, ainda com relação a EJA no PNE 2014-2024, resta destacar a Meta 10 preveendo que “no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos – EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Pode-se considerar que, de todas as metas anteriores, essa era de fato uma forma de pensar a educação para jovens, adultos/as e idosos/as mais próxima de sua realidade como classe trabalhadora. Isto porque a interação entre EJA e educação profissional prevê cursos que garantam a formação básica geral nos níveis fundamental e médio integrada a uma formação profissional continuada nos níveis inicial e de formação técnica. Infelizmente, os dados do monitoramento do plano revelam a distância entre a meta e o seu alcance:

Nos dois primeiros anos da série, o indicador registrou a marca de 2,8% e, em 2015, atingiu o seu maior patamar (3,0%). A partir de 2016, verifica-se um acentuado decréscimo, com o indicador atingindo o menor valor da série (1,3%) em 2018. Desde então, o indicador experimentou pequenos crescimentos de 0,3 ponto percentual (p.p.), em 2019 (1,6%), mais 0,2 p.p., em 2020 (1,8%), e mais 0,4 p.p., em 2021, alcançando 2,2% de matrículas da EJA integrada à educação profissional, mas ainda distante do estabelecido pela Meta 10 para o ano de 2024 (BRASIL, 2022, p. 232).

A EJA integrada à educação profissional ocupou as discussões sobre diferentes ofertas da modalidade a partir da criação, em 2005, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Inicialmente oferta exclusiva da rede federal de escolas técnicas e agrotécnicas, denominada como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008), poderia ser assumida pelas demais redes públicas e privadas desde 2006. Infelizmente não foi o que ocorreu ou, pelo menos, não ocorreu de maneira extensiva nessas redes. Um dado que chama atenção no monitoramento é que a região onde houve maior esforço para expandir as matrículas de EJA integradas à educação profissional, alcançando 3,9% do total dessas matrículas (BRASIL, 2022, p. 234-235), foi a região Nordeste, considerada a mais pobre e com maior demanda para conclusão da educação básica, entre os sujeitos da EJA.

Os percentuais alcançados nas matrículas de EJA integrada à educação profissional são ainda muito distantes dos 25% previstos na meta, o que chama a atenção de quem pesquisa o campo, dada a característica básica desses cursos, que é configurar, ao mesmo tempo, uma opção de formação geral e profissional. Várias dissertações e teses (AMORIM, 2022) acompanharam a implantação do Proeja e sua defesa na consolidação da oferta permanente de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT. Os resultados dessas pesquisas auxiliam na compreensão dos limites que cercam o alcance da Meta 8, em especial os esforços implementados pela rede federal, ao passo que reiteram ser essa uma estratégia importante para ser assumida numa política nacional de EJA, como veremos nas reflexões que seguem.

A defesa dos Fóruns de EJA por uma educação com a classe trabalhadora

A constituição de fóruns em defesa de vários níveis, etapas e modalidades da educação se intensificou na história da educação brasileira após a atuação fundamental do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que acompanhou ativamente os debates no Congresso Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Resultante de intensos debates e disputas, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não correspondia à proposta de escola pública, gratuita, laica, democrática e de responsabilidade do Estado defendida pelas entidades que compunham o Fórum (PINO, 2010); isso exigiu delas a continuidade de mobilizações e retomadas dessas pautas em várias atividades acadêmicas e políticas desde o final da década de 1990.

Não foi diferente com o campo da EJA debatido no projeto da nova LDB, tramitando desde 1988 e aprovado na Câmara dos Deputados em 1993, com uma redação feita pelo Substitutivo Jorge Hage – que contemplava uma educação voltada às características da

classe trabalhadora –, sendo alterada até sua aprovação em 1996. Os artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/1996 reforçam a ideia de cursos e exames supletivos para jovens, adultos/as e idosos/as, passando a tratar essa oferta como modalidade da educação básica. No contexto das reflexões em torno dessa contradição e, mais especificamente, da mobilização brasileira para participar da V Conferência Nacional de Educação de Adultos – V Confinetea é que teve início a mobilização dos Fóruns de EJA no Brasil.

Os fóruns são coletivos organizados, com base na dinâmica política territorial – municipal, estadual/distrital, regional e nacional – e representados por diferentes segmentos integrantes: educandos, educadores, movimentos populares, sindicatos, universidades (estudantes e professores), gestores públicos, assessores legislativos, ONGs e Sistema S.

O mencionado coletivo organizado não se constituiu da mesma forma em todos os cinco cantos do país. Até porque tanto o tempo de existência como a natureza de constituição são diferenciados. No entanto, a pauta para a mobilização do movimento é única: a luta pelo direito a uma EJA trabalhadores de qualidade social (CUNHA, 2017, p. 29).

Essa pauta única que caracteriza o movimento dos Fóruns de EJA enquanto sociedade civil estabeleceu forte interlocução com o governo federal nos mandatos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, desde 2003, e retomou a articulação neste terceiro mandato do presidente Lula. A relação estabelecida entre sociedade política e sociedade civil, novamente tomando como referência a concepção de *estado integral* em Gramsci (2000, p. 20), não se dá sem conflito, pois existem muitos projetos em disputa nesse governo de coalização. Duas iniciativas foram acenos para a retomada do diálogo com os Fóruns de EJA: a primeira foi o restabelecimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi nos primeiros meses de 2023, tendo assumido a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Dpaeja uma professora da educação básica da Secretaria Municipal de Goiânia, pesquisadora da EJA e membro do Fórum Goiano de EJA. A segunda iniciativa do governo federal foi a reinstalação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Cnaeja, por Portaria Ministerial nº 989 de 23 de maio de 2023, tendo suas funções assim definidas no Artigo 2º:

I - assessorar o Ministério da Educação na elaboração da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;

II - acompanhar a implementação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;

III - contribuir com o processo de avaliação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; e

IV - contribuir com a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2023).

O diálogo em torno da pauta da EJA, com maior ou menor presença de comissões – que são dispositivos de representação da sociedade política e civil, como destacam Cláudia Costa e Maria Margarida Machado (2017) –, ocorre desde o final da década de 1980, quando a Fundação Educar assumiu a coordenação das políticas voltadas para a EJA após a extinção da Fundação Mobral. Os governos que se sucederam, do presidente Collor (1990 a 1992) até o primeiro mandato do presidente Lula, pouco utilizaram as comissões na busca do consenso entre interesses do governo e da sociedade civil. A retomada da Cnaeja em 2003 e sua atuação no cenário das discussões sobre o campo não se deram sem conflitos:

O acesso às memórias elaboradas pelos representantes dos Fóruns de EJA do Brasil e da Anped revela uma pauta de discussão intensa e que se reitera em vários pontos. Em primeira vista, percebe-se uma lisa imensa de comunicados da Secad, em uma prestação de contas do que está sendo feito pelo governo. Na sequência dos informes e da apresentação dos pontos de pauta, abre-se para o debate dos principais pontos que são recorrentes: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, Programa Literatura para Todos, Diretrizes Operacionais para EJA e debate no Conselho Nacional de Educação, processo preparatório para a VI Confinteia, rede de formação de alfabetizadores, agenda territorial, entre outros (COSTA & MACHADO, 2017, p. 100-101).

Entre 2003 e 2014 a participação ativa dos Fóruns de EJA como representantes da sociedade civil na Cnaeja pode ser acompanhada pelos registros que constam no seu portal (FORUNS, CNAEJA). Pensando o plano nacional de educação para a próxima década, o que interessa a esta reflexão é o fato de haver um aprendizado acumulado que envolve a participação do movimento, de forma ativa, nas Conferências Nacionais (Conae 2010 e 2014) convocadas pelo Ministério da Educação, bem como nas conferências organizadas no âmbito do Fórum Nacional Popular de Educação (Conape 2028 e 2022).

Esse acúmulo de reflexões e práticas de que se vale o movimento dos Fóruns de EJA se explicita no tema do Colóquio 12 da Conae/2024, *Por uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, organizado pelo movimento e contando com representação da CUT, da Anped e do Fórum EJA da Bahia. A reivindicação de uma política nacional contrapõe-se às práticas históricas, em diferentes governos, de tratar a EJA pela via de campanhas, projetos e programas, os quais, para além de se justificarem como mecanismos técnicos de execução orçamentária, acabam por cristalizar as visões de que o atendimento da classe trabalhadora em processo de escolarização será sempre provisório, descontínuo e não ultrapassará ações de governos, ou seja, não se constituirá política de Estado.

Segundo o movimento dos Fóruns de EJA, as principais pautas a serem consideradas como norteadoras do próximo PNE, no âmbito de uma política nacional, são:

A expansão da oferta, por meio de diferentes formatos de cursos e formas de atendimento, comprometidas com aprendizagem efetiva;

A construção de políticas intersetoriais;

A chamada pública e a busca ativa que garantam a permanência ea aprendizagem de educandas e educandos;

O fortalecimento da política de formação continuada das(os) profissionais que atuam na modalidade;

A consolidação da gestão democrática da/na EJA (FÓRUNS, 2024)

O panfleto distribuído a delegados e delegadas da Conae/2024 fez um chamamento para “construirmos o PNE 2024/2034 com metas efetivas para que todas (os) brasileiras (os) concluam a educação básica, com a integração da EJA ao mundo do trabalho, tendo a educação profissional e tecnológica como uma das estratégias prioritárias!” (FÓRUNS, 2024). A ênfase desse chamamento nos remete a Meta 10 do PNE 2014-2024 que, como vimos, teve pouquíssima efetividade em termos de alcance, o que ainda constitui um desafio para mantê-la como prioridade para o próximo plano.

Acompanhando as discussões que se desdobram desde a retomada da participação dos Fóruns de EJA na Cnaeja em 2023, é possível identificar as tensões no entorno de cada uma das pautas elencadas, para além desta convocação explícita e mais abrangente, sobre uma educação básica integrada à educação profissional e tecnológica. Tratar da expansão da oferta da EJA com ênfase em aprendizagem efetiva é remeter-se à discussão desencadeada pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021, que resultou na expansão da modalidade de Ensino a Distância – EaD na EJA, causando uma desconfiguração da modalidade em termos pedagógicos e administrativos. Desde a sua homologação pelo MEC em maio de 2021, os Fóruns de EJA vêm solicitando a revogação da resolução (FORUNS, 2021), pauta que se desdobrou em reuniões da Cnaeja e voltou a ser objeto de discussão na Conae 2024 e nos encontros preparatórios ao XVIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Eneja¹, que ocorrerá em Belém, em agosto de 2024.

A reivindicação da EJA como pauta necessariamente intersetorial resulta da práxis vivenciada por aqueles/as que atuam com jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as não escolarizados/as, questão que não se resolve no âmbito da política de escolarização isolada do universo de sobrevivência a que estão submetidos/as esses/as sujeitos/as. Portanto, destaca-se a defesa da participação nas conferências internacionais de educação de adultos/as coordenados pela Unesco, nas quais essa visão intersetorial está explícita:

Reconhecer a intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com as áreas de trabalho, saúde, meio ambiente, segurança pública, assistência social e culturas da comunicação, entre outras (BRASIL, 2016, p. 84).

A defesa de chamada pública e busca ativa são mecanismos fundamentais para a mobilização dos/das jovens, adultos/as e idosos/as que não concluíram a educação básica e não acreditam que são sujeitos/as de direito em relação a essa pauta. A maior comprovação disso está nos dados apresentados no início deste artigo, que revelam os/as milhões de brasileiros/as sem educação básica e que não estão matriculados/as em nenhuma estratégia de EJA. A busca ativa já estava prevista nas estratégias 8.6 e 9.5 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2024), mas não é prática efetiva da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, fragilizando essa que poderia configurar uma ação permanente de política nacional de EJA.

No fortalecimento da política de formação continuada de profissionais que atuam na modalidade e na consolidação de uma gestão democrática da/na EJA, o movimento dos Fóruns de EJA se soma a todos/as que defendem uma educação pública de qualidade, que depende fundamentalmente desses dois mecanismos. Profissionais da educação com formação inicial, formação continuada e carreira garantidos, assim como ambiente de diálogo e construção democrática na escola são parâmetros mínimos a serem garantidos desde a educação infantil até a pós-graduação. Portanto, só serão alcançados se as políticas públicas educacionais tratarem com isonomia todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Talvez um dos maiores desafios da EJA seja sair da condição marginal em que ainda se encontra no sistema nacional de educação, com profissionais sem formação, sem carreira e, em muitas localidades, sem as ferramentas necessárias para defender um projeto de educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa, submetendo-se a propostas, programas e estratégias pedagógicas aligeiradas e compensatórias, quando não excludentes de forma explícita. É o que ocorre em redes públicas do país que implantam o regime de escola em tempo integral, fechando os turnos da noite e não oferecendo mais EJA, como se a excelência que se busca com crianças e adolescentes passasse a ser incompatível com o direto à escola noturna por parte da classe trabalhadora.

Outro exemplo da ‘desconsideração’ com a EJA é a falácia da educação de qualidade que se mede por exames em larga escala, como no caso do Ideb, nos quais a EJA não participa, tornando-se o lugar para onde vão os/as ‘indesejáveis’ do sistema. Resolve-se a questão da nota baixa transferindo compulsoriamente as matrículas do ensino noturno, na oferta chamada regular, para que constem como matrículas na EJA. Por fim, mas não menos grave, a recorrente estratégia de uso de tecnologias no EaD para fazer chegar aos/às que não são atendidos/as presencialmente os conteúdos mínimos para exames e uma certificação esvaziada de conhecimentos.

Algumas considerações

Os argumentos desenvolvidos neste artigo buscaram registrar com dados e análises a necessidade de a EJA ser assumida como política de Estado, para que sobreviva às

mudanças de governo e às mudanças no interior de um mesmo governo. O não lugar ocupado dentro da gestão pública é o reflexo dessa inexistência como política de Estado. Por isso, a conclamação dos Fóruns de EJA por uma política nacional assume atualmente o tom de uma *convocação*, chamando a atenção de pesquisadores/as, gestores/as e militantes em defesa da educação pública, visando o que acontecerá com a pauta do PNE 2024-2034 no Congresso Nacional.

Em face dos desafios históricos que a EJA enfrenta, as reflexões aqui apresentadas também acendem um alerta sobre as dificuldades da modalidade no âmbito do Ministério da Educação, nas prioridades estabelecidas para/pela Secadi e para/pela Dpaeja, que retardaram o lançamento da política nacional de EJA. Os enfrentamentos entre os diferentes interesses que cercam a definição da política e de uma secretaria voltada a diversidade e inclusão tornam-se evidentes nos embates pelas definições de prioridades, que implicam liberação de orçamento e garantia de pessoal qualificado para os desafios dessa política. Nesse sentido, também cabe uma convocação à sociedade civil, para que esteja atenta aos movimentos do governo em relação à modalidade.

Reiteramos, por fim, que a defesa de uma política nacional de EJA não se concentra exclusivamente na cobrança do que devem fazer o Legislativo e o Executivo. Todos/as somos *convocados/as* a assumir papéis nessa luta em defesa da educação como direito de todas as pessoas, tomando consciência da necessidade de que ela se configure como política que precisa ser nacional, até porque os/as sujeitos/as da EJA estão presentes em todos os territórios do Brasil, na sua diversidade e pluralidade de ser e existir. Para além do compartilhamento de diretrizes políticas e pedagógicas, isso exige do chamado pacto federativo um financiamento adequado e mecanismos de atualização permanente do sentido da educação para jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as que já passaram pela escola, mas não conseguiram concluir a educação básica. Para essa atualização, todos os segmentos (educadores/as, educandos/as, gestores/as, pesquisadores/as, movimentos sociais, sindicatos etc.) são *convocados/as*.

O cenário de monitoramento e avaliação do PNE 2014-2024 revela as dificuldades de alcance das metas previstas para assegurar o direito à educação de trabalhadores/as nessa última década. As desigualdades foram reafirmadas, o panorama de precariedade na formação/profissionalização formal também se explicitou, reforçando o diagnóstico de exclusão e marginalização dos/das empobrecidos/as da sociedade brasileira. O Brasil demonstra historicamente uma integração entre a incidência da pobreza e as dificuldades no acesso à educação, resultando na exclusão educacional associada à exclusão da cidadania – portanto, com restrição ao acesso à renda e aos bens econômicos, elementos fundamentais para inclusão social. Com esta constatação, cabe ainda considerar que somos *convocados/as* não apenas na educação e na EJA, mas como nação, a repensar esse modelo de sociabilidade num sistema em que o capital, seja ele de qual natureza for, se mantém às custas de uma ‘inclusão excludente’.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

1 Link para acesso às memórias dos Enejas disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/966>>

Referências

AGÊNCIA SENADO. Prorrogação do Plano Nacional de Educação passa na CE e segue à Câmara. *Senado Notícias*, 28 maio 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/28/prorroacao-do-plano-nacional-de-educacao-passa-na-ce-e-segue-a-camara>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. *Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado: A EJA-EPT no interior da Rede Federal e o problema da intelectualidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confinte_a_final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Portaria Ministerial nº 989 de 23 de maio de 2023, que Institui a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNaaja*. Brasília: DOU, 23 maio 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-989-de-23-de-maio-de-2023-485613058>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. *Agência Notícia*, 17 maio 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25>>. Acesso em: 28 maio 2024.

CONSULTOR JURÍDICO. Tudo a seu tempo. Menor de 18 anos não pode fazer exame EJA para concluir ensino médio e entrar na faculdade. 23 maio 2024. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2024-mai-23/stj-decide-que-menor-de-18-anos-nao-pode-fazer-exame-eja-para-concluir-ensino-medio-e-entrar-na-faculdade/>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

COSTA, Cláudia Borges & MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Meire Cristina. *Formação Política e as Tecnologias – Um estudo sobre as possibilidades deste diálogo*. Brasília: Editora Paralelo 15. 2017. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_politica_tecnologias.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

FORUNS EJA. PORTAL DOS FORUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. CNAEJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/122>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FÓRUNS EJA BRASIL. *Você sabe o que são os fóruns de EJA?* (Panfleto distribuído na Conae/2024). Brasília: Conae, 2024.

FÓRUNS EJA BRASIL. Pela Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/3102#:~:text=Solicita-se%20a%20urgente%20revoga%C3%A7%C3%A3o,a%20fim%20de%20atender%20%C3%A0s>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. vol. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Portal HISTEDBR – Unicamp. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (1959). *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p. 205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli & VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/f-rum-nacional-em-defesa-da-escola-publica/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, Robson dos *et al.* A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique Moraes; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de & BOF, Alvana Maria (Orgs.). *Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Laboratório de dados educacionais. Plataforma de dados educacionais. s/d. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/turmas>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Gestão democrática e seleção de diretores/as: *disputas da Meta 19 do Plano Nacional de Educação*

Democratic management and the selection of school principals:
disputes over Goal 19 of the National Education Plan

Gestión democrática y selección de directores/as:
disputas por la Meta 19 del Plan Nacional de Educación

 **EDUARDO GOMES NETO***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **LUCÍLIA AUGUSTA LINO****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo enfoca a gestão democrática do ensino público brasileiro à luz do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, especificamente a Meta 19 e suas formas de implementação legal, tomando como base os resultados do último relatório de monitoramento do PNE. A análise, de natureza qualitativa e documental, se aprofunda nos oito estados em que o cumprimento da Meta 19 foi menor que 1%, resultado do retrocesso nas políticas educacionais entre 2016 e 2022, apontando tensões e desafios para o próximo PNE. A Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 e o PNE 2024-2034 produziram novas perspectivas, trazendo para o debate conquistas e desafios delineados no Documento Final da Conae, sobre o qual refletimos, buscando contribuir para o aprimoramento das políticas públicas que fortalecem a gestão democrática da educação brasileira.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Gestão democrática. Educação básica.

* Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <edunetobtos@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <prof.luciliauerj@gmail.com>.

ABSTRACT: This article focuses on the democratic management of Brazilian public education in light of the National Education Plan – PNE 2014-2024 –, specifically Goal 19 and its forms of legal implementation, based on the results of the latest PNE monitoring report. The analysis, of a qualitative and documentary nature, is deepened in the eight states in which the fulfillment of Goal 19 was less than 1%, a result of the setback in educational policies between 2016 and 2022, highlighting tensions and challenges for the next PNE. The National Education Conference – Conae 2024 – and PNE 2024-2034 produced new perspectives, bringing to the debate achievements and challenges outlined in Conae Final Document, on which we reflect, aiming to contribute to the improvement of public policies that strengthen the democratic management of Brazilian education.

Keywords: National Education Plan. Democratic management. Basic education.

RESUMEN: Este artículo se centra en la gestión democrática de la educación pública brasileña a la luz del Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024, específicamente la Meta 19 y sus formas de implementación legal, con base en los resultados del último informe de seguimiento del PNE. De carácter cualitativo y documental, el análisis profundiza en los ocho estados en los que el cumplimiento de la Meta 19 fue inferior al 1%, producto del retroceso de las políticas educativas entre 2016 y 2022, señalando tensiones y desafíos para el próximo PNE. La Conferencia Nacional de Educación – Conae 2024 y el PNE 2024-2034 produjeron nuevas perspectivas, trayendo al debate logros y desafíos reseñados en el Documento Final de la Conae, sobre el cual reflexionamos, buscando contribuir al mejoramiento de políticas públicas que fortalezcan la gestión democrática de la educación brasileña.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Gestión democrática. Educación básica.

Introdução

A gestão democrática do ensino público no Brasil surgiu das lutas pela redemocratização nos anos 1980 e foi consagrada na Constituição de 1988, no artigo 206. A década de 1990 viu um intenso debate sobre a gestão escolar, culminando na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, que estabeleceu as diretrizes para sua implementação (GOMES NETO, 2023). Outro marco importante foi o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, aprovado após um hiato de 37 anos, que reafirmou o compromisso com a educação de qualidade. Luiz Dourado (2010) argumenta que o PNE de 2001 foi inviabilizado por nove vetos presidenciais às metas de financiamento, resultando na falta de implementação e prejuízos ao desenvolvimento educacional do país.

Segundo Eduardo Gomes Neto e Lucília Lino (2023) a partir de 2003, com a mudança no cenário político brasileiro, o Ministério da Educação – MEC experimentou um aumento gradativo de seu orçamento, possibilitando a implementação de diversas iniciativas que visavam democratizar o acesso à educação e qualificar o ensino. Entre as ações de destaque, a autora e o autor citam a reestruturação material das instituições de ensino, a ampliação do financiamento da educação básica e a democratização do acesso à educação profissional e ao ensino superior:

A gestão democrática foi alvo de programas de indução pela formação de gestores e profissionais da educação e de fortalecimento dos conselhos municipais de educação e dos conselhos escolares, voltado para as redes públicas estaduais e federais, em parceria com a Universidades públicas (GOMES NETO & LINO, 2023 p. 3).

O objetivo dessas ações era garantir a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo maior transparência na gestão das escolas públicas.

Em 2014, após um longo processo de discussão coletiva, foi consolidado o Documento Final aprovado na Conae 2010, que apresenta as concepções e prioridades que deveriam ser inseridas como metas e estratégias no novo PNE. O governo federal, entretanto, ao apresentar ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do novo PNE, não incorporou integralmente as proposições da Conae 2010, em especial as relativas ao financiamento. Esse PL teve uma longa e complexa tramitação, com acirradas disputas em torno de propostas e concepções, em que se destaca a intensa participação e mobilização da sociedade civil, tensionando o parlamento na proposição de emendas. Após quase quatro anos, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 foi aprovado como Lei 13.005/2014. Ainda que não contemplasse integralmente a proposta das Conaes e que tivesse inserções do empresariado da educação, dentro dos limites estruturais das relações capitalistas e das disputas de antagonísticos interesses de classe, o PNE representou um marco na educação brasileira, estabelecendo metas e diretrizes para a implementação de políticas públicas de longo prazo. A Meta 19 do PNE 2014-2024, em particular, busca a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas, reconhecendo seu papel na construção de uma educação de qualidade para todos/as.

O MEC, por meio do Inep, monitora e avalia periodicamente o PNE, publicando relatórios sobre avanços e desafios na implementação das metas. O relatório de 2022 destacou progressos em algumas áreas, mas também apontou desafios como a falta de recursos, a

fragilidade dos conselhos municipais e escolares e a necessidade de fortalecer a cultura participativa nas escolas (INEP, 2022). O retrocesso implementado no período de 2016 a 2022 também deixou marcas na materialização inconclusa e deficitária das metas do PNE. Dourado (2023) argumenta que, a partir de 2016, com o golpe que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, houve um conjunto de ataques direcionados especificamente ao nível básico do sistema educacional. As políticas e medidas adotadas após o afastamento da presidenta foram altamente prejudiciais para a educação básica no Brasil. Com isso, os esforços para a implementação das metas e diretrizes do PNE foram reduzidos e os cortes no orçamento do MEC e financiamento da educação comprometeram o cumprimento das metas nos prazos estabelecidos.

Para analisar a evolução da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, este estudo adota o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1998; BALL & BOWE, 1992; BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012). Essa abordagem permite compreender a política como um processo cíclico e dinâmico, influenciado por diferentes atores/atrizes e interesses. Ao compreendermos o panorama atual da gestão democrática no sistema educacional brasileiro, podemos identificar os pontos que precisam ser aprimorados para construir um ambiente educacional mais participativo, inclusivo e democrático.

Nosso objetivo é, portanto, analisar o cumprimento – ou descumprimento – das metas do PNE, mais especificamente da Meta 19, em oito estados brasileiros com menor percentual, isto é, abaixo de 1% no cumprimento da meta. Para isso, além desta introdução que contextualiza a problemática, apresentamos considerações teóricas sobre o ciclo de políticas, em seguida falamos sobre a gestão democrática e a interpretação da Meta 19, não efetivada nos estados investigados. Por fim, trazemos as considerações finais.

O ciclo de políticas: enfoque no contexto da produção de textos políticos

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e Ball (1994) propõem um ciclo de políticas com cinco contextos interligados: influência (debates iniciais e disputas de poder); produção de documentos (oficialização em meio a disputas); implementação (execução com batalhas políticas); resultados/efeitos (análise da igualdade e liberdade) e estratégia política (busca por soluções para desigualdades). Jefferson Mainardes (2009) destaca a complexidade desse processo, enfatizando a relação não linear entre os contextos de resultados/efeitos e influência. Nesse cenário, as batalhas políticas sobre os métodos de implementação persistem nos órgãos e instituições responsáveis pela execução. Ball (1994) enfatiza a complexidade desse processo:

Qualquer política, quanto mais distante a concepção da prática [...], menor a probabilidade de ser acomodada em forma não mediada no contexto da prática; confronta outras realidades, outras circunstâncias, como pobreza, salas de aula perturbadas,

falta de materiais. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos; eles não podem mudar todas as posturas (BALL, 1994, p. 19).¹

Essa complexidade se manifesta na legislação sobre a gestão democrática nos estados brasileiros, com diferentes interpretações da Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) sobre a concepção e a dimensão da gestão democrática nas escolas. Apesar das estratégias do PNE para efetivar essa gestão, há diversas leituras do texto pelos entes federados, que se relacionam com o posicionamento político-ideológico dos/das dirigentes estaduais e municipais e com a capacidade de influenciar a política pública das demais forças políticas, das diferentes instituições e dos movimentos organizados. Essa trama política complexa, específica de cada ente federado, com suas características e dinâmicas próprias, influencia a elaboração e a implementação da política, que é sempre um processo de tradução/interpretação, afinal, como esclarece Ball:

A tradução da política educacional em legislação produz um texto-chave (a Lei). Este, por sua vez, torna-se um “documento de trabalho” para políticos, professores, sindicatos e órgãos encarregados de responsabilidade pela ‘implementação’ da legislação (BALL, 1992, p. 10).²

No contexto analisado, em oito estados foco da análise a política educacional se materializa em forma de legislação, estabelecendo um conjunto de normas vinculativas para todos os agentes envolvidos na área. Essa legislação, ou lei, conforme explicita Ball (1992), funciona como um “instrumento de trabalho” para os/as diversos/as atores/atrizes sociais e órgãos/instituições responsáveis pela implementação das normas. Isso significa que esses grupos devem utilizar a lei como base para o desenvolvimento e a implementação de políticas e práticas que estejam em consonância com seus objetivos.

Com base nesse entendimento, analisaremos, a partir dos resultados do Ciclo de Monitoramento do PNE 2022, como os oito estados selecionados interpretaram e adaptaram a Lei 13.005 na construção de seus planos estaduais de educação, com foco específico na Meta 19, que trata da gestão democrática e da respectiva estratégia.

A gestão democrática da educação pública no Brasil: trajetória histórica e desafios contemporâneos

A gestão democrática do ensino público se configura como um princípio constitucional consagrado no Artigo 206, inciso VI, da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988). Desde então, essa temática se tornou central no debate educacional brasileiro, especialmente durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Macedo-Silva (2016) destaca que diversos eventos (fóruns, congressos, seminários) foram realizados em todo o país para reivindicar e definir um modelo ideal de gestão. Esse

debate culminou na Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a gestão democrática em seu artigo 3º, inciso VIII (BRASIL, 1996). Obviamente, concepções diferenciadas de educação e sociedade produzem diferentes concepções de gestão, e a própria democracia não possui uma definição única e consensual. Portanto, a gestão democrática é alvo de disputa de diferentes grupos e ideários que almejam a hegemonia de sua concepção.

A Constituição Federal também prevê a criação de um Plano Nacional de Educação – PNE, conforme o artigo 214 (BRASIL, 1988). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu que o PNE deveria ter duração decenal e articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, metas, objetivos e estratégias (BRASIL, 2009). Em 2001, foi aprovado o primeiro PNE pós-Constituição Federal, o PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001). No Item V, referente ao financiamento e gestão, o PNE 2001-2010 determinava que cada sistema de ensino deveria estabelecer normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade (BRASIL, 2001).

Dourado ressalta que a aprovação do PNE 2001-2010 foi resultado de um embate entre projetos distintos: um que representava a sociedade civil e outro que representava o poder executivo. O projeto aprovado, segundo o autor, refletia a hegemonia do governo federal no Congresso Nacional e buscava traduzir a lógica das políticas governamentais em curso (DOURADO, 2010, p. 682-683). Esse PNE priorizava a implementação de políticas com ênfase no ensino fundamental e a criação de um sistema de avaliação da educação. Apesar dos esforços, segundo Hildegard Jung, Tarles Cauduro e Edite Sudbrack (2016), foi considerado um fracasso por conta da excessiva quantidade de metas e da falta de indicadores adequados para o monitoramento do seu cumprimento em estados e municípios.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), composto por 20 metas e suas respectivas estratégias. A gestão democrática é abordada na Meta 19, que apresenta 8 estratégias para sua efetivação, sendo a primeira delas a que define o prazo para a sua efetivação:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A Estratégia 19.1 do PNE 2014-2024, além de estabelecer um prazo de dois anos para que os entes federados apresentem legislação que contemple a gestão democrática, reafirma a participação da comunidade como elemento fundamental nas suas normativas. Alguns dos pontos positivos do processo de elaboração e aprovação do PNE 2014-2024 se destacam como marcos qualitativos desse processo de construção democrática:

Não sofreu vetos pela presidente Dilma Roussef, o que significa uma conquista da sociedade brasileira. Valorizamos também a ampliação dos debates e do grau de participação da sociedade civil no PNE (2014-2014), e que por esta razão conseguimos

aumentar a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional (SABIA & ALANIZ, 2015, p. 55).

A aprovação do PNE sem vetos do Poder Executivo foi um marco histórico, reforçado pela maior participação da sociedade civil no processo, o que aumentou a legitimidade do plano. Dourado (2016) destaca que, embora a aprovação fosse um avanço, a implementação seria um desafio maior, exigindo a participação ativa da sociedade civil e da classe política para cumprir as metas; o autor também aponta os limites da Meta 19:

Ao mesmo tempo que ensaja a gestão democrática por meio do estabelecimento de mecanismos para assegurar a participação de professores/as, estudantes, pais, mães e/ou responsáveis e funcionários/as na gestão, enfatiza como parte desse processo a concepção de meritocracia, amplamente questionada pelas entidades do campo educacional (DOURADO, 2016, p. 24).

Há um questionamento acerca da compatibilidade entre a gestão democrática, que preza pela participação coletiva, e a meritocracia, que enfatiza o desempenho individual. Nesse sentido, destacamos que a crítica à meritocracia reside no risco de competição excessiva, na desvalorização da colaboração e no aumento das desigualdades.

Meta 19: a interpretação da gestão democrática em contexto de retrocessos

A Meta 19 é composta por 8 estratégias, no entanto, nos aprofundaremos somente na estratégia 19.1, que se refere à seleção de diretores/as escolares. A escolha se justifica por ter sido, segundo consta no último Relatório de Monitoramento, a estratégia que menos cresceu. De acordo com o documento: “Dessa maneira, em 2021, a eleição de diretores associada a critérios técnicos de mérito e desempenho ocorre em 6% das escolas públicas do País, sendo que em 2019 esse percentual foi de 6,6%, revelando pequena redução no indicador” (INEP, 2022, p. 394).

Podemos destacar o retrocesso diante dessa estratégia em comparação com monitoramentos anteriores, como revela o documento, que também esclarece que a indicação de diretores/as escolares é a forma predominante nas escolas públicas brasileiras: “a indicação do diretor por parte do Poder Executivo continua sendo a forma mais comum de selecionar diretores e diretoras das escolas públicas em todo o País, ocorrendo em 56,3% das escolas” (INEP, 2022, p.394). Vítor Paro (2006) argumenta que a indicação do/da diretor/a de escola é a pior alternativa de seleção, em virtude do clientelismo político que esse tipo de processo alimenta. Segundo o autor:

Se existe uma virtude do processo de escolha política, ela está no fato de que, sendo uma alternativa antidemocrática, ela parece antidemocrática aos olhos de todos, de tal modo que só muito raramente se encontra alguém entre os educadores, funcionários e usuários da escola, que se declare favorável a essa medida (PARO, 2006, p. 38).

O relatório aponta que, nas três esferas administrativas, houve um retrocesso em relação à seleção de diretores/as como preconizado no PNE. Quando desagregamos os dados apresentados, relacionando-os à esfera administrativa (federal, estadual e municipal), observa-se esse recuo nas três esferas. Cabe destacar que o Relatório de Monitoramento de 2022 apresenta que 6% das escolas públicas brasileiras realizam o processo de seleção dos/das diretores/as escolares de acordo com a Meta 19; no entanto, esse dado engloba as esferas federais, estaduais e municipais. A seguir, podemos observar os dados de maneira separada, o que permite observar um recuo em relação à seleção de diretores escolares em relação ao que está estabelecido na Meta 19 do PNE:

Quadro 1 - Percentual de diretores/as selecionados/as mediante critérios da Meta 19 por dependência administrativa

Dependências administrativas	2019	2020	2021
Rede federal (escolas)	10,7%	9,7%	8,3%
Redes estaduais	12,9%	13,6%	13%
Redes municipais	4,6%	4,4%	3,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022).

Em todas as unidades administrativas houve uma diminuição no processo de seleção de diretores/as como estabelecido na Meta 19. Na rede federal de ensino, somente 8,3% das escolas realizam escolhas para diretor/a como previsto na Meta 19. Quando analisamos os dados de 2019 para 2020 temos um aumento de 1 ponto percentual; e de 2020 para 2021, uma queda de 1,4 ponto percentual. No caso das redes municipais, a queda fica ainda mais visível a partir de 2019 para 2020, com 0,2 ponto percentual; e de 2020 para 2021, esse número aumenta para 0,4 ponto percentual. Embora as redes estaduais expressem certa estabilidade quando se analisam os três anos, ainda assim, a oscilação de ,05 ponto percentual de 2020 para 2021 demonstra que o processo para seleção de diretores/as requer estratégias mais eficazes, que possibilitem o cumprimento do que foi estabelecido no PNE.

Licínio Lima (2018) destaca o desafio de democratizar instituições tradicionalmente resistentes a mudanças, citando como exemplo a longa influência de regimes ditatoriais em Portugal e no Brasil. Para ele, embora a democratização política e a legislação sejam essenciais, elas não garantem por si sós a eficácia da gestão democrática nas escolas. O

autor argumenta que a consolidação de uma gestão escolar democrática requer tempo, uma mudança cultural profunda contra práticas autoritárias e políticas públicas consistentes – atualmente desafiadas por tendências neoliberais e práticas gerenciais tecnocráticas:

a dificuldade que advém da circunstância histórica e política de a gestão democrática das escolas exigir tempo suficiente para a sua consolidação, também em termos de uma ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterônomas, requerendo políticas públicas avançadas, coerentes e com continuidade, exatamente num momento que é marcado por políticas educacionais de inspiração neoliberal em várias áreas e por práticas de gestão de teor gerencialista e tecnocrático que lhe são claramente adversas (LIMA, 2018, p. 19).

A gestão democrática enfrenta uma série de obstáculos para que possa realmente chegar a ser experienciada de forma plena na educação brasileira. Embora a Meta 19 traga estratégias que buscam estabelecer essa relação democrática, a única que se destacou pela baixa adesão é a estratégia 19.1. O último Relatório de Monitoramento apontou os estados brasileiros em que menos de 1% dos/das diretores/as são selecionados/as de acordo com essa estratégia: Roraima (0%); Amazonas (0%); Amapá (0,1%); Piauí (0,2%); Paraíba (0,3%); Rondônia (0,4%); Tocantins (0,5%) e Sergipe (0,7%), todos situados nas regiões Norte e Nordeste do país.

A fim de aprofundar nossa análise sobre as resistências na seleção de diretores/as, analisamos a meta que se refere à gestão democrática dos planos estaduais desses estados, de que forma acontece a seleção de diretores/as e como o/a legislador/a interpretou a Meta 19 do PNE, fazendo sua tradução local. Ball (1998) deixa claro que mudanças textuais podem alterar significativamente as intenções dos/das autores/as.

A partir das ferramentas propostas pelo ciclo de políticas (BALL, 1998), analisamos os oito planos estaduais e suas estratégias referentes à seleção de diretores/as, observando como cada um dos entes federados destacou traduziu a Meta 19 e suas estratégias. Para melhor visualização e análise, separamos os estados por região, sendo 5 da região Norte e 3 da região Nordeste. Após a inserção dos quadros, tecemos breves considerações sobre cada trecho destacado.

Quadro 2 - Lei que aprova os Planos Estaduais de Educação - PEEs (Região Norte)

<p>RORAIMA – Lei nº 028/2015: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>5. Desenvolver programas de formação de gestores escolares, bem como aderir aos resultados da Prova Nacional Específica, a fim de subsidiar a definição de critérios para provimento da função.</p>
<p>AMAZONAS – Lei nº 4183/2015; Meta 19: assegurar em todos os sistemas de ensino condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.</p>	<p>19.2. Elaborar, em parceria com os entes federados, normas que orientem o processo de implantação e implementação da gestão democrática, com a participação da comunidade escolar, a partir da vigência do PEE/AM, definindo os critérios de avaliação periódica de desempenho, por meio de consulta pública, bem como formação continuada dos profissionais da educação;</p>
<p>AMAPÁ – Lei nº 1907/2015; Meta 25: fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual nº 1.503/2010.</p>	<p>25.2. Fortalecer a Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), prevista no art. 28 da Lei Estadual nº 1.503/2010, para promover a eleição dos Conselhos Escolares, orientando para a composição paritária entre agentes públicos (gestores, servidores e funcionários) e sindicato, estimulando seu funcionamento de maneira regular e contínua;</p>
<p>RONDÔNIA – Lei 1008/2015; Meta 19: assegurar condições para fortalecer a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas rondonienses.</p>	<p>19.1. Priorizar o repasse de recursos voluntários da União, na área da educação, para os municípios que tenham regulamentado a gestão democrática por meio de legislação específica, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a eleição e nomeação de gestores escolares, critérios técnicos e de desempenho.</p>
<p>TOCANTINS – Lei nº 2977/2015; Meta 22: assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico, para, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE/TO, efetivar a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais.</p>	<p>22.1. Regulamentar legislação específica, no âmbito do Estado, para a nomeação de gestor(a) de unidade escolar, que considere critérios técnicos de formação, experiência docente, desempenho e a participação da comunidade escolar, em todas as escolas públicas estaduais, considerando o princípio da gestão democrática, as especificidades locais e regionais das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando, formação, acompanhamento e avaliação de desempenho dos(as) gestores(as);</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do último Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2022)

A meta do Plano Estadual de Educação – PEE de Roraima repete o texto da Meta 19 do PNE que visa assegurar a gestão democrática, mas suas estratégias focam apenas na seleção de diretores/as, sem mencionar a participação da comunidade escolar. Embora ambas as metas abordem a gestão educacional, o PEE de Roraima se concentra no fortalecimento técnico dos gestores/as, o que pode afetar a participação e a percepção de legitimidade das decisões administrativas. Para Dourado (BRASIL, 2006):

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (BRASIL, 2006, p. 78).

O autor destaca a importância da gestão democrática no contexto escolar, definindo-a como um processo inclusivo e colaborativo, trazendo como ponto principal a *participação efetiva* de todos os segmentos da comunidade escolar, o que inclui pais, mães, professores/as, estudantes e funcionários/as (BRASIL, 2006). Stephen Ball, por sua vez, destaca que estratégias políticas, leis, diretrizes e iniciativas são frequentemente marcadas por confusão, contradições e falta de clareza: “Estratégias políticas, leis, diretrizes e as iniciativas são muitas vezes confusas, contraditórias e pouco claras” (BALL, 2008, p. 7). O texto da Meta 19 do PEE de Roraima não menciona as estratégias de participação da comunidade escolar no processo de seleção de diretores/as, embora se baseie no texto do PNE, evidenciando pouca clareza e contradição no eixo da produção de texto político.

A meta que compreende a gestão democrática no estado do Amazonas traz, em sua estratégia 19.2, menção à participação da comunidade escolar e consulta pública; porém, o texto não menciona a seleção de diretores/as escolares com essa participação ou consulta à comunidade escolar. Ball revela que nem todas as vozes são ouvidas a qualquer momento, sendo que “apenas certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas certas vozes são ouvidas a qualquer momento” (BALL, 1994, p. 16). Com isso, observamos que há um silenciamento das vozes da comunidade escolar nesses processos de seleção no PEE do Amazonas.

No PEE do Amapá fica estabelecido, na meta 25, o fortalecimento da gestão democrática. O texto difere do apresentado na meta nacional e menciona a Lei Estadual 1.503/2010, que já estabelece a composição das equipes gestoras através de eleições diretas pelos segmentos da comunidade escolar. No entanto, como apontado no último Relatório de Monitoramento do PNE de 2022, o estado conta com 0,1% de escolas que selecionam seus/suas gestores/as da forma preconizada na legislação nacional (Lei 13005/2014). As políticas não são estáticas, elas mudam em resposta a uma variedade de fatores, incluindo novos contextos políticos, sociais e econômicos, pressões de diferentes grupos de interesse. Para Ball, “os problemas enfrentados pelo estado mudam ao longo do tempo. Políticas são representadas de forma diferente por diferentes atores e interesses” (BALL 1994, p.

17). Diante desse cenário, observamos que mesmo após 2014, com a aprovação da Lei 13005/2014, o estado do Amapá opta pela indicação.

No estado de Rondônia, o Plano Estadual de Educação apresenta como meta principal a participação da comunidade escolar na eleição de seus/suas diretores/as e, em sua estratégia 19.1, ratifica o compromisso de respeito à legislação nacional para sua eleição e sua nomeação. No entanto, os dados apresentados no relatório de monitoramento de 2022 indicam que Rondônia tem apenas 0,4% dos/das gestores/as selecionados como preconizado pela Meta 19 do PNE. No relatório elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, consta que: “No Estado de Rondônia, entre os anos de 2022 e 2023, os percentuais permanecem inalterados no cumprimento das metas previstas e executadas” (RONDÔNIA, 2024, p. 145). O texto ainda reforça que, desde 2019, o acesso à função de diretor/a e vice-diretor/a escolar é realizado a partir de critérios técnicos, normas e do perfil profissional, regulamentados pelas portarias 7594/2019 e 122/2023. Observamos mais uma vez que a comunidade é retirada de cena no processo de seleção de diretores/as escolares.

Lima alerta para o fato de que a gestão democrática pode se tornar um *slogan* ou um “lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior” (LIMA, 2014, p. 1070). O autor indica uma preocupação com o enfraquecimento ou a perda de significado genuíno do conceito ao longo do tempo, visto que isso pode acontecer quando o termo é usado apenas para projetar uma imagem positiva ou para cumprir requisitos formais, sem compromisso real com os princípios democráticos.

No PEE do estado do Tocantins, a meta 22 traz algumas semelhanças com a meta nacional; entretanto, a estratégia 22.1 propõe a regulamentação de legislação específica para nomeação de diretores/as escolares. Na última seleção, em 2023, o decreto nº 6.644/23 “dispõe sobre os critérios técnicos para subsidiar a escolha do Governador do Estado quanto aos atos de seleção para a função pública de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, e adota outras providências” (TOCANTINS, 2023). Como já exposto no título da própria legislação, a seleção de diretores/as é de escolha do governador do estado.

A seguir, trazemos a análise dos 3 estados da Região Nordeste:

Quadro 3 - Lei que aprova os PEEs - Região Nordeste.

<p>PIAUÍ – Lei nº 6733/2015; Meta 19: assegurar, no prazo de (01) um ano, condições para a efetivação da gestão democrática da educação associada à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos da União e apoio técnico da União, Estados e municípios.</p>	<p>19.23 Estimular a realização de eleição direta para diretores escolares da rede estadual e municipal, assegurando a participação da comunidade escolar e local, além de obedecer aos critérios de: ser do quadro efetivo, a qualificação prevista na LDB e teste de aferição de conhecimento.</p>
<p>PARAIBA – Lei nº 10488/2015; Meta 27: assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, com apoio técnico e financeiro da União, do estado e municípios.</p>	<p>27.1 Garantir que o Estado e os municípios aprovelem legislação específica que regulamente a gestão democrática da educação, considerando, conjuntamente, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, mediante a consulta pública.</p>
<p>SERGIPE – Lei nº 8025/2015; Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da vigência desse PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, tendo como princípios a democracia, a representatividade e a autonomia, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>19.1- aprovar legislação específica que regulamente a matéria, no prazo de 1 (um) ano após a vigência deste PEE, na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação da equipe diretiva da escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de curso de especialização com no mínimo 360 horas de duração de formação em gestão escolar, de recursos humanos, de currículo e de avaliação, com elaboração do plano de trabalho ao final do mesmo para ser apresentado e avaliado pela comunidade escolar através do processo de eleição direta, incentivando os municípios a aprovarem suas correspondentes legislações.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2022).

Na Região Nordeste, os estados que ficaram com um percentual abaixo de 1% em relação à seleção de gestores/as e diretores/as escolares com participação da comunidade, segundo o último monitoramento do PNE (INEP, 2022), são Piauí (0,2%); Paraíba (0,3%) e Sergipe (0,7%).

O PEE do estado do Piauí, em sua Meta 19/estratégia 19.23, que trata da gestão democrática, traz como referência inicial o estímulo à realização de eleições diretas para diretores/as escolares. No entanto, em nosso levantamento, o último edital de seleção para diretores/as e gestores/as escolares (nº 13/2023) estabelece quatro fases de seleção: inscrição; aprovação em curso de gestão escolar disponibilizado no edital; exame de qualificação/certificação e entrevista, sendo todas as fases eliminatórias. Dessa forma, observamos que, mesmo que o processo se ancore no mérito e em critérios técnicos, a entrevista, sendo eliminatória, pode sinalizar uma característica de indicação, uma vez que a comunidade escolar só vai conhecer seus/suas candidatos/as após todo o processo.

Nessa direção, Ball argumenta que “As políticas serão interpretadas de forma diferente” (BALL, 1992, p. 22)¹, ressaltando que os/as formuladores/as dessas políticas não podem controlar os significados de seus textos, e Power (2024) compreende que:

Mesmo dentro de uma compreensão mais ampla do que é política, é claro que sempre haverá um desvio entre um documento do governo e como ele funciona no local. É provável que esse desvio seja sempre maior quando a lacuna entre o contexto de influência e o contexto da prática é grande (POWER, 2024, p. 363).

Para a autora, essa discrepância tende a ser maior quando há uma grande lacuna entre o contexto em que as políticas são formuladas (contexto de influência) e o contexto em que elas são aplicadas (contexto da prática); ou seja, quanto mais distante a realidade local das condições e intenções consideradas na elaboração das políticas, maior será a dificuldade de implementá-las. Nesse sentido, Lima (2018) enfatiza a importância da democratização dos regimes políticos e da aprovação de legislação baseada no princípio da gestão democrática e na participação dos/das cidadãos/ãs, mas destaca que, embora essas sejam condições necessárias, elas não são suficientes para garantir uma gestão democrática efetiva nas escolas. Isso implica que, além da legislação, são necessárias ações concretas e comprometimento com os princípios democráticos:

A relevância da democratização dos regimes políticos e da aprovação de importante legislação baseada no princípio da gestão democrática e da participação dos cidadãos enquanto condição necessária, no entanto, não suficiente para garantir uma efetiva gestão democrática das escolas (LIMA, 2018, p. 19).

A legislação que aprova o PEE do estado da Paraíba busca, através de sua estratégia 27.1, garantir que estado e municípios aprovem e regulamentem a gestão democrática, considerando a participação da comunidade escolar. Notamos nesse último ponto que essa participação não está relacionada à seleção de diretores/as e gestores/as. Em nosso levantamento, buscamos o último edital (nº 001/2024) para seleção da rede estadual que ocorreu em 2024, composta pela fase técnica (inscrição, prova objetiva e análise de currículo). Os/As candidatos/as aprovados/as, cujos nomes ficam em um banco de dados, podem participar da fase democrática, como aponta o edital, com base na lei 13010/2023, que estabelece:

Art. 2º O procedimento de escolha e indicação para o cargo em comissão de Diretor Escolar, no âmbito dos Estabelecimentos Públicos Estaduais de Ensino da Rede Pública Estadual, dividir-se-á em duas fases: I - Fase Técnica;

II - Fase Democrática, mediante a realização de avaliação do Plano de Gestão apresentado pelo candidato a Diretor, por Comissão Avaliadora formada por profissionais da Secretaria de Estado da Educação (SEE), das Gerências Regionais de Educação (GRE) e membros da Comunidade Escolar (PARAÍBA, 2023, p. 1).

Trata-se de um processo de seleção em que são considerados critérios técnicos e mérito, além de uma fase denominada democrática, com profissionais da Secretaria Estadual de Educação – SEE, gerências regionais – GRE e membros da comunidade escolar (PARAÍBA, 2023). Notamos que essa fase é composta por três segmentos, não ficando claro no edital como é realizada. Outro ponto que chama a atenção no processo de seleção é em relação aos/as participantes, que podem ter vínculo ou não com a administração pública estadual. Nesse sentido, tanto o PEE/PB quanto o último edital mencionado são evasivos em relação à participação da comunidade escolar no processo de seleção de gestores/as e diretores/as. Algumas informações não ficam claras: a comunidade escolar citada no documento é composta por quem? São todos/as membros da escola? Todos/as votam?

Paro destaca que “não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade” (PARO, 1992, p. 256). Paulo Freire reforça que “a escola deve ser um centro irradiador da cultura popular, a disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la, a escola é também um espaço de organização política das classes populares” (FREIRE, 2001, p. 16). Nessa perspectiva, a escola deve ser uma instituição dinâmica e participativa, profundamente integrada à comunidade, que promova a cultura popular e a organização política das classes populares. Portanto, a comunidade escolar (pais, mães, alunos/as, professores/as e funcionários/as) deve fazer parte do processo de seleção dos seus/suas gestores/as e diretores/as; quando essa participação não está posta de maneira clara na legislação, revela-se um caráter de silenciamento. De acordo com Ball, nas políticas educacionais, os governos podem, em favorecimento das reivindicações do *lobby educacional*, usar a sua linguagem de “implementação” como tentativa de excluir certas vozes do processo político (BALL, 1992, p. 8).

No PEE do estado de Sergipe, para a nomeação da equipe diretiva, a estratégia 19.1 faz referência ao respeito à legislação nacional e a critérios técnicos de mérito e desempenho (curso de especialização), gestão escolar, recursos humanos, currículo e elaboração do plano de trabalho final para apresentação à comunidade escolar (SERGIPE, 2015, p. 149). Para o processo de eleição direta, o texto menciona o incentivo para que os municípios aprovem suas legislações correspondentes. A partir dessas referências, observamos o último edital de seleção da rede estadual, nº 24/2023, que estabelece, no item 2.5:

A Função de Confiança de Diretor de Escola da Rede Pública Estadual de Sergipe é de livre designação e dispensa pelo Secretário de Estado da Educação e da Cultura do Estado de Sergipe (SERGIPE, 2023, p. 2).

Portanto, a função de diretor/a ou gestor/a de escola da rede pública estadual de Sergipe é um cargo de confiança, o que significa que a nomeação e a exoneração do/da diretor/a são feitas livremente pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – Seduc. O Decreto nº 126/2022 estabelece que os/as diretores/as nomeados/as através do

processo seletivo realizado em 2022 têm um mandato de dois anos. O processo seletivo compôs-se de duas etapas: avaliação dos currículos (Comissão de Examinadores do DRH/SEDUC) e banca examinadora (exposição de seu Plano de Gestão). Nessa fase, elabora-se uma lista tríplice para a deliberação da Seduc de Sergipe, como consta no item 5.12.1 do edital. Embora o PEE de Sergipe expresse sua intenção de eleição direta, podemos observar nos pontos destacados que há um caráter de exclusão da comunidade escolar, visto que, desde o início, é deixado claro que o cargo é de confiança e, mesmo após as duas etapas, as listas tríplexes ainda vão para deliberação do/da secretário/a da educação. Destacamos ainda que, para a apresentação do plano de gestão, a banca é composta somente por membros da Seduc, ou seja, o/a candidato/a ao cargo, mesmo elaborando um plano que contemple as necessidades da escola e da comunidade, não será ouvido/a nessa fase.

Ball descreve que as “transformações podem ocorrer à medida que os textos legislativos são recontextualizados” (BALL, 1992, p. 8)², ou seja, quando os textos são adaptados e interpretados em novos contextos ou situações diferentes daqueles onde foram criados, podem ocorrer transformações significativas, como observamos no último edital para seleção de diretores/as da rede estadual de Sergipe. Paro afirma:

No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado (Paro, 1992, p. 256).

As leis sobre os planos estaduais de educação dos estados com menor índice de seleção de diretores/as, conforme aponta o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE, mostram que os PEEs consideram a comunidade escolar como fundamental na seleção de diretores/as, mas mesmo quando a participação é formalizada, os editais incluem mecanismos que inibem ou dificultam essa participação. Lima destaca que:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

Analisando as proposições para o próximo PNE a partir do Documento Final da Conae 2024, vemos em sua proposição 1 a aprovação de leis específicas para estabelecer

a gestão democrática da educação pública e sua fiscalização nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal, no prazo máximo de dois anos a partir da vigência do PNE. Para garantir a participação social, o texto reforça a eleição direta de dirigentes educacionais e a formação de espaços coletivos, colegiados e órgãos de deliberação e tomada de decisão. Isso inclui a proposta de alteração da Constituição Federal de 1988 para incorporar a eleição direta de diretores/as escolares.

A participação dos diversos segmentos sociais, profissionais da educação e movimentos sociais é um ponto fundamental para fortalecer o compromisso com a educação como um direito social, e essa participação deve contribuir para uma gestão inclusiva e democrática a ser garantida nos regimentos dos fóruns estaduais e municipais, nos conselhos estaduais e municipais, de forma autônoma, incluindo a sociedade civil organizada.

Com relação à seleção de diretores/as, o texto da Conae 2024 é contundente e reafirma seu compromisso com a democracia. A estratégia 1.1 do documento considera que “a nomeação de diretores(as) se dê, exclusivamente, por eleição direta, com a participação da comunidade escolar e educacional” (CONAE, 2024, p. 153). Portanto, a proposta defende que a seleção de gestores/as e diretores/as aconteça exclusivamente por eleições diretas; contudo, como visto anteriormente, nas legislações que aprovaram os PPEs, a comunidade escolar muitas vezes é silenciada nesse processo. Na estratégia 1.2 do mesmo documento, além da garantia da nomeação de diretores/as e gestores/as escolares por meio de eleições diretas, enfatiza-se que a gestão das escolas públicas deve manter um caráter público e democrático, proibindo a participação de empresas privadas, entidades filantrópicas, organizações religiosas e militares na administração das escolas, preservando a natureza inclusiva da escola.

A participação da comunidade escolar é base fundamental para uma experiência de gestão democrática. Freire ensina que: “Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos” (FREIRE, 2001, p. 127), o que envolve não apenas estar presente, mas também ter uma voz ativa nas decisões que afetam a educação. O autor enfatiza que a participação popular “não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade” (FREIRE, 2001, p. 127). Nessa perspectiva, a participação não deve ser apenas uma frase de efeito ou um conceito vazio, mas deve ser entendida como prática concreta e essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Embora o documento final da Conae 2024 seja um referencial importante para o novo PNE, ainda há um longo processo para sua materialização, o que envolve disputas ideológicas e políticas. Assim, mais uma vez, nos embasamos em Ball (1992) quando aponta o contexto da influência como ponto inicial no qual as políticas públicas começam a tomar forma. Nesse ponto, os discursos políticos são elaborados e as partes interessadas (políticos/as, líderes comunitários/as, grupos de interesse, especialistas em educação e o público em geral) disputam a definição e os objetivos sociais da educação, estabelecendo

a visão e a direção que a educação deve seguir, refletindo interesses, valores e agendas das diversas partes envolvidas.

Considerações finais

A gestão democrática na educação pública brasileira, conforme delineada pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, enfrenta vários desafios em sua implementação. A análise dos estados brasileiros com percentual inferior a 1% no cumprimento dessa meta revela que há uma disparidade significativa entre a intenção legislativa e a prática institucional, influenciada por diversos fatores históricos e políticos.

A história da gestão democrática no Brasil é marcada por uma trajetória de lutas e avanços desde a redemocratização na década de 1980. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 estabeleceram marcos importantes para a implementação desse princípio, que foi consolidado no PNE 2014-2024. No entanto, a efetivação da gestão democrática, especialmente na seleção de diretores/as escolares, ainda enfrenta muitos obstáculos, entre eles, a seleção de diretores/as com a participação efetiva da comunidade escolar. Como apontam os dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE, apenas uma pequena fração das escolas públicas realiza a seleção de diretores/as conforme os critérios de mérito e desempenho associados a consulta pública à comunidade escolar. Os estados de Roraima, Amazonas, Amapá, Piauí, Paraíba, Rondônia, Tocantins e Sergipe apresentam índices de cumprimento da Meta 19 inferiores a 1%, evidenciando uma resistência significativa à implementação da gestão democrática.

As legislações estaduais analisadas demonstram abordagens diversas para a implementação da Meta 19, com alguns estados priorizando critérios técnicos e de mérito, enquanto outros enfatizam a participação da comunidade escolar. No entanto, a prática frequentemente se desvia das diretrizes propostas, resultando em processos de seleção de diretores/as que ainda são marcados por indicações políticas e clientelismo, conforme apontado por Paro (2006). A análise à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball revela que a tradução da política educacional em práticas institucionais é complexa e sujeita a diversas influências e interpretações; ou seja, muitas vezes, as políticas educacionais não são implementadas conforme o texto legislativo original, e esse descompasso entre a formulação e a implementação das políticas públicas ressalta a necessidade de um compromisso mais robusto e de ações concretas para garantir a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios. Apesar dos avanços, a crise político-institucional a partir de 2016 e os cortes no financiamento da educação comprometeram o cumprimento das metas do PNE; as mudanças de prioridades políticas e a falta de continuidade nas

políticas educacionais enfraqueceram os esforços para democratizar a gestão escolar, revelando a fragilidade do compromisso com a educação democrática.

A proposta final da Conae 2024 enfatiza a importância da participação da comunidade escolar na seleção de diretores/as, através de eleições diretas, excluindo empresas privadas e organizações religiosas da administração das escolas públicas. Essa perspectiva reflete um entendimento profundo de que a gestão democrática não pode ser apenas um slogan, mas deve ser uma prática concreta e inclusiva, conforme apontado por autores como Freire (2001) e Lima (2018). Portanto, para que a gestão democrática na educação pública brasileira se torne uma realidade, é necessário um compromisso contínuo com políticas públicas consistentes e a promoção de uma cultura participativa nas escolas. A participação da comunidade escolar deve ser garantida e fortalecida, não apenas como um princípio legislativo, mas como uma prática cotidiana que contribua para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e democrático.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 16/07/2024.

Notas

- 1 Tradução livre do/da autor/a. “Policies will be interpreted differently”.
- 2 Tradução livre do/da autor/a. “transformations that may come about as legislative texts are recontextualized”.

Referências

- BALL, Stephen. *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Editora Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.
- BALL, Stephen J. *The education debate*. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, Stephen. J. & BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2024

BRASIL. *Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 25 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, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006 (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário 6).

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental. Documento Final. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmpP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira (PNE em Movimento, 1). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. doi: 10.24109/2448-4296.seriepne.2016.1.

DOURADO, Luiz Fernandes. In: *PNE Políticas e gestão da educação: retrocessos e resistência propositiva*. (org) Luiz Fernandes Dourado, Karine Nunes de Moraes e Romilson Martins Siqueira. Dados eletrônicos. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES NETO, Eduardo & LINO, Lucilia. A gestão democrática na educação pública brasileira: uma análise a partir do último relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação. *Interritórios*. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. V.9 N.18, 2023.

INEP. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2022*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/> Acesso em: 25 jul. 2023.

JUNG, Hideldgard Susana; CAUDURO, Tharles Gabriele & SUDBRACK, Edite Maria. O plano nacional de educação como articulador da democratização do acesso à universidade e empoderamento da classe trabalhadora. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(2), 2016, 257-273. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650550/16761>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestonária? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

- SILVA, Rosilania Macedo. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 6, n. 2, mai/ago. 2016.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006, Acesso em: 25 jul. 2023.
- PARAÍBA. *Lei nº 13.010, de 29 de dezembro de 2023*. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-13010-2023-paraiba> Acesso em: 22 maio 2024.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.
- PARO, Vitor Henrique. *Cadernos de pesquisa pensamento educacional*. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.
- PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. *Edital SEDUC-PI/GSE nº 13/2023*. Teresina: SEDUC, 2023. Disponível em: <<https://sei.pi.gov.br/sei/>>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- POWER, Sally. Porque as políticas educacionais falham? In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.
- RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Monitoramento 2023*. Porto Velho, RO: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2024/05/RELATORIO_MONITORAMENTO___PEE_2023.1.pdf Acesso em: 25 jul. 2023.
- SABIA, Cláudia Pereira de Pádua & ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 1(1), 35-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.33027/2447-780X.2015.v1.n1.04.p35>>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- SAVIANI, Dermeval., DOURADO, Luiz. Fernandes., & FILHO, Heleno Araújo (2015). Entrevista. *Retratos Da Escola*, 8(15), 231–246. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.439> Acesso em: 25 jul. 2023.
- SERGIPE. *Lei nº 8.025, de 4 de setembro de 2015*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de Sergipe*, Aracaju, 8 set. 2015. n. 27.291. Disponível em: <https://aleselegis.al.se.leg.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L80252015.html?identificador=33003500370036003A004C00> Acesso em: 25 jul. 2023.
- TOCANTINS. *Decreto nº 6.644, de 4 de julho de 2023*. Dispõe sobre os critérios técnicos para subsidiar a escolha do Governador do Estado quanto aos atos de seleção para a função pública de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, e adota outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/to/decreto-n-6644-2023-tocantins-dispoe-sobre-os-criterios-tecnicos-para-subsidiar-a-escolha-do-governador-do-estado-quanto-aos-atos-de-selecao-para-a-funcao-publica-de-diretor-de-unidade-escolar-da-rede-estadual-de-ensino-e-adota-outras-providencias> Acesso em: 25 jul. 2023.

Massificação e qualidade na Educação Superior: *análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024*

Massification and quality in Higher Education:
a multidimensional analysis based on Conae 2024 Final Document

Masificación y calidad en la Educación Superior:
análisis multidimensional a partir del Documento Final de la Conae 2024

 **BRUNA DE SOUZA SOUZA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

 **MARIA BEATRIZ LUCE****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Neste artigo investigamos a massificação e a qualidade da Educação Superior no Brasil, destacando sua importância para a inclusão social e o desenvolvimento econômico, sob a ótica da Massificação Qualificada da Educação Superior. Propomos um Modelo Multidimensional para tanto, baseado nos sete eixos temáticos do Documento Final da Conae 2024, integrando variáveis do Censo da Educação Superior e indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O modelo visa superar abordagens quantitativas limitadas, considerando as dimensões qualitativas da educação. Isso equilibra a expansão numérica com melhorias qualitativas e inclusivas, valorizando aumento de matrículas, qualidade educacional, inclusão de grupos vulneráveis, permanência e sucesso de estudantes. Tal modelo utiliza dados para planejar, monitorar e avaliar políticas educacionais, identificando áreas críticas e orientando a formulação de estratégias eficazes para o próximo Plano Nacional de

* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <brunadessouza92@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Pampa. *E-mail:* <luceb@ufrgs.br>.

Educação – PNE 2024-2034. Concluímos que o Modelo Multidimensional tem potencial para guiar o processo de massificação da Educação Superior no Brasil, garantindo um compromisso contínuo com políticas públicas que integrem qualidade e equidade, alinhando-se aos princípios da Conae 2024.

Palavras-chave: Educação Superior. Massificação. Qualidade. Conae 2024.

ABSTRACT: In this article, we investigate the massification and the quality of higher education in Brazil, highlighting its importance for social inclusion and economic development, from the perspective of Qualified Massification of Higher Education. On this account, we propose a multidimensional model based on the seven thematic axes of Conae 2024 Final Document, integrating variables from the Higher Education Census and indicators from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira – INEP. The model aims to overcome limited quantitative approaches, considering the qualitative dimensions of education. This balances numerical expansion with qualitative and inclusive improvements, valuing more enrollments, educational quality, inclusion of vulnerable groups, student permanence and success. This model uses data to plan, monitor and evaluate educational policies, identifying critical areas and guiding the formulation of effective strategies for the next National Education Plan – PNE 2024-2034. We conclude that a multidimensional model has the potential to guide the process of massification of higher education in Brazil, ensuring a continuous commitment to public policies that integrate quality and equity, which is in line with the principles of Conae 2024.

Keywords: Higher Education. Massification. Quality. Conae 2024.

RESUMEN: En este artículo, investigamos la masificación y la calidad de la Educación Superior en Brasil, destacando su importancia para la inclusión social y el desarrollo económico, desde la perspectiva de la Masificación Calificada de la Educación Superior. Proponemos para ello un Modelo Multidimensional, basado en los siete ejes temáticos del Documento Final de la Conae 2024, integrando variables del Censo de Educación Superior e indicadores del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – INEP. El modelo

pretende superar enfoques cuantitativos limitados considerando las dimensiones cualitativas de la educación. Esto equilibra la expansión numérica con mejoras cualitativas e inclusivas, valorando el aumento de la matrícula, la calidad educativa, la inclusión de grupos vulnerables, la retención y el éxito de los estudiantes. Este modelo utiliza datos para planificar, monitorear y evaluar políticas educativas, identificando áreas críticas y orientando la formulación de estrategias efectivas para el próximo Plan Nacional de Educación – PNE 2024-2034. Concluimos que el Modelo Multidimensional tiene el potencial de guiar el proceso de masificación de la Educación Superior en Brasil, asegurando un compromiso continuo con políticas públicas que integren calidad y equidad, en línea con los principios de la Conae 2024.

Palabras clave: Educación superior. Masificación. Calidad. Conae 2024.

Introdução

A Educação Superior no Brasil, marcada por restrições e privilégios, passa por transformações significativas visando expandir e democratizar o acesso a uma parcela maior da população. As últimas décadas testemunharam um crescimento constante do número de instituições, cursos e vagas, impulsionado, em parte, pela proliferação de instituições privadas e pela criação de novas universidades e campi federais. Esse movimento se reflete na alteração do perfil socioeconômico dos/das estudantes, com maior inclusão social (RISTOFF, 2014). No entanto, essa massificação impõe um desafio significativo para a qualidade da formação oferecida (CARNEIRO *et al*, 2023).

A historiografia educacional do país revela um campo de visões e interesses diversos, acentuados pela falta de um sistema educacional nacional institucionalizado (SANTOS & AMARAL, 2020). Destarte, os desafios de continuidade e eficácia das políticas educacionais têm sido um entrave histórico para a consolidação do direito à educação de qualidade no país. De acordo com Janete Azevedo e João Oliveira (2021), a eficácia na implementação e na continuidade de políticas educacionais requer gestão e monitoramento efetivos, especialmente em contextos de instabilidade política.

A importância de políticas educacionais consistentes e bem estruturadas fica evidente nas discussões sobre elaboração, implementação e continuidade dos planos nacionais de educação. Luiz Dourado (2020) criticou a secundarização do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, inicialmente concebido como uma política de Estado, epicentro das políticas educativas, apoiado em um pacto federativo e democrático. No entanto, segundo o autor, o Plano foi marginalizado e não atingiu seus objetivos por conta da prevalência

de interesses privados, levando a um recuo das políticas de expansão e interiorização da Educação Superior pública. Além disso, políticas e programas em andamento foram descontinuados ou substituídos por iniciativas que favorecem um modelo conservador e uma regulação mais flexível. Essas mudanças não apenas fragmentaram o sistema educacional, mas também estimularam uma dinâmica de hierarquização. O autor destaca ainda a interação dessas políticas com a agenda transnacional, o que abre espaço para a articulação de lutas políticas em movimentos globais, moldando assim o futuro da educação no país e no mundo.

Nesse cenário, exploramos a política de massificação da Educação Superior no contexto do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e do Documento Final da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 (FNE, 2024). Contemplamos a massificação por uma ótica positiva e construtiva, como uma política desejável e indispensável para assegurar o direito de todos/as à educação. Assim, entendemos que a massificação deve ser percebida não apenas como uma expansão numérica, mas também em termos de melhoria qualitativa. Adotamos, portanto, o conceito de Massificação Qualificada da Educação Superior – MQES, destacando a necessidade de enfrentar desigualdades, integrando compromissos com qualidade, equidade e justiça social.

Ademais, propomos um Modelo Multidimensional para análise da massificação da Educação Superior no país, utilizando variáveis do Censo da Educação Superior – CES e indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, selecionados por sua relevância para os sete eixos temáticos do Documento Final da Conae 2024. Além de considerar métricas quantitativas, incorpora dimensões qualitativas essenciais para abordar desigualdades e promover a MQES. Propomos o modelo como uma ferramenta analítica para o campo das políticas públicas de educação, capacitando o diagnóstico, o monitoramento, a avaliação e planejando uma Educação Superior que atenda em proporção de massa, conforme a classificação de Martin Trow (2007). Ou seja, que a matrícula atinja entre 16% a 50% da faixa etária típica, entre 18 e 24 anos. Ao mesmo tempo, consideramos que a Educação Superior, quando massificada, deve também ser pautada pela excelência acadêmica, formação cidadã e princípios de justiça social, conforme os preceitos de MQES que serão adiante detalhados. O trabalho parte de análise do Documento Final da Conae, com a perspectiva de que seja o referencial para a redação das diretrizes e metas do PNE 2024-2034.

O processo de formulação de políticas educacionais, conforme revela o monitoramento das metas de um PNE, não é linear e está imerso em uma polissemia de interesses que necessitam de análise cuidadosa e estratégias bem definidas para sua efetivação ou secundarização (RIBEIRO, 2020). Este estudo alinha-se às diretrizes e metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), de expandir a Educação Superior não apenas numericamente, mas massificá-la, elevando sua qualidade, promovendo inclusão social e desenvolvendo competências do corpo docente. Pretendemos demonstrar como a integração de dados em um

modelo analítico multidimensional pode fornecer subsídios para diagnósticos e proposições aderentes ao conceito de democratização da/na educação (MEDEIROS & LUCE, 2006).

Os históricos desafios e contradições enfrentados na implementação das políticas educacionais refletem a complexidade inerente à gestão pública e a necessidade de equilíbrio entre inclusão social e mecanismos de avaliação e controle de qualidade (CLEMENTINO & OLIVEIRA, 2023). Intuímos que o Modelo Multidimensional ora proposto pode iluminar a formulação de metas e estratégias da Educação Superior no próximo PNE, rumo ao enfrentamento das desigualdades na sociedade brasileira e às diretrizes da Conae 2024, contribuindo para um debate construtivo sobre as políticas de Estado para a educação no Brasil.

A massificação da Educação Superior em questão

Conforme Frederico Morais (2020), estudar a Educação Superior no Brasil requer compreensão das dinâmicas históricas e sociais, evidenciadas nas disputas de interesses entre os setores públicos e privados. O PNE 2014-2024 exemplifica essas disputas, sendo campo de intensas divergências de concepções sobre sociedade e educação, cujo processo de aprovação e implementação reflete constante luta política, influenciando diretamente as políticas de massificação.

A massificação da Educação Superior é marcada por interpretações diversas e contrassensos quanto ao aumento de matrículas de 1,5 milhão em 1991 para quase 9,5 milhões em 2022 (INEP, 2011; 2022a). Alejandra Birgin (2010) caracteriza a massificação como uma expansão quantitativa que, no entanto, não garante uma distribuição equitativa do capital cultural, podendo até reforçar mecanismos de exclusão e a elitização. A situação é agravada pela sub-representação de grupos vulneráveis em cursos de alto prestígio social, conforme destacado por Leandro Almeida *et al* (2012), e pelo aumento das demandas por serviços de apoio estudantil para a permanência e sucesso acadêmico, segundo Carlos Dias e Helena Sampaio (2020).

Philip Altbach, Liz Reisberg e Laura Rumbley (2009) oferecem uma visão global, reconhecendo a massificação como fenômeno inevitável que inclui maior mobilidade social e transformações nos padrões de financiamento e diversificação dos sistemas educacionais. Assim, a massificação não é uma fase nova, devendo ser percebida de maneiras diferentes e etapas distintas. Inicialmente, os sistemas de Educação Superior lutaram para lidar com a demanda e a necessidade de infraestrutura expandida e maior corpo docente, mas recentemente começaram a enfrentar implicações da diversidade e a considerar subgrupos ainda excluídos ou indevidamente atendidos, com a garantia de acesso que resulte em efetiva conclusão educacional.

A Constituição Federal do Brasil, inciso I do Artigo 206 (BRASIL, 1988), estabelece igualdade de condições para acesso e permanência na educação, o que representa um desafio de massificação significativo diante da realidade. A distinção constitucional insuficiente entre Educação Básica e Superior, nesse ponto, permite uma brecha para justificar a persistência de históricas desigualdades educacionais, reforçadas por uma ideologia meritocrática que, por vezes, nega ou restringe a massificação da Educação Superior. Essa abordagem, que opõe massa à qualidade, ignora a educação como um direito universal ao longo da vida e relega o fato de disparidades socioeconômicas, étnico-raciais e geográficas influenciarem significativamente o acesso e o sucesso acadêmico. Ademais, disparidades institucionais, currículos engessados e o desprestígio de cursos com menos perspectivas profissionais limitam a garantia da igualdade de condições e do acesso às titulações. Nesse contexto, a meritocracia serve frequentemente para ocultar barreiras sistêmicas a estudantes de origens menos privilegiadas e perpetuar desigualdades preexistentes, refletindo um paradoxo de expansão do acesso que não se traduz em igualdade de oportunidades e condições educacionais para todos/as.

Agravam-se tais problemas pela mercantilização da Educação Superior, impulsionada por uma agenda neoliberal global que transforma a educação em um bem de consumo, desviando-se dos princípios democráticos de acesso e permanência (FRITSCH *et al*, 2020). A pressão é exacerbada sobre as universidades latino-americanas para que abandonem princípios estabelecidos na Reforma de Córdoba de 1918, como a autonomia institucional, sendo forçadas a buscar fontes privadas de financiamento, como discutem Carlos Torres e Daniel Schugurensky (2002). Valdemar Sguissardi (2015) descreve a situação do Brasil como Massificação Mercantil, na qual a Educação Superior transforma-se de bem público em *commodity* e é dominada por grandes empresas lucrativas e fundos de investimento. Tal processo leva à progressiva anulação das fronteiras entre os setores público e privado da educação, com a lógica de mercado prevalecendo sobre os princípios democráticos de acesso e permanência. Resulta, pois, em educação elitizada, de alta qualidade para poucos/as, enquanto massifica e oferece baixa qualidade de ensino para muitos/as. O Estado, então, encolhe suas funções de garantia do direito à educação, seja na via direta da oferta pública como na regulação da qualidade ofertada por instituições privadas. Encolhe-se, assim mesmo, em seus deveres, ao limitar o investimento em educação, comprometendo as possibilidades do desenvolvimento econômico e socioambiental sustentável e a soberania da nação.

A negligência com a qualidade formativa na Educação Superior é evidenciada pela preponderante instrução massiva de discentes por um quadro docente reduzido e instável, mediante padronização pedagógica e plataformas de conteúdo que pouco aportam em qualidade acadêmico-científica e vivências socioculturais. Ana Araújo *et al* (2021) apontam que a massificação se dá com altas taxas de evasão e retenção, implicando em perdas significativas, tanto para indivíduos/as quanto para as instituições e a sociedade.

Birgin (2010) já anteriormente mencionava que, apesar do progresso e da abertura dos sistemas de ensino, as estruturas institucionais frequentemente permanecem inalteradas frente ao novo perfil de estudantes, derivando em inadequadas condições de ensino e de integração de indivíduos/as com diferentes necessidades e potencialidades. Importa considerar também as condições oferecidas a docentes, que devem estar preparados/as para lidar com a crescente diversidade e quantidade de alunos/as. Isso implica em formação continuada, espaços de trabalho colaborativos e oportunidades para o desenvolvimento de diálogos construtivos para garantir ensino de qualidade.

A magnitude da problemática chama a um debate mais aprofundado sobre o que constitui uma Educação Superior de qualidade e como ela pode ser assegurada em um processo de massificação, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e pela mercantilização do ensino. A crítica à *mcdonaldização do ensino*, de Dennis Hayes e Robin Wynyard (2002), e a de Ernesto Tovar (2012), que interpreta a massificação como *combustível das máquinas para graduar*, pelo seu potencial de comprometer a trajetória acadêmica dos/das estudantes e amplificar as desigualdades sociais, enfatiza a necessidade de revisitar as políticas públicas para garantir que a educação permaneça direito universal e pilar para o desenvolvimento socioeconômico e cultural sustentável. Como ressalta François Dubet (2015), sem atenção efetiva à igualdade de oportunidades, a massificação falha em ser genuinamente democratizante, perpetuando, em vez de mitigar, as desigualdades sociais. José Dias Sobrinho (2013) ecoou esse ponto ao descrever a *democratização excludente*, que não assegura a todos/as, independentemente de suas origens, o direito a uma educação de excelência.

Além da quantidade: qualidade e equidade na Educação Superior

A partir da literatura, observamos que os estudos sobre a massificação da Educação Superior tendem a focar dimensões isoladas, como acesso, qualidade ou gestão, levando a uma compreensão fragmentada dos desafios inerentes a esse fenômeno. Segundo Sguisardi (2015), é necessária uma abordagem mais abrangente que integre as questões de acesso, permanência e inserção dos/das egressos/as no mundo do trabalho, para capturar a complexidade multidimensional desse processo.

Refletindo sobre as contribuições de Lee Harvey e James Williams (2010), percebemos a qualidade na Educação Superior influenciada por uma *revolução da qualidade* que envolve massificação, internacionalização e mercantilização. Argumentam eles que a qualidade deve ser intrínseca às atividades diárias do setor educacional e não apenas um cumprimento de rituais externos. Isso reforça a importância de nosso Modelo Multidimensional, que procura integrar a qualidade como compromisso genuíno com a melhoria contínua

e a inclusão efetiva, confrontando o dilema apontado entre qualidade como ritual e qualidade como propriedade de seus/suas interessados/as.

No Modelo Multidimensional buscamos superar limitações de estudos anteriores, integrando variáveis que abrangem diversos aspectos da/na democratização da Educação Superior. Pretendemos uma visão de totalidade, abordando de forma relacional as questões de acesso, qualidade do ensino, inclusão, diversidade, permanência e excelência acadêmica – uma compreensão integrada dos desafios complexos apresentados pela massificação. Reconhecendo a interdependência entre os diferentes aspectos da Educação Superior, o modelo facilita o desenvolvimento de estratégias para que a qualidade seja uma propriedade compartilhada entre todos/as os/as atores/atrizes envolvidos/as. A abordagem multidimensional enseja uma avaliação mais precisa do progresso e a identificação de áreas que ainda requerem atenção no sistema educacional brasileiro. Além disso, este estudo enriquece a literatura acadêmica e serve como uma ferramenta para formuladores/as de políticas e profissionais da educação.

À luz das reflexões expostas, adentramos uma perspectiva otimista sobre a massificação da Educação Superior. Segundo João Cabral (2001), a massificação é vista como oportunidade para enriquecer o universo científico, em face de visões superficiais que a associam à suposta queda na qualidade, o que seria uma preocupação apenas para aqueles/as que resistem aos novos desafios impostos pelo fenômeno. Lembrem Harvey e Williams (2010) que a qualidade na Educação Superior não deve ser avaliada apenas por critérios externos de prestação de contas, mas também como uma propriedade intrínseca ao sistema educacional, refletida em suas metas e contextos específicos. Esse ponto é essencial para entender a massificação não como diluição de qualidade, mas como um fator para aprimoramento e inclusão.

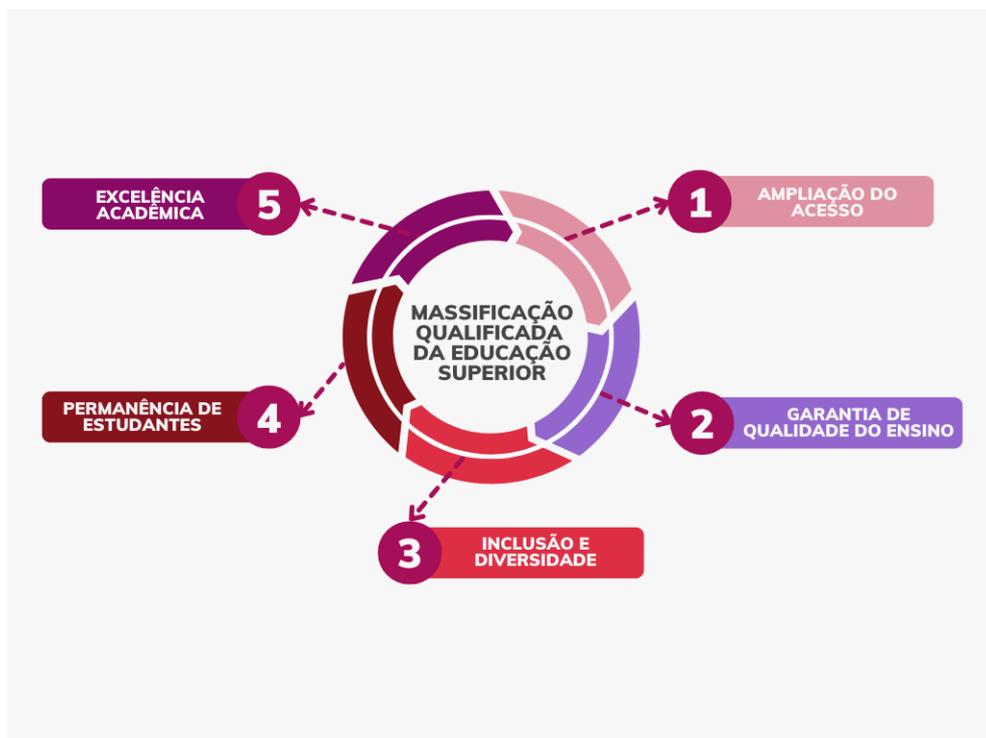
Claisy Marinho-Araujo (2016) enfatiza o potencial do processo como meio de desenvolvimento pessoal e emancipação, enquanto Mirella Rocha (2009) o considera um instrumento de inclusão e empoderamento social, enfatizando seu papel no atendimento às necessidades sociais e na garantia de direitos às massas, particularmente em contextos latino-americanos. Por esse prisma, a massificação é reconhecida como estratégia política para construir uma sociedade mais justa e equitativa, atendendo às necessidades sociais e reforçando direitos.

A massificação apresenta tanto oportunidades quanto desafios, exige reconfiguração das políticas públicas e das instituições de Educação Superior – IES para acolher efetivamente o volume e a diversidade de perfis dos/das estudantes. Gerardo Serpa e Adriana Falcón (2019) argumentam que o desafio não está em adaptar os/as estudantes ao sistema existente, mas em reestruturar o sistema educacional para atender à diversidade estudantil. Criticam a visão que atribui aos/às estudantes a responsabilidade pela qualidade educacional e defendem que a verdadeira democratização da Educação Superior promove equidade, qualidade e inclusão social. Nesse sentido, entendemos que a

situação exige uma revisão crítica do *modus operandi* da massificação vigente para garantir os princípios democráticos e de justiça social.

Em resposta aos desafios identificados, o conceito de MQES emerge como um processo dinâmico e fundamental no combate às desigualdades na Educação Superior. Introduzido por Bruna de Souza Souza (2020), o conceito transcende uma visão puramente quantitativa do processo, motivo pelo qual inclui o termo *Qualificada* – inspirado pelas ideias de Serpa e Falcón (2019), que defendem a massificação como um mecanismo para fortalecer a democracia educacional e a formação cidadã sem comprometer a qualidade, incitando o debate sobre a inter-relação entre equidade e qualidade na Educação Superior. O conceito de MQES responde às disparidades regionais e socioeconômicas e é estruturado em cinco dimensões indispensáveis para a sua plena realização. A Figura 1 ilustra essas dimensões, representadas em um equilíbrio para garantir que o processo não dilua os valores e os objetivos essenciais da educação.

Figura 1: Dimensões da Massificação Qualificada da Educação Superior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Cada dimensão da MQES trabalha em conjunto para que a Educação Superior seja acessível, inclusiva e de alta qualidade. A dimensão *Ampliação do Acesso* contempla a expansão sistemática e estratégica das ofertas e vagas em IES e cursos, permite acesso mais amplo, garantindo a mais pessoas oportunidade no caminho universitário. A dimensão *Garantia de Qualidade do Ensino* centra-se na manutenção e na melhoria da formação oferecida pelas IES, implicando professores/as qualificados/as e dedicados/as, infraestrutura apropriada, materiais e tecnologias educacionais adequadas. A terceira dimensão abrange *Inclusão e Diversidade*, expressando a promoção da igualdade de condições nas oportunidades acadêmicas, com valorização e representatividade da pluralidade estudantil, combatendo todas as formas de discriminação. Cria-se com as três dimensões o ambiente para assegurar a trajetória dos/das estudantes em condições de integral aproveitamento da qualidade acadêmica.

A quarta e a quinta dimensões do diagrama, *Permanência de Estudantes* e *Excelência Acadêmica*, ilustram a importância de garantir seguimento no percurso em IES de reconhecido valor. A *Permanência de Estudantes* prioriza a continuidade do percurso educacional, por meio de fatores como apoio emocional, disponibilização de bolsas, auxílio moradia e alimentação, além de práticas pedagógicas e de acolhimento que signifiquem reconhecimento de suas necessidades e interesses. Elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, incluem a formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho. A *Excelência Acadêmica* concentra-se na promoção do êxito acadêmico dos/das estudantes, assegurando acesso a recursos contribuintes para a sua formação integral e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Isso é alcançado com a oferta de atividades de pesquisa e extensão, de fruição cultural e desportiva, estágios, participação em eventos de inserção profissional, entre outras.

A massificação da Educação Superior, embora uma tendência necessária e irreversível, requer uma abordagem crítica e reformuladora para assegurá-la como pilar para o desenvolvimento socioeconômico e cultural sustentável no país. Para atingir esse objetivo, a proposição de um Modelo Multidimensional surge como uma solução estratégica. O modelo é projetado para monitorar, identificar e superar os desafios inerentes ao processo de massificação, atendendo às demandas de uma população estudantil diversificada e superando limitações estruturais na ampliação da base demográfica na Educação Superior. Assim, torna-se essencial adaptar as políticas educacionais às peculiaridades do sistema educacional brasileiro.

O Documento Final da Conae 2024 desempenha, nesse contexto, um papel crucial, fortalecendo o compromisso com uma revisão colaborativa e inclusiva nas discussões sobre as futuras direções da política educacional brasileira. O documento prioriza a necessidade de expansão educacional justa e estrategicamente alinhada aos princípios democráticos e de justiça social, abordando, ao mesmo tempo, as desigualdades e estratificações emergentes.

As dimensões da MQES junto aos eixos temáticos da Conae 2024 constituem subsídios basilares na proposição do Modelo Multidimensional. Essas diretrizes visam a massificação da Educação Superior no Brasil como força democratizadora, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Tal abordagem não se limita às demandas imediatas, mas também antecipa futuros desafios, com impacto duradouro e positivo na sociedade brasileira. O intuito é garantir que a massificação contribua efetivamente para a democratização da Educação Superior, reconhecendo gargalos e propondo caminhos estratégicos com monitoramento e ajustes contínuos.

Conae 2024 e a Educação Superior: eixos temáticos e estratégias

O Documento Final da Conae 2024 representa um marco significativo na revisão da política educacional brasileira, emergindo de um processo colaborativo e democrático que engajou etapas de discussão, desde o nível municipal até o nacional. Essa dinâmica reflete um esforço para avaliar a situação educacional e estabelecer proposições e estratégias para a próxima década, com base no Documento Referência (BRASIL, 2023). Foram incorporadas nesse processo 8.692 emendas de todas as 27 unidades federativas, refletindo um engajamento representativo e participativo a orientar a formulação do Projeto de Lei do próximo PNE para o decênio 2024-2034.

O Documento Final reafirma a educação como direito humano essencial e instrumento para promover a justiça social e o desenvolvimento socioambiental sustentável. Adotando sete eixos temáticos alinhados aos princípios do Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o documento enfatiza a educação como prática social, histórica e política destinada a formar cidadãos/ãs conscientes de seus direitos e deveres individuais e coletivos. Ademais, enfatiza uma visão coletiva e inclusiva da Educação Superior no Brasil, abordando a democratização do acesso, a interiorização das universidades públicas, a inclusão social e a promoção da equidade e igualdade. Destaca também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a regulação e supervisão da Educação Superior, com atenção à Educação a Distância – EaD para a garantia do padrão de qualidade. O Documento também incorpora adições significativas em relação à Educação Superior, com uma ênfase renovada na melhoria da qualidade, aprofundando compromissos e responsabilidades sociais das IES. São destacadas regulação, avaliação e supervisão rigorosas, especialmente em relação à EaD. O reforço do fomento a ciência, tecnologia e inovação é considerado fundamental para o desenvolvimento sustentável do país, juntamente com políticas específicas de financiamento e inclusão que aumentem a acessibilidade e a diversidade na Educação Superior, em particular para pessoas com deficiência e grupos historicamente marginalizados.

Morais (2020) ressalta a necessidade de lutar por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na Educação Superior. O autor destaca a importância de monitorar e cobrar as metas do PNE, sendo imprescindível compreender como os resultados estão sendo atingidos e a que projeto de sociedade atendem. Na perspectiva da Conae 2024, buscamos uma compreensão abrangente das dinâmicas educacionais no país, visando uma abordagem mais inclusiva e qualitativa da massificação, ou seja, tomando a noção de MQES. Com o Modelo Multidimensional proposto exploramos diversas facetas do processo de massificação, articulando estratégias e abordagens detalhadas para cada um dos sete eixos temáticos estabelecidos no Documento Final (FNE, 2024). Apresentamos um primeiro exercício de base teórica e prática que contribua para o entendimento e a melhoria contínua do processo de massificação da Educação Superior no Brasil, alinhada com as metas e estratégias propostas para o PNE da próxima década.

Inicialmente realizamos uma análise de cada um dos sete eixos temáticos da Conae 2024, que são gerais e estruturantes do Sistema Nacional de Educação – SNE, a saber:

Eixo 1 - O PNE como articulador do SNE, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e inter-setoriais, em regime de colaboração interfederativa;

Eixo 2 - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios;

Eixo 3 - Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência;

Eixo 4 - Gestão democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão;

Eixo 5 - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável;

Eixo 6 - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência;

Eixo 7 - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (FNE, 2024, p. 17).

Para este estudo, averiguamos especificamente as proposições e estratégias endereçadas ao planejamento da Educação Superior. O Quadro 1 resume os sete eixos temáticos do documento e aponta as questões-chave para a Educação Superior.

Quadro 1 - Síntese dos eixos temáticos segundo o foco e as principais estratégias do Documento Final da Conae que incidem na Educação Superior

Eixo Temático	Foco Principal	Estratégias que incidem na Educação Superior
Eixo I - Cooperação Federativa e SNE	Promover cooperação entre diferentes níveis de governo e sociedade civil para garantir educação de qualidade a todos/as.	Implementar legislação robusta, planejamento articulado, financiamento adequado e estável. Estabelecer instâncias permanentes de negociação e cooperação. Fortalecer o acesso à educação para promover a participação efetiva e cidadã, com ênfase na formação de uma nova cultura coletiva pautada na solidariedade e no respeito às diversidades e à inclusão social e educacional.
Eixo II - Direito à Educação de Qualidade Social	Democratizar o acesso e expandir a Educação Superior, com foco nas instituições públicas.	Desenvolver políticas e programas nacionais focados na democratização do acesso e na expansão do setor público. Ações afirmativas, políticas de inclusão social para estudantes trabalhadores/as e interiorizar universidades federais e estaduais. Promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Regulamentar e avaliar a qualidade da oferta educacional, com atenção aos desafios impostos pelas <i>EdTechs</i> e reformas conservadoras. Monitorar e regulamentar a EaD.
Eixo III - Enfrentamento das Desigualdades Educacionais	Garantir educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos/as.	Fomentar políticas para acesso, permanência e aprendizagem efetiva para grupos marginalizados. Valorizar diversidade e combater racismo e preconceitos. Promover políticas educacionais para igualdade de gênero e de raça, e que reduzam barreiras regionais e culturais, com reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e territoriais.
Eixo IV - Gestão Democrática	Construir uma nação soberana e democrática por meio da educação.	Reforçar a educação como direito social fundamental, ligado à qualidade social da educação e à gestão democrática. Priorizar a formação de cidadãos/ãs críticos/as, capazes de contribuir para a transformação social. Promover uma avaliação educacional que seja diagnóstica, formativa e emancipatória, superando a simples mensuração de desempenho acadêmico. Enfatizar a gestão como um processo inerente à autonomia didático-científica, administrativa, pedagógica e financeira, incluindo a eleição direta de diretores/as e reitores/as, e a participação social efetiva com inclusão social nas instituições públicas.

Eixo Temático	Foco Principal	Estratégias que incidem na Educação Superior
Eixo V - Valorização dos/das Profissionais da Educação	Valorizar a formação, carreira, remuneração e condições de trabalho dos/das profissionais da educação.	Implementar política nacional de valorização e desenvolvimento profissional. Realizar concursos públicos, estabelecer planos de carreira justos e condições de trabalho que promovam a saúde dos/das educadores/as, com ênfase no financiamento público. Reconhecer os profissionais como centrais no processo educativo e enfatizar a necessidade de políticas que sustentem sua formação, bem-estar e desenvolvimento profissional contínuo. Ressaltar a importância das universidades na formação de profissionais do setor educacional, com promoção da integração entre ensino, pesquisa e extensão.
Eixo VI - Financiamento Público	Assegurar planejamento financeiro adequado e estável para democratizar o acesso e permanência na educação.	Estabelecer planejamento financeiro adequado, estável e sustentável, com aumento significativo no aporte público para a educação, foco especial na educação pública. Explorar diversas fontes de financiamento, incluindo a tributação progressiva e recursos provenientes da exploração de recursos naturais. Garantir transparência e acompanhamento da aplicação dos recursos.
Eixo VII - Educação e Desenvolvimento Socioambiental	Promover uma educação voltada para a justiça social, biodiversidade e desenvolvimento sustentável.	Promover a educação como um processo integral e saudável, realizado em ambiente natural preservado e sustentável. Desenvolver uma política nacional de educação com princípios, diretrizes, programas e ações que interligam educação, ciência, tecnologia, inovação, economia, meio ambiente e direitos humanos. Fortalecer a Educação para o Desenvolvimento Sustentável em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (2015). Integrar os princípios de sustentabilidade em todos os níveis de ensino, incentivando práticas que aumentem a consciência ambiental e social. Definir e aperfeiçoar marcos legais para (re)construir políticas públicas de Estado que promovam a educação pública gratuita e de qualidade, visando a sustentabilidade socioambiental e a plena justiça social.

Fonte: Documento final da Conae 2024.

O Documento Final da Conae contribui de maneira significativa para compreender e fazer avançar o processo de massificação da Educação Superior na perspectiva adotada. A cooperação federativa é essencial para garantir uma abordagem articulada e eficiente em todo o território nacional. Além disso, o direito à educação de qualidade implica não apenas a expansão numérica das matrículas, mas também um compromisso com a qualidade da oferta educacional. A inclusão social e a valorização da diversidade são fundamentais para assegurar o acesso equitativo à Educação Superior, zelando por condições equivalentes de ensino e aprendizagem aos/às estudantes. Essa abordagem é fundamental para a democratização da educação. Paralelamente, a gestão democrática e a valorização dos/das profissionais da educação criam um ambiente educacional igualitário,

onde a participação ativa promove a justiça social e aumenta a relevância social das experiências e conhecimentos compartilhados. O financiamento público adequado e estável é indispensável para sustentar a expansão e melhoria contínua da Educação Superior. A ênfase em justiça social e sustentabilidade ambiental assegura que a educação esteja alinhada com as necessidades e os desafios contemporâneos da sociedade brasileira. Consequentemente, tais eixos interligados formam uma rede robusta de fios e nós que podem garantir e impulsionar a MQES no âmbito do PNE 2024-2034.

Modelo Multidimensional: um instrumento para a análise da massificação da Educação Superior

Para oferecer uma compreensão mais detalhada deste estudo, apresentamos o processo de construção do Modelo Multidimensional para análise da massificação da Educação Superior no Brasil e a lógica subjacente à seleção das variáveis utilizadas. Este modelo foi desenvolvido considerando diversos aspectos valorizados nas políticas de Educação Superior, combinando variáveis quantitativas e qualitativas para proporcionar uma análise abrangente. As variáveis selecionadas são de acesso público e amplamente reconhecidas no escopo das funções de planejamento, avaliação e regulação da Educação Superior no Brasil. Derivam de duas fontes oficiais: o Censo da Educação Superior – CES (INEP, 2022b) e os indicadores da Educação Superior de fluxo e qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação dos/das docentes (INEP, 2023). A escolha das variáveis foi orientada por critérios de relevância, consistência dos dados e representatividade, assegurando que refletissem os desafios e oportunidades da massificação, a partir dos eixos temáticos do Documento Final da Conae 2024.

Aproveitamos um conjunto de variáveis já estabelecidas nos questionários Curso, Aluno/a, IES e Docente do CES (INEP, 2022b) e os indicadores de Fluxo da ES, Percentual de Docentes com Pós-Graduação *Stricto Sensu* e de Qualidade da ES (INEP, 2023). Tal modelo permite uma análise interconectada das variáveis para iluminar as estratégias para a Educação Superior no PNE 2024-2034, alinhadas ao conceito de MQES. O CES, realizado anualmente pelo INEP, cobre informações prestadas pelas IES por meio dos quatro questionários anteriormente mencionados. O levantamento fornece dados fundamentais para análises educacionais, o desenho de políticas públicas e a regulação do setor. Considerando o Modelo Multidimensional, o Quadro 2 elenca as variáveis selecionadas nesses questionários de acordo com os eixos temáticos.

Quadro 2 - Variáveis dos questionários do Censo da Educação Superior por eixos temáticos no Documento Final da Conae 2024

Eixo Temático	Questionários			
	Curso	Aluno/as	IES	Docente
Eixo I - Cooperação Federativa e SNE	-	-	-	-
Eixo II - Direito à Educação de Qualidade Social	Grau acadêmico, Modalidade de ensino, Carga horária, Gratuidade	Situação do vínculo do/da aluno/a no curso	Categoria administrativa, Organização acadêmica, Instalações da unidade	Escolaridade, Situação na IES, Regime de trabalho
Eixo III - Enfrentamento das Desigualdades Educacionais	Curso, Turno, Condições de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência, Recursos de tecnologia assistiva disponíveis	Curso, Turno, Sexo, Cor/raça, Alunos/as com deficiência, Tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio, Programas de reserva de vagas, Tipo de programa de reserva, Financiamento estudantil, Tipo de financiamento, Apoio social, Tipo de apoio social, Atividade extracurricular, Tipo de atividade extracurricular	UF do local de oferta, Município do local de oferta, Acessibilidade arquitetônica, de conteúdo e tecnológica nas bibliotecas, Infraestrutura de acessibilidade arquitetônica	Sexo, Cor/raça, Docentes com deficiência
Eixo IV - Gestão Democrática	-	-	-	-
Eixo V - Valorização dos/das Profissionais da Educação	-	-	Funcionários/as técnico-administrativos/as por escolaridade	Regime de trabalho, Atuação docente

Eixo VI - Financiamento Público	-	Programas de reserva de vagas, Tipo de programa de reserva, Financiamento estudantil, Tipo de financiamento, Apoio social, Tipo de apoio social	-	Possui bolsa pesquisa
Eixo VII - Educação e Desenvolvimento Socioambiental	Modalidade de ensino, Oferecimento de disciplinas semipresenciais, Carga horária semipresencial	Atividade extracurricular, Tipo de atividade extracurricular	-	-

Fonte: Documento Final da Conae 2024 e INEP, 2022b.

Complementam a seleção de variáveis os Indicadores Educacionais (INEP, 2023) produzidos para o monitoramento da Educação Superior, em atenção ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Destacamos o Indicador de Fluxo da Educação Superior, que mapeia a jornada acadêmica dos/das alunos/as desde a admissão até a conclusão ou desistência, essencial para avaliar a eficiência dos cursos. Outros indicadores selecionados incluem o Percentual de Docentes com Pós-Graduação Stricto Sensu, que mensura a proporção de professores/as com mestrado ou doutorado nas IES, e os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, que utilizam os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade para classificar os cursos. Esses indicadores fornecem uma base sólida para o aprimoramento das políticas educacionais e a gestão dos cursos de graduação.

O Quadro 3 elenca as variáveis selecionadas a partir dos indicadores do INEP (2023), estratificados conforme desagregações disponíveis em tabelas de resultados, publicadas anualmente. Tal estrutura permite uma visão sobre a distribuição da qualidade educacional em diferentes cursos e instituições, com informações que facilitam a identificação de tendências e áreas em que o sistema educacional de Educação Superior do país necessita de melhorias.

Quadro 3 - Variáveis dos indicadores do INEP por eixos temáticos no Documento Final da Conae 2024

Eixo Temático	Indicador de Fluxo da ES1	Indicador Percentual de Docentes com Pós-Graduação	Indicadores de Qualidade da ES			
			Conceito Enade	IDD	CPC	IGC
Eixo I - Cooperação Federativa e SNE	-	-	-	-	-	-
Eixo II - Direito à Educação de Qualidade Social	Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Grau Acadêmico, Modalidade de ensino	Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Grau Acadêmico, Modalidade de ensino, Área geral do curso, Grau de Formação	Área de Avaliação, Grau Acadêmico, Categoria administrativa, Organização acadêmica, Modalidade de ensino	Área de Avaliação, Grau Acadêmico, Categoria administrativa, Organização acadêmica, Modalidade de ensino	Área de Avaliação, Grau Acadêmico, Categoria administrativa, Organização acadêmica, Modalidade de ensino, Infraestrutura e Instalações Físicas, Regime de Trabalho	Categoria administrativa, Organização acadêmica, Conceito Médio de Graduação, Conceito Médio de Mestrado e Doutorado
Eixo III - Enfrentamento das Desigualdades Educacionais	Região, UF, Município do Curso; Curso, Área do curso, Grande Área do Curso, IES	Região, UF, Município, IES	Curso, Município do curso, UF, IES	Curso, Município do curso, UF, IES	Curso, Município do curso, UF, IES	UF, IES
Eixo IV - Gestão Democrática	-	-	-	-	-	-
Eixo V - Valorização dos/ das Profissionais da Educação	TCAN, TADA	Percentual de docentes com Pós-Graduação Stricto Sensu, Grau de Formação	-	-	Organização Didático-Pedagógica, Oportunidade de Ampliação da Formação, Mestres/as, Doutores/as, Regime de Trabalho	-
Eixo VI - Financiamento Público	-	-	-	-	-	-
Eixo VII - Educação e Desenvolvimento Socioambiental	Modalidade de Ensino	Modalidade de Ensino	Modalidade de Ensino	Modalidade de Ensino	Modalidade de Ensino	-

Fonte: Documento Final da Conae, 2024 e INEP, 2023.

Contando com variáveis do CES (INEP, 2022b) e indicadores do INEP (2023), o modelo proposto permite uma visão integrada e prática dos desafios e tendências da Educação Superior, possibilita perceber a oportunidade de pesquisas e regulação, i.e., a necessidade de intervenções em direção ao que está planejado. Embora alguns eixos temáticos, como Cooperação Federativa no SNE e Gestão Democrática, não estejam diretamente representados nos dados disponíveis, o modelo ora apresentado permite análises críticas e construtivas a serem apreciadas e validadas nas instâncias de planejamento e avaliação da educação brasileira. A partir do modelo abrem-se possibilidades de ensaios propositivos de metas e estratégias para um maior alcance de quantidade e qualidade na Educação Superior brasileira.

A perspectiva deste estudo é, assim, restrita a um ensaio analítico e crítico na busca de diálogos construtivos entre conceitos, instrumentos de pesquisa, fontes de dados e metodologias abrangentes de diversos aspectos da Educação Superior.

Considerações finais

A massificação da Educação Superior no Brasil é fundamental para promover a inclusão social e impulsionar o desenvolvimento econômico. Esse imperativo, no entanto, carrega o desafio de equilibrar o aumento quantitativo de acesso e a qualidade da educação ofertada. É o que abordamos, por meio de um Modelo Multidimensional para análise da massificação da Educação Superior no Brasil, desenvolvido a partir dos sete eixos temáticos do Documento Final da Conae 2024 (FNE, 2024), utilizando variáveis do CES (INEP, 2022b) e indicadores do INEP (2023).

Adotamos a perspectiva de Massificação Qualificada da Educação Superior – MQES, que concebe a Educação Superior como um direito humano essencial, destacando o compromisso do Estado e da sociedade com a excelência acadêmica, a formação cidadã e os valores democráticos e de justiça social. Nosso modelo alinha-se a esses princípios para responder às tensões entre quantidade e qualidade, possibilitando uma análise mais rica, que equilibra o crescimento quantitativo com melhorias qualitativas e equitativas. Valorizamos, assim, não apenas o número de matrículas, mas também a qualidade da formação, a inclusão de grupos vulneráveis, a permanência e o sucesso dos/das estudantes.

Implementar o modelo envolve o uso de dados do CES e de indicadores para planejar, monitorar e avaliar as políticas educacionais. Ele permite identificar áreas críticas e orientar a formulação de estratégias para enfrentar os desafios da massificação. Além disso, o modelo é sensível às questões de diversidade e inclusão, orientando políticas mais abrangentes que atendam às necessidades de uma população estudantil diversificada. O modelo permite, igualmente, perceber gargalos persistentes, como a necessidade de

articular os pressupostos teóricos, os princípios políticos e as práticas de planejamento e gestão da Educação Superior.

As proposições da Conae 2024 reforçam a necessidade de uma abordagem integrada e intersetorial, envolvendo cooperação federativa, garantia do direito à educação de qualidade, gestão democrática, valorização dos/das profissionais da educação, financiamento público adequado, compromisso com a justiça social e a sustentabilidade. A ausência de variáveis relativas a alguns eixos temáticos nas bases de dados selecionadas sugere a urgência de dados e/ou metodologias alternativas para capturar outros aspectos essenciais ao planejamento e ao monitoramento da Educação Superior.

Como Azevedo e Oliveira (2021) bem observam, é fundamental retomar e reforçar os mecanismos de gestão democrática e participativa para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Isso reforça a necessidade de um engajamento contínuo de todos/as os/as atores/atrizes sociais no processo educacional, garantindo que as políticas educacionais sejam efetivamente alinhadas às necessidades e expectativas da sociedade. Complementando essa perspectiva, Dourado (2020) reforça as lutas em defesa do PNE como o epicentro das políticas e da gestão educacional, vigiando sua materialização para garantir a todos/as uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Concluimos esta apresentação do Modelo Multidimensional – ancorado nos princípios da MQES e nos eixos temáticos da Conae 2024 – almejando que tenha potencial para explicar, planejar e monitorar o processo de massificação da Educação Superior no Brasil em maior complexidade. O equilíbrio entre expansão e manutenção da qualidade é vital para garantir que todos/as os/as estudantes recebam uma educação adequada aos desafios do século XXI. Valorizamos a continuação de pesquisas na área, as inovações no sistema de informações do setor educacional e o envolvimento de múltiplos/as atores/atrizes sociais atentos/as à relevância de práticas educacionais alinhadas às metas nacionais de educação, considerando qualidade e equidade tão importantes quanto o acesso e como pilares para o desenvolvimento socioeducacional sustentável.

Recebido em: 27/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

- 1 Composto por Taxa de Permanência – TAP, Taxa de Conclusão Acumulada – TCA, Taxa de Desistência Acumulada – TDA, Taxa de Conclusão Anual – TCAN e Taxa de Desistência Anual – TADA.

Referências

- ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.
- ALTBACH, Philip G., REISBERG, Liz & RUMBLEY, Laura E. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: Unesco, 2009.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de & OLIVEIRA, João Ferreira de. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 622-638, 2021.
- BIRGIN, Alejandra. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli & VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei nº. 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. *Documento Referência da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2024*. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/Conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.
- CABRAL, João de Pina. Novas articulações universitárias – pós-graduação, investigação e massificação do ensino superior. *Análise Social*, Lisboa, v. 36, n. 161, p. 1209-1217, 2001.
- CARNEIRO, André Luiz Pestana *et al.* Educação Superior no Brasil. *A Terra é Redonda*, [S.l.], 30 set. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/educacao-superior-no-brasil/?utm_term=2023-09-30>. Acesso em: 17 de jan. de 2024.
- CLEMENTINO, Ana Maria & OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023.
- DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos & SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al* (Orgs.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-60.
- DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.
- DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33.
- DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília: FNE, 2024. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/documento-final-Conae-2024/>>. Acesso em: 5 de mar. de 2024.

FRITSCH, Rosângela *et al.* Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, v. 25, n. 01. p. 89-112, mar. 2020.

HARVEY, Lee & WILLIAMS, James. Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 3-36, 2010.

HAYES, Dennis & WYNYARD, Robin. *The mcdonaldization of higher education*. Westport: Bergin, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Número de cursos, matrículas, concluintes, vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos 1991 a 2010*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior - 2022*. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior: Orientações*. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/orientacoes>>. Acesso em: 09 de dez. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Indicadores Educacionais*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 09 de dez. de 2023.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de & LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz & MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. A meta 12 do PNE (2014-2024) e a privatização da educação superior brasileira: concepções de sociedade em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020. p. 188-204.

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. A expansão da educação superior e o PNE 2014-2024: um estudo da meta 12 e seus indicadores. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020. p. 205-222.

RISTOFF, Dilvo. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROCHA, Mirella Farias. *Participação popular nas políticas socioassistenciais na América Latina: Estudo comparativo entre Brasil e Venezuela*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Alessandra de Oliveira & AMARAL, Vinicius Correia. Apontamentos sobre o percurso histórico do plano nacional de educação: continuidade na descontinuidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020. p. 422-435.

SERPA, Gerardo Ramos & FALCÓN, Adriana López. Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 291-316, abr./jun. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SOUZA, Bruna de Souza. *A massificação qualificada do acesso à Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a população de referência da Meta 12 do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2015-2025 (PEE-RS)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TORRES, Carlos Alberto & SCHUGURENSKY, Daniel. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, [S.l.], v. 43, n. 4, p. 429-455, jun. 2002.

TOVAR, Ernesto Antonio. Masificación de la educación superior, combustible de las máquinas para graduar. *Educación Siglo XXI 2012*, [S.l.], 22 mar. 2012. Disponível em: <<https://2012educacion21.blogspot.com/2012/03/masificacion-de-la-educacion-superior.html>>. Acesso em: 19 de jan. de 2024.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: FOREST, James J.F. & ALTBACH, Philip G. (Orgs.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, v. 18, 2007, p. 243-280.

Direito ao ensino superior e Educação do Campo: *avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034*

Right to higher education and Rural Education:

advances and possibilities for the National Education Plan 2024-2034

Derecho a la educación superior y a la Educación del Campo:

avances y posibilidades para el Plan Nacional de Educación 2024-2034

 **MÔNICA CASTAGNA MOLINA***

Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil.

 **MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA****

Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil.

 **JULLYANE FRAZÃO SANTANA*****

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise do Documento Final da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024, com o objetivo de discutir seus principais elementos relativos a políticas públicas de Educação do Campo e formação de professores/as. Ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético para a análise documental, na qual discutimos avanços e possibilidades apresentados pela Conae 2024, bem como os elementos que consideramos essenciais a serem mantidos e reafirmados. Os resultados mostram que os eixos elencados no Documento abordam diversas questões historicamente defendidas pelos coletivos organizados do campo em suas lutas pela

* Pós-doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Este artigo integra pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq, Edital 09\2022, intitulada “Quinze anos das Licenciaturas em Educação do Campo: o que apontam as pesquisas sobre a práxis de seus egressos e sobre os docentes da Educação Superior que nelas atuam?”. *E-mail:* <mcastagnamolina@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <marcelo.fabiano.unb@gmail.com>.

*** Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. *E-mail:* <jullyanefraza@outlook.com>.

educação superior como um direito a ser garantido por ações afirmativas. Essas questões englobam acesso, permanência, condições de oferta, princípios de formação e pós-formação dos/das camponeses/as na Educação Superior, aspectos que são fundamentais e devem ser incluídos e monitorados na implementação do Plano Nacional de Educação 2024-2034.

Palavras-chave: Educação como direito humano. Conae 2024. Educação do Campo. Formação de educadores/as.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the Final Document of the National Conference on Education – Conae 2024 –, aiming to discuss its main elements related to public policies for Rural Education and teacher training. It is based on historical-dialectic materialism for the documentary analysis, in which we discuss advances and possibilities presented at Conae 2024, as well as the elements that we consider essential to be maintained and reaffirmed. The results show that the axes listed in the Document address several issues historically defended by organized rural collectives in their struggles for higher education as a right to be guaranteed by affirmative actions. These issues encompass access, permanence, offering conditions, principles of training and post-training of rural residents in higher education, aspects that are fundamental and must be included and monitored in the implementation of the National Education Plan 2024-2034.

Keywords: Education as a human right. Conae 2024. Rural Education. Training of educators.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis del Documento Final de la Conferencia Nacional de Educación – CONAE 2024, con el objetivo de discutir sus principales elementos relacionados con las políticas públicas de Educación del Campo y formación docente. Está anclado en el Materialismo Histórico-Dialéctico para el análisis documental, en el que discutimos los avances y posibilidades que presenta la CONAE 2024, así como los elementos que consideramos imprescindibles ser mantenidos y reafirmados. Los resultados muestran que los ejes enumerados en el Documento abordan varias cuestiones históricamente defendidas por colectivos del campo organizados en sus luchas por la educación superior como un derecho a ser garantizado mediante acciones afirmativas. Estos temas abarcan el acceso, la permanencia, las

condiciones de oferta, los principios de formación y posformación de las personas que viven en el campo en la Educación Superior, aspectos que son fundamentales y deben ser incluidos y monitoreados en la implementación del Plan Nacional de Educación 2024-2034.

Palabras clave: La educación como derecho humano. CONAE 2024. Educación del Campo. Formación de educadores/as.

Introdução

Neste texto objetivamos analisar o Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2024 – Conae-2024 (BRASIL, 2024a), resultado do que foi discutido sistematicamente, desde 2023, no Documento Referência (BRASIL, 2024b), e apontar os elementos relacionados às políticas públicas de Educação do Campo e à formação docente¹. A proposta é discutir avanços e possibilidades do Documento Final e o que consideramos indispensável para subsidiar a redação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, decênio 2024-2034 – PNE 2024-2034. O Documento Final foi consolidado na Etapa Nacional da Conae-2024, realizada na Universidade de Brasília, de 28 a 30 de janeiro de 2024, que culminou na aprovação de sete eixos basilares. O referido documento representa elo importante e uma base para a construção do Sistema Nacional de Educação. O tema proposto pelo Fórum Nacional de Educação – FNE foi *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável* (BRASIL, 2024b). Os sete eixos debatidos focam na educação como cultura democrática humanizadora, perspectiva imprescindível para a construção de parâmetros de sociabilidade baseados em solidariedade, tolerância, justiça social, diversidade, entre outros.

A Conae-2024 foi um marco histórico que materializou as variadas formas de organização, debates e mobilizações que aconteciam nas esferas municipais, estaduais e distrital. Os debates envolveram a comunidade acadêmica, a sociedade civil e diversos segmentos sociais que representam a educação pública e a privada em diferentes níveis e modalidades. O resultado foi um Documento Final denso, com relevante reflexão teórica sobre os princípios e fundamentos da educação. O contexto social, econômico e político em que a Conae-2024 ocorreu foi (e é) caracterizado pelo desafio de conceber estratégias para os inúmeros problemas que a sociedade enfrenta no combate ao capitalismo em âmbito nacional e internacional. Nesse último, assistimos a conflitos armados, desafios de governabilidade, principalmente na América Latina, polarização política e o crescimento da extrema direita globalmente, associada a ideais fascistas, conforme Carmen Moraes *et al* (2024).

No Brasil, os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro intensificaram o projeto de desmonte do Estado e sua infraestrutura, bem como a revogação de direitos sociais fundamentais para garantir o direito à vida. Foram gestões que marcaram a confluência de governos neoliberais com aparelhos privados de hegemonia, articulados por setores empresariais que visam à privatização da educação básica e superior, almejando, além do lucro, a promoção da alienação intelectual da juventude (MORAES *et al.*, 2024). A guerra cultural e o negacionismo da ciência, segundo Moraes *et al.* (2024), fortaleceram a junção desses grupos, o que levou ao avanço e à apropriação não apenas dos fundos públicos, mas também a uma disputa pela educação pública e seu projeto formativo. Essa disputa se acirra na arena do ensino médio, com vistas a submeter a formação da juventude aos ditames empresariais para a formação da força de trabalho que alimentará o capitalismo flexível.

É um cenário marcado também pelo agravamento das desigualdades socioeconômicas, deterioração dos serviços públicos oferecidos à população, enfraquecimento das políticas públicas de cunho social e empobrecimento resultante da crise econômica. Acrescentam-se a isso os impactos da pandemia do coronavírus, o fechamento de escolas, a crescente degradação ambiental, o aumento de conflitos e da intolerância, que, por consequência, intensificam a exclusão social.

O documento da Conae-2024 (BRASIL, 2024a) é aqui apresentado e discutido no bojo dessas contradições, defendendo novas formas de participação popular democrática e uma construção política e cultural comprometida com a garantia da educação como direito humano. Nesse sentido, conforme Roseli Caldart (2012), a educação é entendida como um elemento fundamental para formar educadores/as capazes de contribuir para a superação da lógica hegemônica da sociedade brasileira, ou seja, a superação do capitalismo é condição para o pleno alcance das conquistas sociais.

É importante destacar que, no âmbito do campo, a hegemonia do capitalismo é representada pelo agronegócio, caracterizado pela mercantilização da agricultura, com a implantação massiva de extensas monoculturas que exigem vasta concentração fundiária e utilização intensiva de agrotóxicos, resultando no comprometimento da soberania e na insegurança alimentar. Esse modelo investe ideológica, social e culturalmente na destruição das comunidades tradicionais camponesas, desterritorializa os/as sujeitos/as e impede as formas de produção material da vida do campesinato. Não obstante, esse coletivo resiste em um processo histórico de lutas socioterritoriais, como entende Bernardo Fernandes (2005). É com essa lente de leitura da realidade que analisamos o Documento Final da Conae-2024, que apresenta e representa os debates realizados nas 27 unidades da federação.

A princípio, destacamos que o foco motivador da análise é o Eixo V do Documento (BRASIL, 2024a), que trata da valorização de profissionais da educação, com a garantia dos direitos a formação inicial e continuada de qualidade, piso salarial, carreira, condições

para o exercício da profissão e saúde. No entanto, compreendemos que é imprescindível relacionar a análise de maneira articulada e indissociada aos debates apontados em outros elementos, especialmente os apresentados nos Eixos II, III, IV e VII. Sem essa articulação e compreensão do Documento Final em sua totalidade, a discussão sobre a concepção de formação de educadores/as do campo torna-se incompleta. O debate articulado entre os eixos é coerente com o entendimento de que é preciso discutir a Educação do Campo levando em conta a tríade que permite uma leitura do fenômeno em uma totalidade. Nesse esforço analítico, consideramos os elementos da tríade Educação / Políticas Públicas / Campo (CALDART, 2012) como dimensões fundamentais que orientam a compreensão da realidade educacional para a população camponesa e para um projeto educativo emancipador.

Outro ponto introdutório é o reconhecimento de que o Documento Final foi concebido e apresentado com base em dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e divulgados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022 (BRASIL, 2022), bem como no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação coordenado pelo próprio Instituto. O INEP acompanha o não cumprimento das metas do PNE nos últimos dez anos.

É importante ressaltar que o Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec advoga princípios similares aos expressos no Documento Final da Conae-2024, que incluem a articulação entre a formação inicial, a formação continuada e as Escolas do Campo, além de propostas para o fortalecimento dessas instituições. O Fórum também ressalta o reconhecimento da Educação do Campo como uma modalidade de Educação Básica e a necessidade da Pedagogia da Alternância. Outro ponto crucial é o fortalecimento das políticas voltadas para a formação de educadores/as do campo, entre outras ações destinadas a garantir o pleno exercício do direito à educação (FONEC, 2022).

A partir desses elementos, o presente texto se organiza em três partes. Inicialmente fazemos um resgate do papel do Fonec na Conae-2024, por ter sido o responsável pela proposição dos tópicos mais importantes da Educação do Campo inseridos no Documento Final, conforme já destacamos. Na segunda parte apresentamos alguns pressupostos fundamentais da concepção educativa construída e defendida pelo grande sujeito coletivo da Educação do Campo. As Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs são o resultado da luta dos movimentos sociais do campo pelo ingresso e permanência dos/das camponeses/as na educação superior, porque incorporam a concepção de educação como um direito de todos/as, além de dever do Estado, de acordo com os dispositivos constitucionais. A terceira parte trata dos elementos da Educação do Campo no Documento da Conae-2024 e se subdivide em cinco focos de análise interligados que contemplam acesso, permanência, condições de oferta, princípios da formação e pós-formação dos/das camponeses/as na Educação Superior.

O Fonec e a luta por políticas públicas de educação no Brasil: a participação do intelectual orgânico coletivo dos/as camponeses/as na Conae-2024

Criado no ano de 2010, a partir dos acúmulos históricos e balanços político-projetivos realizados no contexto do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, o Fonec caracteriza-se pela articulação de diferentes sujeitos/as sociais “que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação”, de acordo com Clarice dos Santos *et al.* (2020, p. 259). São diferentes sujeitos/as históricos/as que, ao longo do tempo, se organizam em torno do Fórum e buscam tensionar o movimento concreto da realidade, contribuindo diretamente para uma conjunção de forças favoráveis à transição do modo de produção e emancipação da classe trabalhadora.

Um dos objetivos fundacionais desse coletivo consiste em:

Desenvolver, a partir das especificidades, das diversidades e das questões da Educação do Campo, políticas de educação que sejam estratégicas para a construção de um projeto contra hegemônico de campo, em vista da melhoria da educação no meio rural e superação do processo, historicamente, de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (SANTOS *et al.*, 2020, p. 259).

Esse acúmulo de princípios, matrizes formativas, conquistas legais e avanço na conquista de políticas públicas pode ser observado tanto em termos práticos quanto teóricos. No campo do real, importa ressaltar que a Educação do Campo tem conseguido alcançar um número cada vez maior de sujeitos/as que atingem altos níveis de escolaridade, contribuindo diretamente para endossar tensionamentos e disputas que se apresentam materialmente. O desdobramento disso ocorre de forma articulada com as ações do Fonec enquanto “intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as), desempenhando papéis fundamentais em diferentes âmbitos, no científico-filosófico, no educativo-cultural e no político”, como afirmam Mônica Molina e Clarice Santos (2022, p. 16). As tessituras que o Fonec constrói na sociedade se alinham no contexto das articulações construídas por seus/suas diferentes sujeitos/as, em diferentes espaços.

Isso traz organicidade ao movimento, pois as pessoas que se formam e se envolvem no processo passam a compreender o direito à Educação do Campo a partir do seu lugar dentro da rede relacional, seja como trabalhadores/as rurais, professores/as, alunos/as e sindicalistas. Com base nas discussões gramscianas, Molina e Santos defendem que o Fonec é um intelectual orgânico coletivo que “vem se consolidando como uma importante referência de elaboração teórica no campo da educação e atuação unificada dos movimentos e organizações que o compõem para promoverem juntos lutas em defesa do direito à educação da classe trabalhadora” (MOLINA & SANTOS, 2022, p. 16). Essa perspectiva pode ser confirmada pela incidência e pela participação do Fórum na Conae-24.

Para tanto, já no final de 2022 o Fonec reuniu-se em Brasília, de forma presencial, com o conjunto de seus/suas sujeitos/as coletivos/as para discutir o momento atual da Educação do Campo, realizar análises conjunturais e traçar seus caminhos projetivos. No evento, suas frentes de atuação e os respectivos grupos de trabalho discutiram sobre construções e planejamentos tecidos no decorrer daquele ano, posicionando-se com relação ao agravamento do processo de desmonte dessa modalidade, na medida em que salientavam desafios e urgências que deveriam ser prioridades do governo a assumir o poder em 2023.

Nesse contexto, objetivando pautar a discussão na agenda pública e mobilizar o conjunto da sociedade para tal, o Fonec publicou a *Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula*, com uma série de “propostas com a intencionalidade de afirmar as Políticas Públicas de Educação do Campo e dotá-las de plena potencialidade na garantia do direito à Educação dos povos do campo e fortalecimento do Projeto Territorial Camponês” (FONEC, 2022, p. 1). Essa ação foi estruturante para subsidiar as disputas que se desdobraram no campo político e educacional, tendo sido fundamental para marcar a posição da Educação do Campo nesse cenário, resultando na incorporação dessas propostas ao Documento Referência da Conae-2024.

Importa ressaltar que a atuação unificada do Fonec com outros movimentos sociais e sindicais do campo, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, foram fundamentais para a inserção, nos debates do Pleno do FNE, dos tópicos da plataforma a serem considerados na elaboração do Documento Referência e discutidos nas etapas preparatórias da Conae-2024. Isso pode ser considerado um avanço significativo para as lutas que conformam o direito à Educação do Campo, tendo em vista a riqueza do documento construído e sua densidade teórico-conceitual, referendando o lugar do Fonec nesse processo.

Educação do Campo: democracia e direito social

Na percepção de Mônica Molina e Salomão Hage (2015), ao longo dos últimos anos, a Educação do Campo tem sido compreendida como categoria de análise da realidade que se associa às lutas por políticas públicas que possibilitem o avanço da garantia dos direitos das populações camponesas – veementemente atacados pelo conjunto de políticas neoliberais fortalecidas nos últimos anos e que avançaram para o Plano Nacional de Educação, tornando inexequíveis suas metas. Tais direitos foram alvo de constantes investidas, sobretudo do governo ultraconservador que permaneceu no poder de 2019 a 2022, visando a destruição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo (MOLINA & SANTOS, 2022).

O que está em disputa é a própria concepção de direito à Educação: para nós, um bem público, dever do Estado e direito social. Marcus Correia acrescenta que uma noção

de direito que supere a lógica neoliberal capitalista o concebe de maneira integrada “política, justiça, resistência, conquista de direitos e justiciabilidade” (CORREIA, 2012, p. 191). Marilena Chauí (2003) destaca que direitos são diferentes de interesses, necessidades ou carências, que se referem a algo específico e particular, podendo variar entre grupos sociais e ser conflitantes entre si. O direito, por sua vez, é algo universal – alcança todos os seres humanos –, indivisível, interdependente em seu conjunto, abarcando de modo isonômico qualquer condição social.

Para contextualizar a ideia do direito a ter direitos, Molina (2008) destaca a educação como direito resultante de lutas e conquistas históricas, em processo que contempla os movimentos de construção, desconstrução e reconstrução. É uma das modalidades de direito que sustentam a finalidade de garantir a dignidade humana prevista no artigo 1º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desdobrando-se dessa compreensão está o debate sobre a *justiciabilidade* do direito à educação. Essa visão entende o Estado como responsável pela materialização do exercício concreto dos direitos sociais dos/das cidadãos/ãs; assim, a justiciabilidade “refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito” (MOLINA, 2008, p. 24).

Nesse entendimento, para que o direito à educação se materialize, a postura do Estado é condição necessária na construção de políticas públicas específicas que garantam o princípio da igualdade de acesso e permanência, previsto no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O mesmo princípio é base justificadora das políticas afirmativas para a Educação. Molina aponta as inúmeras desigualdades socioeconômicas, territoriais e históricas para as quais “torna-se imperativa a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam aos altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção idade-série” (MOLINA, 2008, p. 28) no âmbito da Educação do Campo. Ações afirmativas de acesso e permanência na escola para esses grupos de maior vulnerabilidade são condição para a efetiva garantia do direito à educação.

Para Caroline Pereira e César Castro (2021), as políticas implementadas nas duas últimas décadas não foram suficientes para resolver as desigualdades. Se compararmos a realidade do campo com a das cidades, é evidente que permanecem a desumanidade e a exclusão social. A partir de uma vasta radiografia da Educação do Campo e dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (PEREIRA & CASTRO, 2021, p. 30-43), o autor e a autora concluem que não restam dúvidas sobre as discrepâncias entre a Educação do Campo e a da cidade, carecendo a primeira de muitos investimentos infraestruturais, como acessibilidade e formação docente, por exemplo.

Para aquilatar o tamanho dessas discrepâncias entre o meio rural e o urbano, convém examinar com atenção os dados do Censo da Educação Básica 2023 do INEP (BRASIL, 2024c), que demonstram alto índice de analfabetismo no meio rural, falta de acesso à internet, ausência de material pedagógico específico para a Educação do Campo, menor número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, maior percentual de repetência

e evasão escolar, além de altos índices de distorção idade/série. Esses são apenas alguns dados ilustrando que o parâmetro atual das políticas públicas não alcança substantivamente os/as sujeitos/as do campo, agravando as desigualdades sociais. Daí a urgência de políticas afirmativas que viabilizem a ação do Estado para acelerar a supressão das intensas desigualdades de direitos no meio rural.

Não obstante esse entendimento da educação como direito, o que se apresenta no atual momento histórico, político e social é a acentuada crise da democracia liberal e, conseqüentemente, uma crise do Estado de Direito que a subsidia, conforme alerta Luiz Carlos Freitas (2022). Numa perspectiva neoliberal fortalecida por uma coalização com ultraconservadores/as há outra lógica de democracia em construção, que aponta na direção de outra concepção do Estado de Direito (FREITAS, 2022). Trata-se de uma democracia limitada aos interesses do mercado e comprometida com a equação da crise que o capitalismo enfrenta. Esses dilemas são inerentes à lógica de controle e funcionamento sociometabólico e sua necessidade de se movimentar e expandir, segundo István Mészáros (2002). Isso é feito retirando do Estado a obrigatoriedade de garantia da universalidade dos direitos e delegando ao mercado o controle da educação, com seus princípios de meritocracia, competitividade, redução de direitos e aumento da lucratividade.

A democracia e o direito, vistos sob a ótica neoliberal, materializam o projeto social defendido pelos/as representantes da coalizão de conservadores/as e liberais imbuídos/as da missão de ‘salvar’ o capital de suas inevitáveis crises, colocando em prática medidas que subordinam os direitos aos interesses financeiros, produzindo a precarização do trabalho (FREITAS, 2022). Na leitura de Caldart (2023), essas são posturas próprias de um capitalismo em crise, com o fim de sua capacidade civilizatória, tendo esgotado seus limites de exploração e expansão, tanto em relação ao trabalho quanto à expansão geográfica que expressa a máxima exploração da vida humana e da natureza. É perceptível que a compreensão do Estado de Direito é profundamente afetada por essa lógica neoliberal que, além de modo de organização econômica, é uma teoria sociopolítica que desumaniza, desconsidera a existência do/da outro/a em sua diversidade (FREITAS, 2022). A defesa de outra lógica é feita por Chauí ao entender que o cerne da democracia é – ou deveria ser – a compreensão de liberdade e igualdade numa visão ampliada, “além de sua regulamentação jurídica formal. Os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde não existam tais direitos, nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los” (CHAUÍ, 2003, p. 344).

Em nossa Constituição (BRASIL, 1988), a educação é um dos direitos igualmente garantidos a todos/as os/as cidadãos/ãs, um direito humano de todos/as os/as sujeitos/as. E é nessa perspectiva que as Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs se engajam, numa luta por acesso e permanência dos/das camponeses/as na educação superior. Essas Licenciaturas sustentam um projeto de formação na educação superior voltado à juventude camponesa, para que, em um movimento de práxis, ela possa compreender e transformar seus territórios.

A proposta formativa da LEdoC é motivada pela materialidade de sua origem – a classe trabalhadora do campo – para a construção de uma lógica de organização escolar e social alinhada a um projeto territorial camponês, cuja finalidade é a Reforma Agrária Popular, elemento fundamental na luta pela desconcentração de terras e base para a construção de uma outra lógica de organização social do país. As LEdoCs estão presentes em todas as regiões brasileiras, com 29 instituições ofertando essa modalidade de formação, 59 cursos, 6.800 estudantes matriculados/as e 3.100 egressos/as. Pesquisas (MOLINA, 2021) apontam que esses/as egressos/as têm sido capazes de contribuir efetivamente para a inclusão de uma diversidade de camponeses/as na educação superior no Brasil. As LEdoCs agregam sujeitos coletivos oriundos de diversos biomas, modos de produção da vida, cultura e relação com a natureza. Há uma luta comum compartilhada: continuar existindo e reproduzindo materialmente a vida como campesinato, o que exige docentes próximos/as dessas pessoas e seus territórios, construindo com elas alternativas e estratégias sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas. São estratégias de resistência ao processo de expropriação que sofrem, praticado por um modelo hegemônico de agricultura materializado no agronegócio.

Conforme Molina (2021), uma das grandes especificidades da LEdoC é a formação em alternância, uma estratégia teórico-metodológica de formação das pessoas do campo ancorada na relação trabalho – educação – território. Ao possibilitar a ampliação do território formativo de sujeitos/as do campo, a formação em alternância os/as aproxima dos processos de produção de conhecimento materializados nas situações presentes no trabalho, nas práticas culturais e na vida no campo.

O Documento Final da Conae-2024 e os desafios para avanços na luta pelo direito dos povos do campo

Nesta seção abordaremos as proposições centrais da Conae-2024 para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. Utilizaremos cinco aspectos como referências analíticas: acesso, permanência, condições de oferta, princípios da formação e direito à formação continuada dos/das educadores/as do campo na Educação Superior.

O acesso dos/das camponeses/as à Educação Superior

O Documento Final da Conae-2024 enfatiza que a Educação Superior para educadores/as do campo é um direito e, por isso, uma questão de justiça social. Desse modo, é dever do Estado promover e financiar a educação pública para todos/as, independentemente das condições “étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de

nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2024a, p. 11). Orientado por essa visão, o Documento denuncia as desigualdades socioeconômicas históricas do Brasil, mostradas em pesquisas como as de Gilmar Freitas e José Paulo Pietrafesa (2022), diretamente relacionadas às desigualdades educacionais.

A defesa da educação como um direito humano e a exigência de ações do Estado são necessárias para o enfrentamento dessas disparidades. Portanto, em relação ao ingresso na Educação Superior de sujeitos/as camponeses/as, é fundamental que existam e se potencializem as políticas afirmativas. É inexequível a ideia de que camponeses/as possam acessar a Educação Superior e se formar como educadores/as do campo sem a garantia dessas políticas. No Documento aprovado na Conae 2024, tais ações afirmativas são entendidas como:

políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais. São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam em uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito ao acesso, à permanência e ao sucesso na instituição escolar, e aos grupos dela, excluídos em todos os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2024a, p. 124).

Essa compreensão está presente nos Eixos II, III e V, que discutem a garantia de atenção e financiamento adequado e estável para as políticas afirmativas. Essas são fundamentais, levando em consideração os processos históricos de exclusão e negação do direito à educação, desencadeando desigualdades históricas, sociais e econômicas que marcam a realidade brasileira. A razão para isso é a necessidade de se promover a inclusão de grupos historicamente sub-representados em relação à escolarização, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Existem diversas razões que justificam a necessidade de políticas afirmativas para o ingresso dos/das camponeses/as na Educação Superior, entre elas, a precariedade da educação básica oferecida a sujeitos/as do campo, historicamente alijados/as de seus direitos; isso aponta a importância do princípio jurídico que preconiza o tratamento desigual para desiguais. Um exemplo evidente da formação precária é o fato de persistirem, mesmo na segunda década do século XXI, docentes que dão aula no ensino médio na rede pública da Educação do Campo tendo apenas formação no mesmo nível. Ainda mais preocupante é a existência de professores/as leigos/as atuando no campo. Logo, é claramente injusto exigir que camponeses/as que acessaram a educação básica desse modo concorram em condição de igualdade com outros indivíduos que tiveram uma trajetória educacional diferenciada.

A questão da garantia do acesso à educação é abordada no Eixo II do Documento Final, que ratifica a necessidade de políticas afirmativas para a superação das significativas

desigualdades socioeconômicas do nosso país. Portanto, o ingresso de sujeitos/as camponeses/as e educadores/as do campo na Educação Superior deve ser feito a partir de políticas afirmativas. Essa estratégia é defendida até hoje na luta pela Educação do Campo, expressa no Eixo II, Estratégia 778 (BRASIL, 2024a, p. 129).

A permanência dos/das camponeses/as na Educação Superior

A diversidade de sujeitos/as que acessam a Educação Superior pelas LEdoCs é uma grande força material da Educação do Campo e representa um patrimônio político e cultural essencial. Nesse contexto, um segundo aspecto a ser considerado é que não basta garantir o ingresso dos/das educadores/as camponeses/as, cuja diversidade está expressa no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. É essencial garantir condições para a sua permanência.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso I, indica a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um de seus princípios. Assim, acesso/permanência é um binômio indissociável na garantia do direito à educação. A partir das políticas afirmativas, com ingresso por vestibulares específicos para que camponeses/as se formem educadores/as, é necessário que a sua permanência na Educação Superior seja fortemente apoiada pelo Estado. Eles/Elas ingressam em condições socioeconômicas profundamente diferentes das da maioria dos/das estudantes que vêm de uma formação em outros espaços. Logo, necessitam também do apoio do Estado para se manter nas universidades públicas.

O Eixo II prevê:

O acesso, a permanência e a participação desses segmentos na educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos(das) estudantes trabalhadores(as), Plano Nacional de Assistência Estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral, reduzindo as barreiras financeiras que podem impedir a conclusão de seus estudos (BRASIL, 2024a, p. 76).

O Documento Final da Conae-2024 também manifesta isso no Eixo VI, que trata do financiamento público para a garantia de acesso e permanência na educação pública, com condições adequadas de qualidade social:

Valorizar em matrizes de distribuição de recursos entre as instituições federais de educação superior o conjunto de estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, considerando os seus custos por aluno, em conformidade com as mediações pedagógicas nos espaços-tempo formativos, Tempo Universidade Tempo Comunidade (BRASIL, 2024a, p. 113).

Em outras palavras, para que camponeses/as consigam permanecer na universidade, concluir a Educação Superior e se formar como educadores/as do campo, são necessárias políticas de assistência estudantil.

As condições da oferta da Educação Superior para formar educadores/as do campo: a Alternância Pedagógica

Outra dimensão considerada uma conquista da luta pela Educação do Campo se refere às condições de oferta da Educação Superior para a formação de educadores/as do campo: “Regulamentar e institucionalizar a Pedagogia da Alternância nas universidades, como estratégia de formação dos sujeitos e educadores(as) do campo” (BRASIL, 2024a, p. 107). O Documento Final da Conae 2024 reafirma um elemento central na estratégia de oferta da Educação Superior do campo, previsto no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronera e institui a oferta da Educação Superior em alternância, como forma regular e permanente de oferta da Educação Superior.

Além de estratégia pedagógica, a alternância é condição para não desvincular de suas comunidades os/as camponeses/as que vão se tornar educadores/as. Ela materializa um dos principais fundamentos da Educação do Campo, que é pensar os processos de formação docente de uma maneira absolutamente indissociável das questões de produção material da vida e do trabalho do campesinato. A riqueza dessa intencionalidade consiste em permitir um movimento de práxis, de fazer com que as contradições da realidade, os desafios que esses/as sujeitos/as enfrentam nas escolas do campo e na produção material da vida do campo sejam problematizados e compreendidos de uma maneira permanente no seu processo de formação docente.

Para que isso seja possível, são necessárias significativas alterações nos custos destinados à Educação Superior, especificamente os relativos à alternância pedagógica. Assim, é fundamental que tenhamos na matriz Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes os recursos diferenciados para a oferta da Educação Superior em alternância. O Documento indica que a matriz Andifes deve ser alterada para prover o custeio de alojamentos, a permanência dos/das estudantes na universidade, bem como diárias, transporte e condições necessárias para que docentes acompanhem o *tempo comunidade*. Desde sua concepção, a formação em Educação do Campo privilegia a integração entre o tempo universidade e o tempo comunidade. Se retirada uma das duas dimensões, a formação como um todo se distancia do seu propósito formativo. Logo, como há uma compreensão de unidade teoria e prática na perspectiva da práxis, o tempo universidade e o tempo comunidade formam um binômio indissociável.

Os princípios da formação

Em relação aos princípios da formação, o Documento da Conae-24 apresenta proposições no Eixo V, que representam um avanço, pois ratificam os elementos defendidos na Educação do Campo há muitos anos: perspectiva de uma formação humana omnilateral, sólida formação teórica e interdisciplinar, educação pautada nos direitos humanos, unidade teoria e prática com centralidade no trabalho, na pesquisa e na gestão democrática (BRASIL, 2024a; 2024b).

Todos esses pilares estão inevitavelmente articulados à auto-organização tanto dos/das estudantes quanto dos/das docentes nos processos formativos, à formação por área do conhecimento e à intrínseca relação entre as matrizes terra, luta, trabalho, educação, território, cultura e identidade (MOLINA, 2017). São elementos fundamentais na transformação da forma escolar, no sentido de que sejam constituídos/as os/as lutadores/as e construtores/as de um futuro mais justo e solidário, visando a emancipação humana; tais elementos são citados ao longo do Documento Final e expressam a rica construção histórica, teórica e prática da Associação Nacional da Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, que esteve presente em toda a sua elaboração.

É importante destacar que há grandes aproximações e diálogos entre os princípios da Educação do Campo e a Anfope para pensar a formação docente. A Associação entende, tal como os/as defensores/as dos princípios da Educação do Campo, que a educação é formação humana, sendo um processo ampliado para muito além da escolarização, nos obrigando, portanto, a pensar todas essas dimensões. Um princípio da Anfope também valioso para a Educação do Campo é a gestão democrática, ameaçada e combatida na gestão federal passada, de vertente autoritária, com nomeação de gestores/as escolares baseada em relações político-partidárias, reproduzindo um sistema de interesses e relações com viés político eleitoral. Agrega-se a isso a cooptação da lógica empresarial que, paulatina ou abruptamente, se infiltrou nos sistemas de educação pública do país (MOLINA, PEREIRA & BRITO, 2021).

O Documento da Conae-24 traz um posicionamento claro de opção pela gestão democrática:

A gestão democrática da educação se articula com a construção de um projeto de nação soberana e democrática, que, por sua vez, se assenta no princípio da educação como elemento constituinte e constitutivo das relações sociais, que tem como finalidade educativa contribuir para a formação humana, crítica, inclusiva, plural e emancipatória (BRASIL, 2024a, p. 137).

Esse princípio valioso para a Educação do Campo já constava nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002 (BRASIL, 2002), defendendo que essas escolas e sua gestão buscassem

a vinculação intrínseca com as questões da vida social, cultural e política das comunidades rurais onde estão inseridas, para construir novos parâmetros sociais alinhados à emancipação humana.

A gestão democrática da educação se torna possível com a criação de mecanismos de participação social coletiva, presença dos movimentos sociais, trabalho coletivo, auto-organização discente e a garantia de autonomia acadêmica, pedagógica e financeira das instituições da educação básica e do ensino superior. Quando o Documento Final menciona a existência de colegiados de deliberação, não se refere à mera representatividade em órgãos colegiados, mas a um efetivo envolvimento nessas instâncias. Considerando a transformação social e a transformação das relações de produção na direção da superação da sociedade capitalista como o horizonte maior da Educação do Campo, esses parâmetros são meios e não fins em si mesmos.

Cabe neste espaço reafirmar uma questão fundamental presente no Documento Final, a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial de professores/as da educação básica. Essa Resolução é totalmente contrária aos princípios defendidos no Documento Final e retrocede décadas quando trata da pedagogia das competências. Cabe ainda destacar que, após a Conae-2024 e sua preciosa manifestação pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o Conselho Nacional de Educação emitiu um novo Parecer sobre a formação docente, o CNE/CP nº 04/2024 (BRASIL, 2024d), que conseguiu ser ainda mais esdrúxulo que o anterior. Esse parecer tem sido objeto de repúdio pelas várias entidades educacionais, inclusive a Anfope, que publicou importante *Nota* denunciando suas contradições e inconsistências (ANFOPE, 2024). A Conae, a Anfope e diversas entidades representativas docentes se posicionam contra a homologação do Parecer de 2024, defendendo a revogação da Resolução de 2019 e exigindo a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Em consonância com o Documento Final, defendemos a necessária retomada da Resolução 2/2015 – que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – para orientar a formação docente, considerando as construções coletivas e históricas, como as que vêm sendo defendidas ao longo das últimas décadas pela Anfope.

A inserção de educadores/as do campo nas redes públicas pós-formação inicial e seu direito à formação continuada

Por fim, o quinto ponto a ser analisado no Documento é o que diz respeito às ações necessárias para a formação continuada de educadores/as do campo, considerando duas dimensões. Em primeiro lugar, a imprescindível garantia da formação continuada conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, porque não é possível conceber uma educação

de qualidade, socialmente referenciada, apenas na formação inicial. Trata-se de uma necessidade permanente, por isso, é obrigação permanente do Estado garantir a formação continuada dos/das educadores/as.

Outra dimensão fundamental na pós-formação é o ingresso dos/das licenciados/as nas redes públicas de ensino:

Garantir concursos públicos específicos para as escolas do campo, das águas e das florestas, combinando a constituição de uma política de incentivo para os(as) professores(as) que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade, e promover um programa de transporte para os profissionais da educação (BRASIL, 2024a, p. 107).

São necessárias políticas de ações afirmativas para a participação dos/das educadores/as do campo em concursos públicos, considerando que o Documento Final aborda um grande problema do sistema público de educação, não só do campo: há redes de ensino com concursos precarizados e mais de 40% de docentes terceirizados/as; em algumas redes, a porcentagem é de 70%. Isso traz enormes impactos para o processo educativo, pois impede a continuidade dos projetos político-pedagógicos da escola, o trabalho coletivo e a vinculação com as comunidades, além de destruir a carreira desses/as educadores/as.

O Documento traz como principal estratégia de valorização dos/das docentes a realização de concursos públicos com carga horária e condições de trabalho adequadas e remuneração digna. Há a exigência de que, no primeiro e no segundo anos do decênio 2024-2034, até 90% dos/das docentes da rede pública sejam concursados/as, e que haja concursos específicos para educadores/as do campo, fundamental para os/as que defendem a Educação do Campo. A valorização desses/as educadores/as, mencionada ao longo do Documento, ajuda na superação da acusação infundada de que se trata de algo contrário ao direito universal. Defende como imprescindível que a formação específica dos/das sujeitos/as camponeses/as seja focada nas escolas onde eles/elas estão, as escolas do campo.

Considerações finais

Embora outros aspectos do Documento Final da Conae 2024 precisem ser analisados, a proposta deste texto foi destacar o acesso, a permanência, as condições de oferta, os princípios da formação e da pós-formação dos/das camponeses/as na Educação Superior; o acesso universal à educação é um direito humano que deve ser viabilizado para camponeses/as neste momento histórico por meio de políticas afirmativas. Essas dimensões sintetizam as principais questões que devemos ter em perspectiva para defendermos e acompanharmos o Plano Nacional de Educação 2024-2034, em prol da formação inicial e continuada dos/das educadores/as camponeses/as, a fim de construirmos um outro país.

É importante salientar que não podemos considerar a Educação do Campo como dissociada de um projeto de sociedade e de campo. A educação é um componente fundamental na formação de educadores/as capazes de contribuir com a superação da hegemonia do capitalismo na sociedade brasileira. Sem essa superação, nosso projeto de sociedade não pode ser plenamente alcançado. Desse modo, a Educação do Campo luta e defende um projeto histórico da classe trabalhadora e tem como horizonte a emancipação humana. Isso significa formar educadores e educadoras numa perspectiva omnilateral, sujeitos/as críticos capazes não só de conhecer a sua realidade, mas principalmente de se organizar para nela intervir, transformando-a.

Recebido em: 10/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

- 1 Daqui em diante, ao mencionarmos apenas Documento, estaremos nos referindo ao Documento Final aprovado pela Conae no final de janeiro de 2024. Quando se tratar do Documento Referência, especificaremos seu título.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024*. 18 abr. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf>. Acesso em 1 jul. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 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>. Acesso em 10 jul. 2024.
- 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. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 09 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024. *Documento Final*. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CONAE_2024_Documento_Final_29-02_compressed_compressed_1_ok.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024. *Documento referência*. Brasília, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2024c. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 4, 12 de março de 2024*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) e revoga as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020. Brasília, 2024d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2024.

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

CALDART, Roseli Salete. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2023. Coleção Educação e Pedagogia.

CHAUÍ, Marilena. A sociedade democrática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUZA JÚNIOR, José Geraldo & TOURINHO NETO, Fernando Costa (Orgs.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Ed. UnB; São Paulo: IOESP, 2003. (Coleção Direito Achado na Rua, v. 3).

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa de direitos. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 189-192.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, Presidente Prudente, SP, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005. p. 14-34. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460/1436>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. *Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula*. 2022. Disponível em: <<https://fonec.org/plataforma-da-educacao-do-campo-para-o-governo-lula>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

- FREITAS, Luiz Carlos. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*, [s. l.], 1 out. 2022. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2022/10/01/qual-agenda-para-qual-democracia/>>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- FREITAS, Gilmar Vieira & PIETRAFESA, José Paulo. Educação do Campo e desigualdade social: um panorama preliminar de pesquisas recentes. *Revista Campo-Território*, Uberlândia, MG, v. 17, n. 46, p. 272-290, ago. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/66511>>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Orgs.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 19-32. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 7). Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-especial-1/9-por-uma-educacao-do-campo-campo-2013-politicas-publicas-2013-educacao-no-7-nead-especial.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas – SP. v 38, p. 587-609, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>> acesso em: 23 jul. 2024
- MOLINA, Mônica Castagna. Editorial: Resultados de pesquisas sobre os(as) egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, TO, v. 6, p. e13419, 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13419/19289>>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- MOLINA, Mônica Castagna. & HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- MOLINA, Mônica Castagna. PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. & BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis – TO. v. 6, e12965, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12965/19310>> . Acesso em: 23 jul. 2024
- MOLINA, Mônica Castagna. & SANTOS, Clarice Aparecida. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 47, e29623, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29623/17519>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal *et al.* Educação pública no atual cenário sócio-político e econômico brasileiro (Editorial). *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 45, e283572, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/DMXnyjcQwbVVLgJfjKhNwfQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- PEREIRA, Caroline Nascimento & CASTRO, César Nunes. *Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano – Texto para Discussão*. Brasília, Rio de Janeiro: IPEA, 2021. Disponível: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- SANTOS, Clarice Aparecida *et al.* (Org.). Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018. Ebook. Brasília: Editora UnB, 2020. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Formação docente: *desafios para o novo Plano Nacional de Educação*

Teacher training:
challenges for the new National Education Plan

Formación docente:
desafíos para el nuevo Plan Nacional de Educación

 **MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS***

Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

 **ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

RESUMO: O texto busca discutir a escolarização e a formação de docentes, importante diretriz do Plano Nacional de Educação – PNE. Optamos por pesquisa documental, com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 e análise descritiva para tratamento dos dados. Os resultados apontam que o Brasil possui pouco mais de 2 milhões de professores/as, sendo 2/3 deles/as na região Sudeste e Nordeste do país, em sua maioria mulheres atuando em escolas públicas, no Ensino Fundamental; houve aumento no percentual de docentes com Ensino Superior, porém, aquém da meta 15 do PNE; a adequação entre curso superior e disciplina lecionada tem aumentado, mas com descompassos entre redes, escolas e etapas. O número de professores/as com pós-graduação aumentou, o país está perto de atingir a meta 16 do PNE, mas há distorções significativas quando analisadas as unidades federativas do país.

Palavras-chave: Escolaridade. Formação inicial. Formação continuada. Docentes. Educação Básica.

* Doutor em Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. *E-mail:* <mdpramos@uneb.br>.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)Biográfica, Formação e História Oral. *E-mail:* <escllementino@uol.com.br>.

ABSTRACT: This text aims to discuss schooling and teacher training, an important guideline of the National Education Plan – PNE. Documentary research was carried out with data from the 2023 Statistical Synopsis of Basic Education and a descriptive analysis was used for data treatment. The results indicate that Brazil has just over 2 million teachers, 2/3 of whom are in the Southeast and Northeast regions of the country, most of whom are women working in public schools, in elementary education. Besides, there was an increase in the percentage of teachers with higher education degrees, but below of what was established by Goal 15 of PNE. The adequacy between higher education and the subject taught has increased, but there are mismatches between networks, schools, and educational levels. The number of teachers with graduate degrees has increased, the country is close to reaching Goal 16 of PNE, but there are significant distortions when analyzing the country's federative units.

Keywords: Education. Initial training. Continuing education. Teachers. Basic Education.

RESUMEN: El texto busca discutir la escolarización y la formación docente, importante lineamiento del Plan Nacional de Educación – PNE. Se optó por la investigación documental, con datos de la Sinopsis Estadística de la Educación Básica 2023 y análisis descriptivo para el procesamiento de datos. Los resultados indican que Brasil tiene poco más de 2 millones de docentes, 2/3 de ellos en las regiones Sudeste y Nordeste del país, la mayoría de los cuales son mujeres que trabajan en escuelas públicas, en la Educación Primaria; hubo un aumento en el porcentaje de docentes con Educación Superior, sin embargo, por debajo de la Meta 15 del PNE; la adecuación entre el curso de educación superior y la materia impartida ha aumentado, pero con discrepancias entre redes, escuelas y etapas. El número de docentes con posgrado ha aumentado, el país está cerca de alcanzar la Meta 16 del PNE, pero hay distorsiones importantes al analizar las unidades federativas del país.

Palabras clave: Escolaridad. Formación inicial. Formación continua. Docentes. Educación básica.

Introdução

Este artigo busca discutir questões relacionadas a escolarização e formação de docentes brasileiros/as, pois entende que constituem fatores importantes nos processos de valorização dos/das profissionais da educação, importante diretriz do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). O texto vincula-se às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, através da aprovação no Edital n.º 40/2022, Linha 3B – Projetos em Rede – Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, com a pesquisa *Educação, narrativa e saúde: direito à vida e à educação em tempos de refigurações* e na Chamada Pública MCTI/CNPq n.º 14/2023 – Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação, com a pesquisa *Educação, narrativa e saúde em perspectiva internacional: aprendizagens biográficas e acervos experienciais vinculados a contextos educacionais e multiprofissionais em saúde*. Este artigo vincula-se também ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, Política Educacional e Trabalho Docente. Em aderência e vinculação aos projetos indicados, destaco que analisamos questões voltadas a formação e consequente valorização dos/das profissionais da Educação Básica.

Partimos da premissa apontada por Michel Brault (1994), a de que não resta dúvida sobre a relação simbiótica entre uma educação de qualidade e a qualidade dos/das educadores/as, sendo assim, apenas com professores/as competentes, comprometidos/as publicamente, valorizados/as social e profissionalmente será possível ofertar uma Educação Básica de boa qualidade para todos/as. Esse entendimento é fundamental e está na raiz de qualquer tentativa de mudança do quadro atual da educação nacional.

As reformas educacionais que ganharam corpo no Brasil na década de 1990 tiveram como questões centrais formação inicial, capacitação e treinamento de docentes, assumindo um espaço cada vez maior na agenda das discussões sobre educação, na conjuntura atual de globalização econômica e reestruturação dos processos produtivos. João Oliveira e Olgaíses Maués (2012) apontam que os motivos para a atenção à temática da formação de professores/as foram vários, desde a necessidade de cumprir os acordos do governo em cúpulas, congressos e afins, o atendimento a recomendações oriundas de pesquisas internacionais até resultados dos exames externos, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotada a ideia de que a competição entre sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica, foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de autonomia regulada por controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais (OLIVEIRA & MAUÉS, 2012, p. 64).

Compreendemos que essa lógica indica a importância do corpo docente para a educação, estabelecendo uma relação direta entre resultados apresentados pelos/as discentes e a formação e trabalho dos/das professores/as, havendo, por consequência, uma preocupação política de estabelecer marcos regulatórios que possibilitem a melhoria da formação dos/das professores/as.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996 passou a exigir que professores/as fossem formados/as em cursos de licenciatura plena, de nível superior, para o exercício da docência na Educação Básica; o Artigo 87 instituiu a “Década da Educação”; e o parágrafo 4º definiu que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A Década da Educação finalizou em 2006 sem que a exigência de nível superior fosse cumprida, havendo uma flexibilização por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE para que professores/as formados em curso normal de nível médio também estivessem aptos/as para atuar legalmente na Educação Infantil. Atualmente, o Art. 62 da LDB foi alterado pela Lei nº. 13.415 de 2017, indicando que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

As discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação – PNE tem mobilizado profissionais da educação de todo o país para avaliar as metas do plano em vigor e projetar as metas do próximo documento. As propostas aprovadas na última Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 têm auxiliado a sociedade para tanto.

A lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) aprovou o Plano Nacional da Educação – PNE estabelecendo um conjunto de 254 diretrizes e 20 metas na política educacional brasileira para o decênio de 2014-2024, visando garantir acesso à educação de qualidade. Trata-se de uma importante ferramenta estratégica de planejamento dos governos federal, estaduais e municipais. Importante salientar que esse PNE foi construído em diálogo com diversos setores da sociedade, atendendo princípios da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Aponta em suas metas, de maneira clara e objetiva, o que necessita ser feito para que a educação brasileira se desenvolva e avance, seja em sua qualidade, seja em relação a acesso e permanência na escola, reafirmando as garantias previstas na Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB de 1996 (COSTA, 2014).

Ou seja, o PNE impacta diretamente a curto, médio e longo prazos todos os níveis da educação, desde a infantil até a pós-graduação. Dessa forma, avaliar o PNE em vigência e pensar o próximo é uma tarefa importante e necessária para contribuir na tomada de decisões, enfrentar os desafios da educação e conter as desigualdades sociais e econômicas

que persistem há décadas no país, especialmente em relação ao aprendizado e às oportunidades das crianças e jovens.

As metas 15 e 16 do PNE estão relacionadas diretamente com a escolaridade e formação dos/das docentes. A meta 15 visa

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

Para efetivar a meta, o documento aponta que as estratégias devem focar o mapeamento estratégico das necessidades de formação dos/das profissionais; consolidar financiamento estudantil; ampliar programas de iniciação à docência; ampliar plataforma eletrônica para ofertar cursos a profissionais da educação; implementar programas específicos para profissionais da educação que atuam em escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e educação especial; e promover reforma curricular dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

Já a meta 16 aponta

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

A fim de assegurar seu cumprimento, a normativa apresenta as seguintes estratégias: realizar planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada; expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e dicionários; ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação de professores e professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação de professores, professoras e demais profissionais da educação básica; fortalecer a formação de professores e professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de um programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

Compreendemos que o processo de avaliação e monitoramento do PNE é uma tarefa para diferentes setores da sociedade, haja vista que é designada por lei. A saber, o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira – Inep desenvolve indicadores e publicações que visam subsidiar esse monitoramento. Destacamos os relatórios

de Monitoramento das Metas do PNE que ocorre a cada dois anos, trazendo resultados dos indicadores das metas, bem como análises sobre as tendências de cada indicador. Atualmente temos quatro relatórios disponíveis para consulta pública (INEP, 2016; INEP, 2018; INEP, 2020; INEP, 2022).

É sabido também que há uma série de estudos em âmbito nacional que discutem questões relacionadas a escolaridade e formação de docentes em todo Brasil, contribuindo para pensar sobre a temática. Destacamos para diálogo neste texto os estudos de Michel Brault (1994), Dalila Oliveira e Lívia Vieira (2010); João Oliveira e Olgaíses Maués (2012), Mário Azevedo (2012), Maria Regina Carvalho (2018) e Michael Ramos (2020). Tais trabalhos ajudam a pensar sobre os modos pelos quais os/as autores/as desenvolveram estudos específicos, em diferentes regiões do Brasil, sobre a formação dos/das professores/as, apresentando dentro de cada contexto o perfil de escolaridade, formação e os desafios e tensionamentos a serem enfrentados.

Assim, somando esforços para pensar o próximo plano de educação, destacamos o Documento Final elaborado pela Conae 2024, denominado *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Na dimensão da formação de professores/as da Educação Básica há avanços a serem observados, tanto na formação inicial quanto na continuada; contudo, levantamos as seguintes reflexões: 1) Onde estão os/as docentes brasileiros/as que não possuem formação em ensino superior e pós-graduação? 2) Existem regiões e localidades que necessitam de mais atenção das políticas públicas? Optamos por realizar uma pesquisa documental de acordo com Roberto Bogdan e Sari Biklen (1999), a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2023 (INEP, 2024), que é de domínio público e pode ser acessada na página do Ministério da Educação. O Censo Escolar produzido pelo Inep

é a mais completa fonte de informações sobre a Educação Básica no país e embasa a formulação de políticas públicas. É a partir dele que podem ser executados os programas federais que preveem assistência e transferência de recursos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a distribuição de livros didáticos, a alimentação e o transporte escolar (INEP, 2024).

Utilizamos uma análise descritiva para o tratamento dos dados coletados, evidenciando questões relacionadas a escolarização e formação dos/das docentes do Brasil. De acordo com informações do portal do Inep, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2023 (compreendidas como uma síntese do Censo Escolar da Educação Básica) apresentam dados referentes a estabelecimentos, matrículas, docentes e turmas para as diferentes modalidades de ensino no Brasil: Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras, suas respectivas unidades da federação e municípios (INEP, 2024).

Escolaridade e formação dos/das docentes brasileiros/as da Educação Básica

Antes de apresentar o perfil de escolaridade e formação dos/das docentes do Brasil, consideramos importante dimensionar a disposição dos/das professores/as brasileiros/as que desenvolvem trabalho na Educação Básica.

Tabela 1 - Distribuição de docentes pelas regiões do Brasil

Região	Docentes	%
Brasil	2.315.616	100%
Centro-Oeste	162.664	7%
Nordeste	635.889	27,5%
Norte	200.423	8,6%
Sudeste	966.725	41,8%
Sul	350.892	15,1%

Fonte: INEP, 2024.

Na leitura da Tabela 1 podemos perceber um total de 2.315.616 docentes no Brasil no ano de 2023. É importante dimensionar que o número é bastante expressivo – para fins de comparação, a quantidade de docentes no Brasil é semelhante a toda a população de países como Islândia, Andorra, Catar, Lituânia, Eslovênia e Namíbia. Quando nos deparamos com a divisão por regiões do país, identificamos que o Sudeste representa 41,8% dos/das docentes brasileiros/as, seguido do Nordeste – 27,5%, Sul – 15,1%, Norte – 8,6% e Centro-Oeste – 7,5% (INEP, 2024). Essa tendência na distribuição se mantém nos últimos anos (INEP, 2016; INEP, 2018; INEP, 2020).

Os/As docentes do Brasil estão distribuídos/as da seguinte forma na Educação Básica: 656.954 na Educação Infantil; 1.414.211 no Ensino Fundamental; 545.974 no Ensino Médio; 147.579 na Educação Profissional; 221.597 na Educação de Jovens e Adultos; e 1.455.476 na Educação Especial (INEP, 2024).

Os dados ratificam um leve crescimento no número de docentes na maioria das etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio), na Educação Profissional e na Educação Especial quando os comparamos com indicadores do Censo Escolar de 2014 (INEP, 2014). Apenas na Educação de Jovens e Adultos houve decréscimo de professores/as no período comparado.

Os 2.315.616 docentes brasileiros estão distribuídos/as majoritariamente na rede pública (79%), na qual 36.867 (1,6%) estão na rede federal; 682.504 (29,5%) nas redes estaduais; e 1.216.071 (52,5%) nas redes municipais. Ademais, 557.322 (24%) estão na rede privada de ensino (INEP, 2024). Consideramos importante registrar que 2.030.445 (87,7%) estão desenvolvendo suas atividades em escolas urbanas e 348.373 (12,3%) em escolas rurais. A grande maioria desses/as docentes que atuam em escolas rurais estão em unidades federativas das regiões Norte e Nordeste do país (INEP, 2024). Identificamos que 1.834.295 (79,3%) são docentes do sexo feminino e 481.321 (20,7%) do sexo masculino, de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (INEP, 2024).

É notório que em algumas etapas da Educação Básica há uma prevalência de professoras, a saber, na Educação Infantil, na qual os percentuais chegam a mais de 90% de docentes mulheres (INEP, 2023). À medida que as etapas vão avançando, os percentuais tendem a ser mais equilibrados, mas ainda assim a presença feminina é superior em todas as etapas da Educação Básica.

Tabela 2 - Distribuição do número de docentes por escolaridade/formação acadêmica no Brasil.

Escolaridade e formação acadêmica					
Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
5.247	0,2%	302.295	13,1%	2.008.074	86,7%

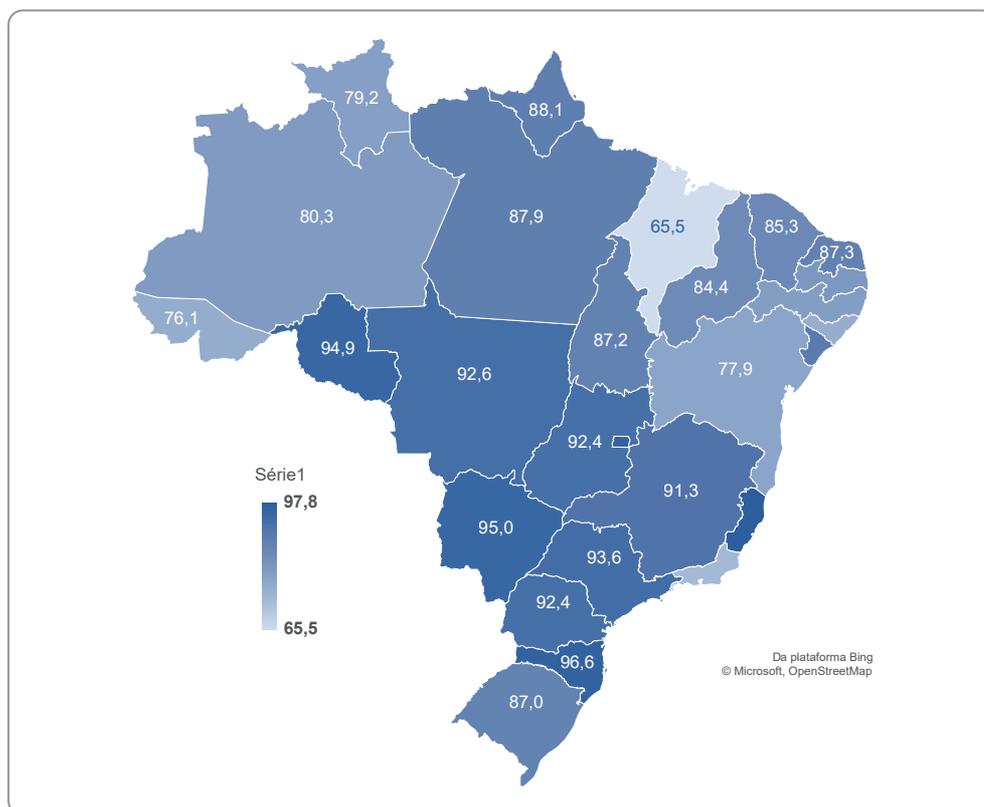
Fonte: INEP, 2024.

Em relação a escolaridade e formação de professores/as do Brasil temos a seguinte disposição: dos/das 2.315.616 docentes, 5.247 (0,2%) possuem Ensino Fundamental, 302.295 (13,1%) possuem o Ensino Médio e 2.008.074 (86,7%) possuem a Ensino Superior. Quando comparamos esses dados com os do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2016) observamos que houve um aumento de docentes com Ensino Superior, porém, ainda temos um percentual significativo de docentes sem essa formação – mais de 300 mil –, afetando diretamente as metas 15 (assegurando que todos/as os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam) e 16 (formar, em nível de pós-graduação, metade dos/das professores/as da Educação Básica) do PNE (BRASIL, 2014).

Sabemos que os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dispõem que a “formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em

nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). O PNE 2014-2024 almejava que em 2024 todos os/as docentes brasileiros/as possuísem nível superior, porém, esse cenário não é encontrado nos dados apresentados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024). A escolaridade média dos professores da Educação Básica no Brasil avançou, mas ainda há desafios importantes a serem superados, especialmente quando olhamos os dados a partir de outros recortes, por exemplo, da distribuição nas unidades federativas.

Figura 1 - Distribuição percentual de docentes com Ensino Superior nas unidades federativas do Brasil – 2023



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024).

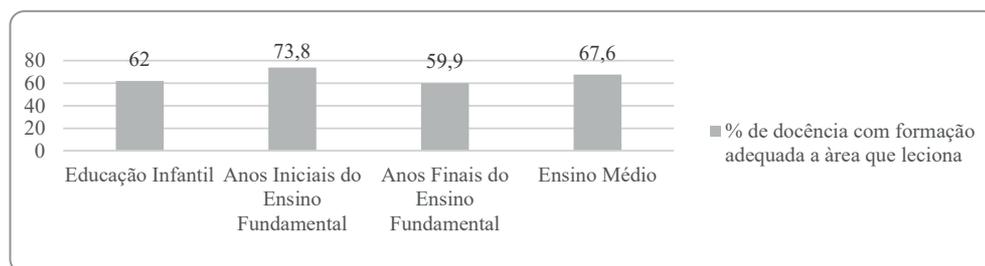
Na leitura do mapa acima observamos com mais detalhes as desigualdades existentes no país, onde a diferença percentual de professores com Ensino Superior entre o estado do Maranhão (65,5%) e o do Espírito Santo (97,8%) ultrapassam 30 pontos percentuais. Chama a atenção o fato de, das 27 unidades federativas do país, nove possuírem um percentual de docentes com Ensino Superior menor do que a média nacional (86,7): Acre (76,1%), Alagoas (75,7%), Amazonas (80,3%), Bahia (77,9%), Maranhão (65,5%), Paraíba

(81,2%), Pernambuco (79,5%), Rio de Janeiro (72,9%) e Roraima (79,2%). Apenas dois estados possuem percentuais muito próximos da média nacional, Ceará (85,3%) e Piauí (84,4%). Ademais, 16 unidades federativas possuem percentuais maiores do que a média nacional, a saber: Amapá (88,1%), Espírito Santo (97,8%), Goiás (92,4%), Mato Grosso (92,6%), Mato Grosso do Sul (95%), Minas Gerais (91,3%), Pará (87,9%), Paraná (92,4%), Rio Grande do Norte (87,3%), Rio Grande do Sul (87%), Rondônia (94,9%), Santa Catarina (96,6%), São Paulo (93,6%), Sergipe (88,9%), Tocantins (87,2%) e Distrito Federal (96,4%).

Tendo um olhar atento a esses dados, percebemos que a grande maioria dos estados com médias abaixo da nacional se encontram nas regiões Norte e Nordeste do país; a grande maioria dos estados com médias maiores do que a nacional está no Centro-Oeste, Sul e Sudeste. O próximo Plano Nacional de Educação necessita apontar políticas públicas a fim de acabar com essas desigualdades.

Juntamente com o debate sobre a escolaridade dos/das docentes, refletimos sobre a adequação desse curso superior à área na qual o/a docente leciona. O Inep calcula, desde 2013, o Indicador de Adequação da Formação Docente, que considera o percentual de docências da Educação Básica que contenham professores/as cuja formação superior encontra-se adequada à área de conhecimento em que lecionam. Ao observarmos as informações do Gráfico 1 abaixo em escala crescente, concluímos que os anos finais do Ensino Fundamental (59,9%) constituem a etapa com o menor percentual de professores/as cuja formação superior está adequada à área de conhecimento na qual lecionam, seguida da Educação Infantil (62%) e Ensino Médio (67,6%). A etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (73,8%) é aquela com os melhores percentuais desse indicador, contudo, todas necessitam de uma atenção para que seja cumprida a meta 15 do PNE.

Gráfico 1 - Percentual de docência da Educação Básica cuja formação superior está adequada à área de conhecimento na qual leciona

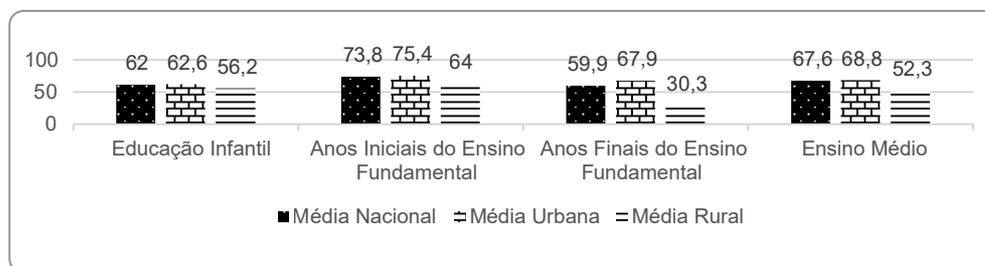


Fonte: INEP, 2024.

Sendo assim, entendemos que a escolaridade dos/das docentes brasileiras e “a compatibilidade entre sua graduação e as disciplinas que lecionam para suas turmas também evidenciam profundas desigualdades do sistema educacional do Brasil” (ANUÁRIO,

2021). Outros recortes são possíveis para compreender essas desigualdades, como localização (urbano/rural), a região do país, as unidades federativas e esfera administrativa (federal, estadual, municipal e privada). Por exemplo, docentes que atuam em escolas rurais apresentam menor percentual de formação adequada à área em que leciona do que aqueles/as que atuam em espaços urbanos. Esse fato ocorre em todas as etapas da Educação Básica; em algumas delas, como os anos finais do Ensino Fundamental, a diferença ultrapassa 30 pontos percentuais, pois 67,9% dos/das docentes urbanos/as possuem adequação, contra 30,3% dos rurais (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição dos percentuais de docentes com formação adequada de acordo com a localização – 2022



Fonte: INEP, 2024.

Algo que também chama atenção nessa discussão é que ainda há professores/as atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de matemática, física, química e biologia. Essas informações reforçam que o desenvolvimento de políticas públicas para a formação dos/das professores/as precisa levar em conta essas desigualdades, enfrentando os diferentes de modo diferente.

Outra questão também importante quando refletimos sobre a escolaridade dos/das docentes é quanto ao seu Ensino Superior, se é Licenciatura ou não, bem como se esses/as professores/as possuem algum tipo de pós-graduação. Sobre o assunto, as Tabelas 3 e 4 apresentam um breve panorama.

Tabela 3 - Distribuição do número de docentes com ensino superior no Brasil e sua formação

Docentes com Ensino Superior		
Com Licenciatura	1.941.710	96,7%
Sem Licenciatura	66.364	3,3 %
Total	2.008.074	100%

Fonte: INEP, 2024.

Tabela 4 - Distribuição do número de docentes com pós-graduação no Brasil

Docentes com Pós-graduação		
	Freq.	%
Sem Pós-graduação	1.194.972	51,6
Especialização	1.010.247	43,6%
Mestrado	86.470	3,7%
Doutorado	23.927	1%
Total	2.315.616	100%

Fonte: INEP, 2024.

Observamos na leitura da Tabela 3 que apenas 66.364 (3,3%) docentes com Ensino Superior não possuem Licenciatura, e que a grande maioria (96,7%) possui. Do ponto de vista histórico esse dado aponta melhoria nos indicadores, porém, ainda há um número significativo de docentes que necessitam de cursos de complementação pedagógica.

Na análise da Tabela 4 nos deparamos com o seguinte cenário: 48,4% dos/das docentes brasileiros/as possuem pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), quase atingindo uma parte da meta 16 do PNE (BRASIL, 2014). Ainda temos poucos/as mestres/as e doutores/as desenvolvendo suas atividades na Educação Básica, o que coloca a necessidade de políticas e programas que fortaleçam a formação de docentes em programas de *stricto sensu* (mestrados e doutorados) no país.

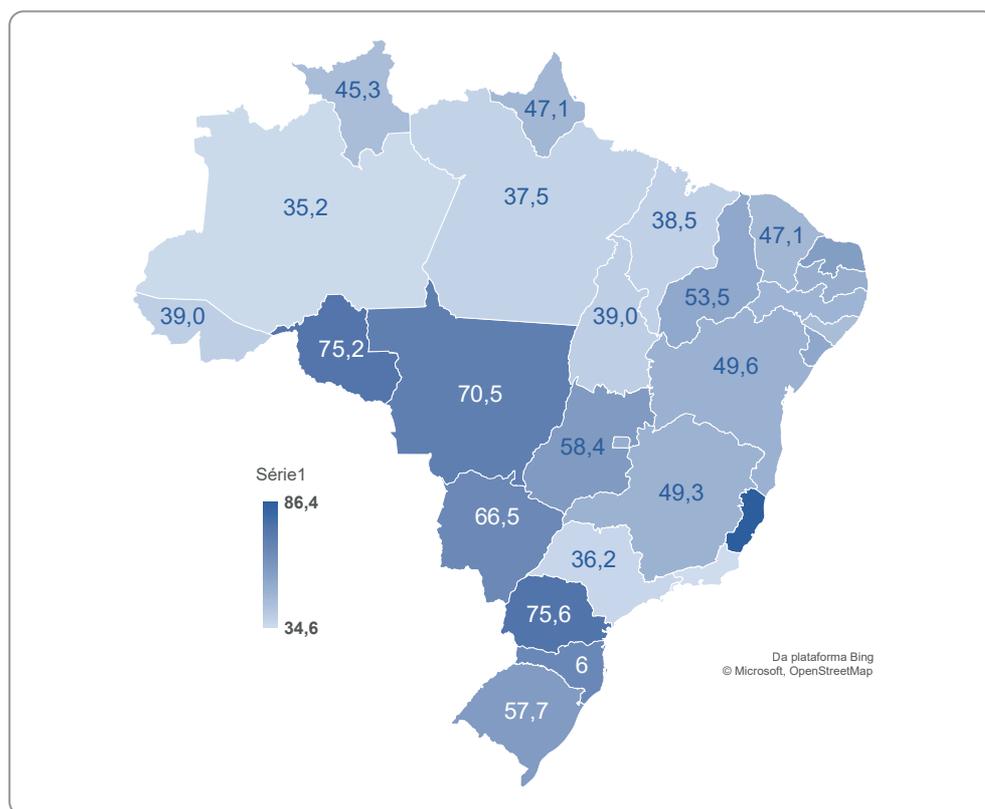
Analisando a Figura 2 a seguir, nos deparamos com mais uma expressão da desigualdade existente no país, pois a diferença percentual entre professores/as com pós-graduação no estado do Rio de Janeiro (34,6%) e no Espírito Santo (86,4%) ultrapassa 50 pontos percentuais. Destacamos que das 27 unidades federativas do país, 11 possuem um percentual de docentes com pós-graduação menor do que a média nacional (48,4%), são eles: Acre (39%), Alagoas (45,5%), Amazonas (47,1%), Ceará (47,1%), Maranhão (38,5%), Pará (37,5%), Rio de Janeiro (34,6%), Roraima (45,3%), São Paulo (36,2%) e Tocantins (39%). Os estados da Bahia (49,6%), Minas Gerais (49,3%) e Pernambuco (48,6) estão acima da média nacional, porém, ainda abaixo da meta 16 do PNE. O destaque positivo é de 13 unidades federativas que possuem percentuais maiores do que a média nacional, a saber: Espírito Santo (86,4%), Goiás (58,4%), Mato Grosso (70,5%), Mato Grosso do Sul (66,5%), Paraíba (50,8%), Paraná (75,6%), Piauí (53,5%), Rio Grande do Norte (57,2%), Rio Grande do Sul (57,7%), Rondônia (75,2%), Santa Catarina (66,4%), Sergipe (53,9%) e Distrito Federal (50,7%).

Mais uma vez se repete uma tendência no cenário nacional, com a grande maioria dos estados que apresentam médias abaixo da nacional nas regiões Norte e Nordeste do

país, e a grande maioria dos estados com médias maiores do que a nacional nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Importante registrar que os avanços na formação inicial e continuada dos/das docentes brasileiros/as são fruto da articulação de um conjunto de ações, programas e políticas de diferentes ministérios e órgãos, como Conselho Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Pafor, decretos etc.

Figura 2 - Distribuição percentual de docentes com pós-graduação nas unidades federativas do Brasil – 2023



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024).

Sobre o assunto, Nathanael Silva Neto, Júlio Torres e Silvana Lopes (2024) desenvolveram um estudo que discute a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes na formação de professores/as da Educação Básica. Os autores e a autora apontam que “a instituição, historicamente, teve um papel de destaque na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil”, através de “diversas

ações, criação de inúmeros programas de formação inicial e continuada de professores, além do fortalecimento do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (SILVA NETO, TORRES & LOPES, 2024, p. 2119-2120). Portanto, o estudo destaca a importância recente da Capes na formação inicial e continuada de professores, ratificando seu papel estratégico na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação e, consequentemente, no novo Plano Nacional de Educação.

A formação inicial e continuada dos/das docentes deve prepará-los/las para atuar em uma realidade multicultural, onde a heterogeneidade e a diferença se tornem questões basilares do contexto educativo. Não podemos reforçar modelos de políticas que coloquem nos professores a responsabilidade cada vez mais sobre o sucesso e do fracasso escolar dos estudantes nos exames, nos índices e nas “metas de qualidade estabelecidas em âmbito nacional e internacional” (OLIVEIRA & MAUÉS, 2012, p. 68). Algo que necessita de uma análise mais profunda é o lento crescimento de docentes investindo em cursos de mestrado ou doutorado articulado à falta de reconhecimento, tanto em termos simbólicos, como em termos financeiros nas redes de ensino em que estão vinculados (NOGUEIRA, JESUS & CRUZ, 2013).

Reconhecemos através de outros estudos, como o de Cleomar Locatelli (2021), que o alcance das metas previstas no PNE depende também de um planejamento local (estados e municípios) bem articulado. Ao analisar os planos de alguns municípios da região Norte do Brasil, o autor encontrou um cenário de fragilidades “em que parece não terem sido adequadamente compreendidas as atribuições para com a formação docente ou em que, deliberadamente, buscou-se esquivar de responsabilidades” (LOCATELLI, 2021). Ou seja, para o próximo PNE urge a maior articulação entre planos estaduais e municipais, pois podemos cair no mesmo erro, afetando o cumprimento das metas. Almejamos que o próximo PNE enfrente essa problemática lançando luz nas questões expostas e consideramos que é imprescindível a continuação e o desenvolvimento de programas e políticas de formação de docentes.

Considerações finais

Este texto visou analisar a disposição da escolaridade e da formação de docentes brasileiros/as, a partir de uma análise documental dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023) e de uma análise descritiva dos seus dados.

O primeiro destaque é que o Brasil possui pouco mais de 2 milhões de professores/as e dois terços (2/3) deles/as estão na região Sudeste e Nordeste do país. Em sua maioria são mulheres que atuam em escolas públicas municipais urbanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à escolaridade, os dados apresentam um aumento no

percentual de docentes com Ensino Superior, porém, ainda aquém da meta 15 do PNE, configurando um desafio importante para o próximo plano.

Observamos também que a adequação entre curso superior e área em que o/a docente leciona tem aumentado nos últimos anos, mesmo que com grandes descompassos entre as distintas redes, escolas e etapas, afetando diretamente o cumprimento da meta 15. Ainda estamos distantes de alcançar uma formação adequada para a totalidade do corpo docente brasileiro em todas as etapas da Educação Básica, e esse indicador se soma aos desafios que deverão ser enfrentados no próximo PNE.

Outro ponto de destaque na análise dos dados é o aumento do número de professores/as com pós-graduação. O país está muito perto de atingir a meta 16 estipulada, porém, há distorções significativas quando analisadas as unidades federativas do país, fato que levará as autoridades a pensar um próximo planejamento que dê conta desses desafios. Dessa forma, consideramos urgente a articulação dos municípios e estados com a luta pela qualificação contínua dos/das docentes. Esse desafio deve estar atrelado às metas do Plano Nacional de Educação, que afetará os próximos planos estaduais e municipais.

Compreendemos que os dados apresentados apontam uma representação da realidade que pode estar ainda mais precarizada, caso façamos um esforço de pesquisa *in loco*. Nesse sentido, apontamos a necessidade de investigações que pautem a qualidade da formação dos/das docentes brasileiros/as, especialmente pela grande investida do setor privado nessa área. Também consideramos a urgência de uma política de Estado para a valorização dos/das trabalhadores/as profissionais da educação que não fragmente formação inicial e continuada, remuneração e salários justos, cumprimento do piso salarial, carreira, desenvolvimento profissional e condições de trabalho e saúde.

Por fim, nos somamos a um conjunto de atores/atrizes sociais que esperam do próximo PNE metas que visem respeitar, “especificamente, os enormes desafios atinentes à redução das desigualdades, à valorização das diversidades, à emergência ambiental” (CONAE, 2024) e à regulamentação do setor privado. Ou seja, almejamos que a próxima década na educação brasileira seja subsidiada por ações de respeito, promoção e valorização das diversidades e tolerância.

Recebido em: 29/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Editora Moderna, 2021. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 jul. 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF, MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. *Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, MEC, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 28 maio 2024.

BRAULT, Michel. *A Formação do professor para a Educação Básica: perspectivas*. Brasília: MEC/UNESCO; 1994. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília: DF. INEP. 2018. (Série documental. Relatos de pesquisa, n. 41). Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/403>. Acesso em: 28 maio 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento Referência*. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em 28 maio 2024.

COSTA, Edugas Lourenço. *Expectativas e desafios da Meta Um do Plano Nacional De Educação*. PNE 2011/2020 aos Sistemas Municipais de Ensino. Florianópolis: Anped, 2014.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Girlene Ribeiro de & CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 13–32, 2013. DOI: 10.26512/lc.v19i38.4079. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4079>. Acesso em: 22 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. 2022. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. 2023. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2023*. 2024. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

LOCATELLI, Cleomar. O (Des)Comprometimento dos planos municipais de educação com a formação docente específica de nível superior. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 37, e24551, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100126&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de & MAUÉS Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2667>>. Acesso em: 28 maio 2024.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz; TORRES, Julio Cesar & LOPES, Silvana Fernandes. As metas 15 e 16 do PNE e a atuação da Capes na formação de professores da educação básica. *Caderno Pedagógico*. v. 21, n. 1, p. 2119–2141, 2024. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2389>>. Acesso em: 27 maio. 2024.

PNE (2014-2024) e a formação docente: *balanço, desafios e perspectivas*

PNE (2014-2024) and teacher training:
balance, challenges and perspectives

PNE (2014-2024) y formación docente:
balance, desafíos y perspectivas

✉ MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES*

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

✉ MARA RUBIA SANTOS SOUZA**

Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar, por meio de pesquisa documental de cunho bibliográfico, o Plano Nacional de Educação – PNE, considerando as metas 15 e 16 sobre formação de professores/as, considerando o término da vigência do atual PNE e a necessidade de um novo plano. Apresentamos uma contextualização histórica dos aspectos legais que norteiam a formação de professores/as nos últimos 20 anos. Considerando a avaliação e o monitoramento do PNE, vê-se que apenas 30% das metas propostas foram cumpridas. O desafio do novo PNE é se consolidar como epicentro das políticas educacionais, o que pressupõe investimentos de 10% do PIB. Os debates e as discussões que embasaram a Conae 2024, apesar do congresso reacionário que temos neste momento, devem orientar o novo PNE que ora se anuncia.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores/as. Políticas Educacionais.

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* <marina.antunes@ufu.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. *E-mail:* <santosmararubia14@gmail.com>.

ABSTRACT: The aim of this article was to analyze, through bibliographical documentary research, the National Education Plan – PNE – regarding Goals 15 and 16 on teacher training, considering the end of the current PNE and the need for a new plan. We present a historical contextualization of the legal aspects that guide teacher training in the last 20 years. Regarding the evaluation and monitoring of the PNE, only 30% of the proposed goals were met. The challenge of the new PNE is to consolidate itself as the epicenter of educational policies, which presupposes investments of 10% of the GDP. The debates and discussions that supported the National Conference on Education – Conae 2024 –, despite the reactionary congress we have at the moment, should guide the new PNE that is now being announced.

Keywords: Education. Teacher Training. Educational Policies.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue analizar, a través de una investigación documental de carácter bibliográfico, el Plan Nacional de Educación - PNE, considerando las metas 15 y 16 sobre formación docente, considerando el fin del actual PNE y la necesidad de uno nuevo plan. Presentamos una contextualización histórica de los aspectos legales que han guiado la formación docente en los últimos 20 años. Considerando la evaluación y seguimiento del PNE, se puede observar que sólo se cumplió el 30% de las metas propuestas. El desafío del nuevo PNE es consolidarse como epicentro de las políticas educativas, lo que supone inversiones del 10% del PBI. Los debates y discusiones que basaron la Conae 2024, a pesar del Congreso reaccionario que tenemos en estos momentos, deben guiar el nuevo PNE que ahora se anuncia.

Palabras clave: Educación. Formación docente. Políticas educativas.

Introdução

Neste ano de 2024 finaliza a vigência do segundo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, promulgado pela Lei 13.005/2014. As discussões acerca do ‘novo PNE’ para os próximos 10 anos trouxeram à tona o descaso que se apoderou das políticas educacionais nos últimos anos, por parte do governo, e a apropriação desse espaço pelo chamado “empresariado da educação” (FREITAS, 2018). Ou

seja, grupos ou conglomerados “que veem essa prática social [a educação] como mercadoria a ser livremente comercializada” (DOURADO, 2020b, p. 15).

No cenário contemporâneo vivemos momentos de intensas modificações e disputas de projetos nos quais o campo educacional e, por conseguinte, as políticas a ele inerentes adquirem certa centralidade, provocando diferentes abordagens de estudo. Para Luiz Dourado:

Esse cenário de mudanças e também de crise do capitalismo — que é transnacional — tem possibilitado o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Enfim, vivenciamos, em escala global e com impacto nos contextos nacionais e locais, a naturalização do processo de financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital. (DOURADO, 2020a, p. 3).

A análise que Maria Pinassi fez desse processo aponta as contradições da reprodução do capital, afirmando que “o triunfo do controle do capital sobre o trabalho tanto fecha os horizontes humanistas como amplia os espaços e as condições propícias às contradições sociais e à luta de classes” (PINASSI, 2009, p. 58) que leva a uma reconfiguração do próprio capitalismo, por meio da sua capacidade de “destruição criativa” (HARVEY, 2004). Lúcia Neves e Ronaldo Sant’Anna dizem que “o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de uma vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso” (NEVES & SANT’ANNA, 2005, p. 32). Tal contradição interna do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que o coloca em ‘risco’ é também o fator preponderante que o mantém hegemônico por esse longo período de tempo.

O presente estudo busca realizar uma discussão sobre o PNE 2014-2024 nesse contexto de reconfiguração do capitalismo, com um recorte sobre as metas que tratam da formação de professores/as, especificamente as metas 15 e 16. Intencionamos identificar e discutir as formas pelas quais esses/as profissionais da educação têm sido tratados/as no âmbito das políticas educacionais.

A meta 15, denominada *Profissionais da Educação*, visava

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

E a meta 16, chamada de *Formação*, tinha por intuito

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

Cada uma dessas metas se desdobra em estratégias: para a meta 15 temos 13 estratégias e para a 16 são 6 estratégias. Apresentamos uma contextualização história dos aspectos legais normativos que norteiam a formação de professores/as no Brasil, em especial nos últimos 20 anos, período de vigência dos PNEs. Para tanto, elaboramos um compilado dos ordenamentos legais que subsidiam essa formação, discutimos as metas 15 e 16 no âmbito da contrarreforma¹ do Estado brasileiro e, por fim, apontamos perspectivas futuras para a formação.

Recorremos à pesquisa documental, que, segundo Rosana Kripka; Morgana Scheller e Danusa Bonotto refere-se aos dados oriundos “de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (KRIPKA, SCHELLER & BONOTTO, 2015, p. 58), a exemplo de atas e os documentos oficiais. Nos ancoramos também na pesquisa de cunho bibliográfico, que, embora utilize documentos, para as autoras, se diferenciam das fontes, uma vez que o material considerado nesta abordagem já recebeu um tratamento analítico, como é caso de livros, artigos, teses, entre outros.

Aspectos históricos e arcabouço legal normativo do PNE e da formação de professores/as

No Brasil, de acordo com os estudos de João Monlevade (2002), “a preocupação com o estabelecimento de normas para reger a educação nacional remonta à época do Brasil Colônia, perpassando o Período Imperial e a Primeira República” (ANTUNES, 2019, p. 21). Considerando os aspectos legais podemos afirmar que

desde a Constituição de 1934, em decorrência do “Manifesto dos Pioneiros”, se estabeleceu no país a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Porém, somente em 1962 surge o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE); esse plano não tinha caráter legal, mas tratava-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura.

A ideia de Lei surge em 1967, entretanto, só é concretizada na Constituição de 1988 (DIDONET, 2006). Nesse sentido, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, forneceu as bases para as políticas educacionais e o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação com força de lei (ANTUNES, 2019, p. 21).

E somente no ano de 2001 tivemos o primeiro PNE promulgado por meio da Lei 10.172/2001, com vigência de 10 anos (BRASIL, 2001).

Desde os anos 1990 as políticas públicas educacionais têm sido marcadas pela busca incessante da elevação da qualidade na educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional). Nessa perspectiva, essas políticas redimensionaram a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as e na necessidade de processos de formação continuada. Tais políticas são respaldadas por um arcabouço Legislativo, caracterizado pela aprovação de diversos ordenamentos legais, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010 e o de 2014 – 2024), além de decretos e normativas.

A formação de professores/as esteve circunscrita pela elaboração de dispositivos legais que, sob a influência das transformações econômicas e sociais decorridas especialmente do neoliberalismo, a vislumbraram como aspecto basilar para a disseminação de seus ideais. Nesse sentido, a LDB 9394/1996 configurou-se no campo educacional brasileiro como a inserção dos direcionamentos dos organismos internacionais no Estado, os quais, por meio das reformas, alinharam políticas como descentralização, responsabilização e privatização (LOPES & CAPRIO, 2008).

Para Iria Brzezinski (2014) houve alterações importantes ao longo da trajetória da LDB, especialmente quanto à compreensão do termo *profissionais da educação*, que no artigo 61 da Lei nº 12.014/2009 passou a abarcar professores/as com formação nos níveis médio ou superior, graduados/as e pós-graduados/as em pedagogia habilitados/as nas múltiplas áreas do conhecimento, profissionais com notório saber admitido pelos sistemas de ensino e aqueles/as que realizaram graduação em outras áreas, mas a complementaram sua carga horária com componentes curriculares pedagógicos.

Outra questão a considerar diz respeito à formação mínima na Lei nº 12.796/2013, que aprovou a modalidade de nível médio para a atuação docente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com Brzezinski (2014), tal mudança contrapôs-se à formação em nível superior prevista pelas associações educacionais, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, como essencial aos/às profissionais da educação. Isso demonstrou uma ação política entre União e municípios com vistas a solapar a educação, considerando que

a) União estimula a manutenção desse nível elementar destinando recursos a programas emergenciais para formar o professor normalista. b) os Municípios contratantes desses professores advogam que, para o trabalho docente na educação infantil e no ensino fundamental, é suficiente a formação na modalidade Normal. Ademais, o poder instituído no Município (prefeito e secretário municipal de Educação) ovaciona o inexpressivo impacto da remuneração do professor normalista na folha de pagamento (BRZEZINSKI, 2014, p. 139).

Ao observarmos tais modificações podemos perceber as interfaces que ocorrem entre o campo da formação de professores/as e as necessidades prementes impostas pelo capital, tendo em vista a produção de mão de obra para suprir a avidez do mercado de trabalho. Outrossim, a autora mostrou que a classe trabalhadora, especialmente a docente, em diferentes contextos, se mantém sob autoridade dos/das que possuem as condições políticas objetivas mais elevadas na sociedade e cuja força imprimem a manutenção da classe dominada.

Nessa direção, o PNE 2001-2010, denominado *PNE da sociedade brasileira*, foi oriundo das delegações da LDB 9394/96, que em seu processo de estruturação a partir da mobilização das entidades acadêmicas se consolidou como um plano a possibilitar abrangentes transformações no campo educacional e em sua estrutura. De acordo com Aguiar (2010), ao longo do processo de tramitação e aprovação do PNE, outro projeto elaborado pelo Ministério da Educação – MEC também foi apresentado, impondo vetos e adaptações por parte do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso – cinco foram endereçados ao ensino superior, modalidade responsável pela formação de professores/as, relacionados à responsabilidade do Estado e seu financiamento, o que para a autora representou uma indisposição do MEC em cumprir seu papel.

Nesse contexto houve a elaboração de diversos marcos regulatórios que subsidiaram o campo da educação brasileira para a formação de professores/as. Fizemos um compilado deles no Quadro 1 para facilitar sua identificação.

Quadro 1: Principais marcos regulatórios e programas na área da formação de professores/as instituídos pós-LDB

Documento/ Programa	Base legal	Finalidade
Plano Nacional de Educação 2001-2010	Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002	Parecer CNE/CP Nº 9, de 8 de maio de 2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB)	Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006.	Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Documento/ Programa	Base legal	Finalidade
Lei do Piso	Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <i>caput</i> do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação brasileira.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – 2005		Melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio da interlocução entre órgãos gestores, sistemas de ensino e instituições de formação, como as universidades e afins.
Programa Universidade Aberta do Brasil - 2005		Oferecer formação em cursos voltados para a educação superior na modalidade a distância, além de oferecer cursos para gestores e demais profissionais da educação básica.
Plano de Ações Articuladas – Eixo Formação de Professores (as) e profissionais de serviços e apoio escolar	Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Busca melhorar a qualidade da educação por meio da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e deu outras providências.
PNE 2014-2024	Lei 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015	Define princípios, fundamentos e aspectos circunscritos aos cursos de formação, além de observar as questões do planejamento, da avaliação e regulação das instituições do ensino superior.
Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Estabelece a organização de programas e ações, observando o regime de colaboração dos sistemas de ensino, articulado ao PNE.
BNC – Formação	Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019 Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Documento/ Programa	Base legal	Finalidade
BNC – Formação Continuada	Parecer CNE/CP Nº 14, de 10 de julho de 2020 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)

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Compreendemos que no campo das políticas educacionais brasileiras há constantes normativas vinculadas a uma lógica de governo, por conseguinte, destituída de uma premissa de Estado. Em vez de buscar atender as mudanças nos modos de pensar a educação ou até mesmo perceber as necessidades advindas das diversas realidades do país, com vistas a uma formação de docentes como seres sociais e também produtores/as políticos/as, essas normativas tratam as mudanças como oportunidade para contemplar os interesses suscitados pelos grupos dominantes, cujos pressupostos se alinham à maquinaria capitalista.

Balances, desafios e perspectivas para a formação de professores/as a partir do PNE 2014-2024

De acordo com o documento orientador do monitoramento do PNE, “entre as funções de um plano decenal de educação se destaca o compromisso público firmado entre a sociedade civil e os entes governamentais, em âmbito federal, estadual, distrital e municipal”, se configurando em

pactos traduzidos em metas factíveis e objetivas. A própria elaboração do plano, de certa forma, na medida em que busca consensos em relação aos problemas e aos desafios educacionais que caracterizam o país, os estados, o distrito federal e os municípios, representa uma maneira de participação social e de controle democrático das ações. As metas, diretrizes e estratégias constantes dos planos decenais expressam as expectativas da sociedade civil e do poder público quanto ao que se almeja construir no campo educacional. (ANTUNES, 2019, p. 24).

Ainda, segundo este documento,

Geralmente, elas [as metas, diretrizes e estratégias] são caracterizadas por uma proposição objetiva voltada para uma situação que ainda não existe, mas que passa a integrar o horizonte a ser perseguido pelas políticas públicas durante um decênio, de modo a envolver os poderes públicos para além do intervalo de um mandato executivo ou de uma legislatura, configurando-se, assim, como um compromisso mais amplo (BRASIL, 2016, p. 5).

Neste sentido, é necessário traçar indicadores para averiguar o cumprimento ou não das metas ao longo da vigência do Plano, para orientar as ações governamentais e fazer cumprir a Lei. “O que pressupõe um acompanhamento sistemático, que conforme afirmado anteriormente deve ser contínuo e periódico” (ANTUNES, 2019, p. 24).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, responsável pelo acompanhamento do cumprimento das metas do PNE, desenvolveu uma plataforma denominada *Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE)*, cuja finalidade é apresentar os resultados por meio de indicadores para acompanhar a evolução do plano (INEP, 2024). Essa plataforma foi lançada no ano de 2016 e “integra o InepData, conjunto de painéis de *Business Intelligence (BI)* que facilita o acesso da sociedade às informações produzidas pelo Instituto. Seu objetivo é ser base de informações para gestores educacionais das redes pública e privada, organizações da sociedade civil, pesquisadores e imprensa” (INEP, 2024).

De maneira geral podemos afirmar que, mais uma vez, o PNE não cumpriu as metas estabelecidas para o decênio. Em 2019, quinto ano de vigência do Plano, um documento produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CNDE fez um balanço de monitoramento dos dispositivos do Plano e já nos alertava para o fato de que “em cinco anos de vigência, apenas 4 das 20 metas foram parcialmente cumpridas e as outras 16 metas ainda estão longe de serem cumpridas” (CNDE, 2019, p. 6). No documento produzido em 2023 os dados são ainda mais alarmantes: considerando todas as metas do PNE, pode-se afirmar que 85% não foram cumpridas, 65% estão num patamar de retrocesso, há uma lacuna de dados em 35% e, somente 15% foram parcialmente cumpridas (CNDE, 2023, p. 1).

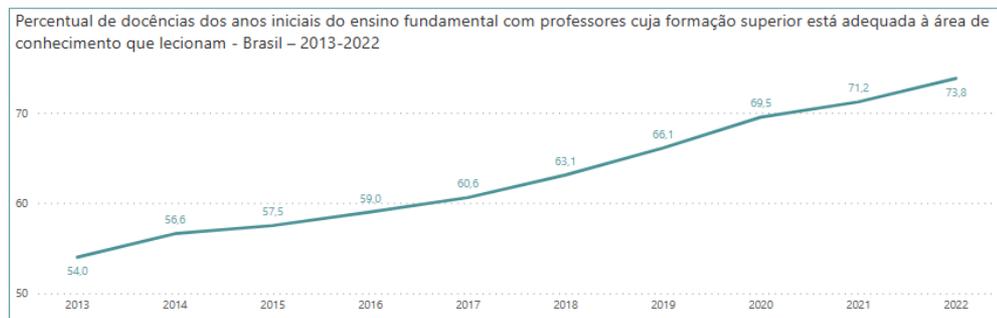
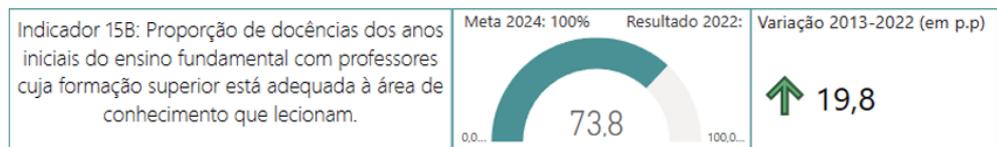
Para as metas em análise o INEP estabeleceu 4 indicadores para a meta 15, variando de 15A a 15D, e 2 indicadores para a meta 16, 16A e 16B. A partir dos dados apresentados pelo INEP podemos confirmar a análise feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A seguir apresentamos os gráficos disponibilizados na plataforma, em relação a cada indicador.

Figura 1 - Indicador 15A



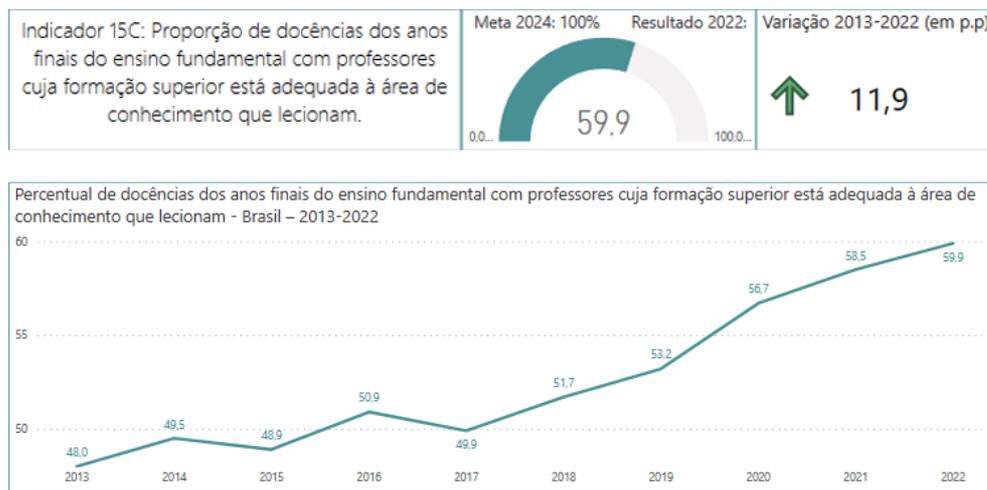
Fonte: INEP, 2024.

Figura 2 - Indicador 15B



Fonte: INEP, 2024.

Figura 3 - Indicador 15C



Fonte: INEP, 2024.

Figura 4 - Indicador 15D



Fonte: INEP, 2024.

Analisando os dados contidos nos gráficos podemos afirmar que não foi “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014) dentro do prazo de vigência do PNE, conforme preconiza a meta 15, em nenhuma etapa da educação básica. Ressaltamos que o prazo era de um ano para

o cumprimento da meta, ou seja, estamos com 9 anos de atraso. A formação de professores/as para o ensino médio continua sendo o grande gargalo, e foi o item em que menos se avançou na última década, de acordo com os dados analisados.

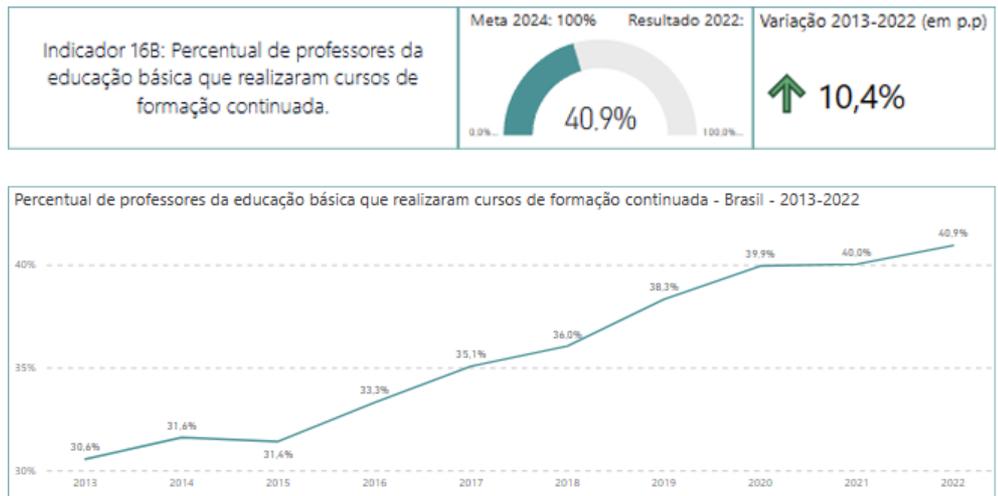
Considerando a meta 16 do PNE, que se refere aos processos de formação continuada, temos a seguinte configuração:

Figura 5 - Indicador 16A



Fonte: INEP, 2024.

Figura 6 - Indicador 16B



Fonte: INEP, 2024.

Assim como na formação inicial, a meta relativa à formação continuada também não foi cumprida no período estabelecido no PNE. Inferimos que esse descumprimento das metas seja resultante da não efetivação do conjunto de políticas educacionais apresentadas por Dourado (2017), em função do desmonte que vivenciamos a partir do golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff e colocou Michel Temer e seu projeto ultraliberal no poder. Na concepção de Dourado (2019) o contexto estava envolto em proposições políticas conservadoras, a julgar pela Emenda Constitucional Nº 95/2016, cujas deliberações no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias impuseram um novo regime fiscal, com medidas austeras, especialmente nas políticas sociais relacionadas às áreas da saúde e da educação. Essa ação governamental ocasionou rebatimentos na materialização das metas do PNE, uma vez que este foi “secundarizado como referência de política de Estado para a educação nacional” (DOURADO, 2019, p. 11).

A eleição de Jair Bolsonaro em 2019 contribuiu para a continuidade de ações legislativas contrapostas ao desenvolvimento social do país, sobretudo na formação de professores/as, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC-Formação de 2019 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada. Tais diligenciamentos trouxeram à tona princípios alinhados à formação por competências, os quais admitem a prática como forma elementar para a apropriação de referenciais técnico-metodológicos com vistas à aplicabilidade no âmbito do mercado de trabalho.

A Anfope afirmou que o açodado processo formativo que tais políticas impõem aos/as docentes, vinculado às avaliações desprovidas de seus conhecimentos epistemológicos, aniquila a “elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo” (ANFOPE, 2021, p. 48-49). Ao alinhar a formação docente à lógica empresarial da BNCC, o que se constitui é uma “capacitação instrumental, descaracterizando a formação filosófica e histórica construída com muita luta há décadas” (ALMEIDA & SOUZA, 2022, p. 137), subjugada ao *modus operandi* da produção capitalista de flexibilização e uberização, na qual a produção de mão de obra se sobrepõe à formação humana.

A retomada da Conae em 2023, nos municípios e estados, e em 2024, em sua etapa nacional, possibilitou a rearticulação em torno de um projeto político de formação para professores/as no Brasil que busca romper com essa lógica mercadológica. A própria denominação do eixo destinado a fazer essa discussão já é um indicativo das perspectivas futuras para a formação: *Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão de maneira segura e saudável*. Podemos depreender disso que há uma preocupação sobre a formação inicial como direito, articulada com a formação continuada, para que a qualidade da educação seja efetivada – são aspectos que dependem de

fatores econômicos, por isso a relação entre piso salarial e carreira, aliados à saúde dos/das profissionais da educação.

O documento aprovado ao final da Conae 2024 confirma aquilo que apresentamos neste texto em termos do não cumprimento das metas do PNE 2014-2024, ao afirmar que: “A necessidade da definição de políticas de Estado que garantam a valorização dos(as) profissionais da educação continua na agenda do PNE 2024/ 2034, tendo em vista que pouco, ou quase nada se avançou no atendimento das metas nos planos anteriores” (CONAE, 2024, p. 160). Para tornar o novo PNE exequível, a Conae apresentou, para o eixo que trata a formação, três proposições que se desdobram em estratégias a serem atingidas no próximo decênio, em termos de políticas educacionais:

INSTITUIR UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS/TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PÚBLICA, ASSEGURANDO FORMAÇÃO, INGRESSO POR CONCURSO PÚBLICO, PLANOS DE CARREIRA, COM FINANCIAMENTO ESPECÍFICO E ESTÁVEL, E EM REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE A UNIÃO, ESTADOS, DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS, NO PRAZO DE TRÊS ANOS DE VIGÊNCIA DESTE PNE

INSTITUIR, PROGRESSIVAMENTE, POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ASSEGURANDO FORMAÇÃO ADEQUADA AOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E FORMAÇÃO PARA OS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO, GARANTINDO FORMAÇÃO CONTINUADA.

GARANTIR AS CONDIÇÕES ADEQUADAS E DIGNAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E PARA A PROMOÇÃO DE SAÚDE AOS PROFISSIONAIS E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CONAE, 2024, p. 170-174, em caixa-alta no texto original).

Os desafios impostos ao novo PNE não diferem dos desafios de planos anteriores, quais sejam, aprovação num congresso que se mostra muito reacionário em relação às políticas sociais e a garantia do financiamento para que a política aprovada seja exequível. Isso exigirá a mobilização para sua aprovação e depois a luta pelo financiamento da educação. Ou seja, mobilização contínua. A perspectiva é a de que o documento aprovado na Conae, com ampla participação dos/das profissionais da educação, seja de fato o orientador do novo PNE 2024-2034.

Considerações finais

As políticas educacionais adotadas nos últimos anos, aliadas à falta de investimento, consistem graves retrocessos para a efetivação de um PNE que deveria levar em consideração a articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos/das profissionais da educação. Essas políticas foram definidas de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com Instituições de Ensino Superior

– IES, profissionais da educação básica ou entidades que os/as representam, na contra-mão daquilo que estava proposto no PNE 2014 – 2024.

O grande desafio para o novo PNE é se tornar uma política de Estado, ou seja, não ser secundarizado, a fim de inserir a política educacional (e por conseguinte, a formação de professores/as) como “epicentro” (DOURADO, 2017). No entanto, para a sua efetivação é necessário investimento; nesse sentido, defendemos a bandeira histórica do movimento docente pelos 10% do PIB para a educação pública. Somente um investimento consistente será capaz de modificar, no sentido de sua elevação, a qualidade da educação brasileira, garantindo uma sólida formação inicial articulada com uma formação continuada que considere a escola como lócus por excelência desse processo.

Recebido em: 10/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

- 1 Afirmamos isso com base no conceito de Elaine Behring (2003), para quem a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para a autora, “a contra reforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulando como ‘reforma’” (BEHRING, 2003, p. 101).

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgpvM/#>>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos & SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. A precarização do trabalho docente na pandemia e a BNC-Formação: algumas considerações. *Temas & Matizes*, [S.l.], v. 16, n. 27, p. 126-143, 2022. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/30299>>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Plano Municipal de Educação de Uberlândia - monitoramento e avaliação: desafios para a valorização da carreira docente. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 8, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48795/25998>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*: resistências propositivas à BNCC da Formação inicial e continuada. 2021. Disponível em:

<<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *PNE em Movimento: Construindo indicadores educacionais nos municípios*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/relatorio-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2019/>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do Plano Nacional de Educação. Semana de Ação Mundial, 2023*. Disponível em: <<https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE/2024. *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Documento Final. Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?pli=1>. Acesso em: 03 maio 2024.

DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Revista Educação & Sociedade*, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt#>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação de qualidade (Entrevistado por Rafael Bastos Costa de Oliveira). *Em Aberto*. Brasília, v. 33, n. 109, p. 179-187, set./dez. 2020a.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, Políticas e Gestão da Educação: Novas Formas de Organização e Privatização*. Brasília: Anpae, 2020b.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação. *Socialist Register*, 2004. p. 95-126.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Novo painel de monitoramento do PNE*. Atualizado em 05 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana & BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Inverstigaciones UNAD*, v. 14, n. 2, jul-dez, p. 55-73, 2015.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques & CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MONLEVADE, João. *Plano Municipal de Educação: Fazer para acontecer*. Brasília: Idéa Editora, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley et al. *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-40.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

Documento Final da Conae 2024:

em foco a tecnologia na mediação do trabalho e da formação docente

Conae 2024 Final Document:

a focus on technology mediating work and teacher training

Documento Final de la Conae 2024:

en foco la tecnología en la mediación del trabajo y la formación docente

 **JOANA PEIXOTO***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR****

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as propostas do Documento Final da Conae 2024 para a tecnologia na mediação entre trabalho e formação docente, problematizando o projeto de formação na perspectiva da práxis, especialmente em aspectos dos Eixos II e V e das Proposições. É marcante e recorrente o repúdio a formas de desqualificação da educação, transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários. Duas questões emergem de nossa análise: a educação popular e democrática pela soberania digital e um projeto de formação docente que favoreça sua autonomia intelectual e o respeito a condições dignas de trabalho. Salientam-se o cuidado com a ideia de inovação restrita a transformação metodológica, curricular ou uso de tecnologias e a necessidade de garantir que as bases do Documento se efetivem no Plano Nacional

* Doutorado em Ciências da Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação e professora colaboradora no Mestrado Profissional em Educação Para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *E-mail:* <joana.peixoto@ifg.edu.br>.

** Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <adda.daniela@ufg.br>.

de Educação – PNE 2024-2034, legitimando uma construção popular, democrática e pautando princípios de uma escola socialmente justa.

Palavras-chave: Educação e tecnologia. Paradigma da inovação. Políticas educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes the proposals of Conae 2024 Final Document regarding technology in the mediation of work and teacher training, problematizing the training project from the perspective of praxis, especially in aspects of Axes II and V and Propositions. The repudiation of forms of disqualification of education, the transfer of responsibilities from the State to the private sector, and the attacks on labor and social security rights are striking and recurrent. Two issues emerge from our analysis: popular and democratic education through digital sovereignty and a teacher training project that favors their intellectual autonomy and respects decent working conditions. We emphasize the care with the idea of innovation restricted to methodological or curricular transformation, or the use of technologies and the need to ensure that the bases of the Document are implemented in the National Education Plan – PNE 2024-2034 –, legitimizing a popular and democratic construction guided by the principles of a socially just school.

Keywords: Education and technology. Innovation paradigm. Educational policies.

RESUMEN: Este artículo analiza las propuestas del Documento Final de la Conae 2024 para la tecnología en la mediación entre el trabajo y la formación docente, problematizando el proyecto de formación desde la perspectiva de la praxis, especialmente en aspectos de los Ejes II y V y de las Proposiciones. Es sugerente y recurrente el rechazo a formas de descalificación de la educación, transferencia de responsabilidades del Estado al sector privado, ataques a los derechos laborales y de seguridad social. De nuestro análisis emergen dos cuestiones: una educación popular y democrática por la soberanía digital y un proyecto de formación docente que favorezca su autonomía intelectual y el respeto a condiciones laborales dignas. Hay que resaltar el cuidado con la idea de innovación restringida a la transformación metodológica, curricular o al uso de tecnologías y la necesidad de asegurar que las bases del Documento sean implementadas en el Plan Nacional de Educación

– PNE 2024-2034, legitimando un modelo popular y democrático y pautando principios rectores de una escuela socialmente justa.

Palabras clave: Educación y tecnología. Paradigma de innovación. Políticas educativas.

Introdução

Este texto tem como motivação inicial a expressiva mobilização acadêmica e política ocorrida na Conferência Nacional de Educação – Conae, que debateu propostas para o Plano Nacional de Educação 2024-2034 (PNE 2024-2034). Ocorrida em janeiro de 2024, a Conferência é representativa do percurso traçado por educadores/as desde o processo de democratização brasileira, no final dos anos 1970, que marca a luta contra a ditadura civil-militar e resgata o seu fôlego combativo nos anos mais recentes, em reação ao golpe jurídico-midiático e parlamentar de 2016.

O PNE, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024 e constituiu um dos pilares sobre os quais se ergueram políticas públicas para a área da educação. Ele contém 10 diretrizes e estabelece 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência. De acordo com Luiz Dourado (2016), tal documento possui quatro eixos estruturantes, assim sistematizados:

- Metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11).
- Metas que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade (Metas 4 e 8).
- Metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas (Metas 15, 16, 17 e 18).
- Metas referentes ao ensino superior (Metas 12, 13 e 14) (DOURADO, 2016, p. 7-8).

É fato que todo cenário posterior a sua promulgação dificultou sua efetiva implementação em nosso país. Os relatórios e o painel de monitoramento do PNE 2014-2024 (INEP, 2024) indicam que, em função do atual contexto, por volta de 50% das metas e estratégias para a educação básica serão cumpridas até o final de 2024. Em janeiro, o Fórum Nacional de Educação – FNE organizou a Conae para debater e aprovar as propostas voltadas ao texto final do novo PNE de 2024-2034. O evento, realizado na Universidade de Brasília – UnB, com três dias de programação, contou com cerca de 2,5 mil pessoas, a participação de 204 observadores/as e 78 palestrantes, nacionais e estrangeiros/as.

Participaram da Conferência 1.847 delegados eleitos nas etapas estaduais, municipais e distrital, da educação básica, educação superior e educação profissional e tecnológica, assim como do setor público e privado. Entre eles, estavam gestores, trabalhadores, docentes, secretários, conselheiros, estudantes, pais, mães e responsáveis (BRASIL, 2024).

Cabe destacar que o governo de Michel Temer (2016-2019) desmontou o FNE em 2017 e inviabilizou a Conae 2018, democrática e legitimamente articulada, sob coordenação do FNE. Isso resultou, no mesmo ano, na

Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), como instrumento de resistência em defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados após décadas de muita luta e que agora estão sendo destruídos e/ou usurpados pelo atual golpe político, ao qual não interessa o fortalecimento de uma educação pública, laica, democrática, inclusiva, crítica e de qualidade socialmente referenciada (CONAPE, 2017).

A Conape 2022 lançou as bases para a Conae 2024, já realizada em governo democrático. A Conae se organizou em sete plenárias simultâneas e 34 colóquios que discutiram, durante 40 horas, as 8.651 emendas do Documento Referência (CONAE, 2024a), que resultou no Documento Final da Conae 2024, organizado em sete eixos.

Eixo I - OPNE como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa;

Eixo II - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios;

Eixo III - Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência;

Eixo IV - Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão;

Eixo V - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde;

Eixo VI - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência;

Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (CONAE, 2024b).

O Documento Final da Conae foi entregue pelo FNE ao Ministério da Educação – MEC em fevereiro de 2024. Tal documento deve dar subsídios para a elaboração do projeto de lei a ser direcionado ao Congresso Nacional para debate e aprovação. No mesmo período, as deputadas Adriana Ventura (Novo-SP), Soraya Santos (PL-RJ) e o deputado Filipe Martins (PL-TO) apresentaram o Projeto de Lei n. 6087/23, indicando que o PNE 2014-2024 – originalmente previsto para ser concluído em 30 de junho de 2024 – deva ser prorrogado até 31 de dezembro de 2028. Até o momento de redação deste texto (maio de 2024), o documento aguarda a designação do relator na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

É nesse contexto que abordamos o conteúdo das propostas do Documento Final da Conae 2024 para a tecnologia na mediação do trabalho e da formação docente, focando especialmente aspectos dos Eixos II e V e das Proposições. Mesmo tendo triunfado sobre a extrema direita, o Documento não escapa às contradições, pois é campo e resultado material da luta de classes, objetivando um campo de disputas que está na base material da sociedade. É fenômeno dialético, marcado por embates e movido pelas contradições inerentes ao seu contexto e, ao mesmo tempo em que expressa visões dicotômicas, revela grandes desafios para o projeto de educação popular e democrática.

Precisamos ressaltar que olhamos para as políticas educacionais como práxis. Da mesma forma, consideramos que as políticas se integram ao complexo de produção e reprodução social, o que implica inscrevê-las na luta de classes, que não é simplesmente uma luta ideológica, senão uma luta pelo controle dos aparelhos ideológicos que regulam a produção material. As classes dominantes impõem seus critérios não por sua propagada qualidade universal, mas porque têm os meios materiais que permitem difundir seus códigos de classe como verdades universais. Isto porque “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual” (MARX & ENGELS, 2005, p. 78). Essa aparente universalidade é uma construção histórico-social, pode ser colocada em questão e mesmo desconstruída, então, é possível subverter a ordem hegemônica desde que se visualize nas políticas as condições de possibilidades outras.

Nossa análise indica a necessidade de relevar os princípios orientadores do trabalho docente e a natureza das propostas de formação docente presentes no Documento Final da Conae 2024, contribuindo para o fortalecimento de um projeto que reconheça o/a docente como intelectual comprometido/a com um processo de transformação da sociedade. Nessa perspectiva, é preciso considerar a substancialidade das denúncias que atravessam o conjunto do Documento, expressas pelo repúdio às formas de desqualificação da educação; à transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada; aos ataques a direitos trabalhistas e previdenciários. Tais denúncias incomodam os/as que são contrários/as à educação como direito de todos e todas e orientam as proposições que destacamos, voltadas para soberania digital e formação docente (Quadro 1).

Quadro 1: Proposições sobre educação e tecnologias vinculadas a trabalho-formação docente no Documento Final da COANE 2024

Eixo I	Item 78 i) e 89 t)
	Itens 255, 262, 263 265, 344, 460 a 471
	Proposição 2, estratégia 505, item 2.3; estratégia 508, item 2.6
Eixo II	Proposição 3, estratégia 519, item 3.2; estratégia 521, item 3.4
	Proposição 4, estratégia 530, item 4.3; estratégia 540, item 5.3; estratégia 545, item 5.8
	Proposição 9, estratégia 592, item 9.4; estratégia 593, item 9.5
Eixo III	Proposição 1, estratégia 722, item 1.14; estratégia 726, item 1.18
	Proposição 2, estratégia 796, item 2.23; estratégia 800, item 2.54
	Item 857 e)
Eixo IV	Proposição 2, estratégia 924, item 2.8
	Item 948
Eixo V	Proposição 1, estratégia 997, item 1.14
	Proposição 2, estratégia 1008, item 2.5; estratégia 1031, item 2.28
Eixo VI	Item 1082 i)
	Itens 1163 e 1164
Eixo VII	Proposição 1, estratégia 1185, item 1.2; estratégia 1194, item 1.11; estratégia 1201, item 1.18; estratégia 1203, item 1.20; estratégia 1206, item 1.23
	Proposição 2, estratégia 1213, item 2.1; estratégia 1222, item 2.10.; estratégia 1223, item 2.11.

Fonte: As autoras, 2024.

A seguir serão abordadas as orientações do Documento Final especialmente para duas questões: (i) a educação popular e democrática pela soberania digital e (ii) um projeto de formação docente que favoreça a autonomia intelectual docente e o respeito a condições dignas de trabalho.

Horizontes para uma educação popular e democrática: pela soberania digital

No sentido de garantir a educação como direito universal, destacamos a importância do Documento Final da Conae 2024 para afirmar a inclusão e a acessibilidade. No Eixo II, Proposição 2, estratégia 508, item 2.6, é destacada a necessidade de

Fomentar e garantir as tecnologias educacionais para as práticas pedagógicas, que assegurem a alfabetização e o letramento, com formação e capacitação para os profissionais da educação, garantindo recursos tecnológicos tanto para docentes quanto para educandos e formação continuada para professores para o Atendimento Especializado complementares nas escolas urbanas e do campo, inclusive garantindo o acolhimento na prática pedagógica da EJA a partir de realidades linguísticas diferenciadas, libras, línguas indígenas e outras, em comunidades bilíngues ou multilíngues e ferramentas de acessibilidade, como braile, favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, segundo as diversas abordagens metodológicas (CONAE, 2024a, p. 99).

Embora neutralizados na Conae, os setores conservadores e privatistas não estão derrotados. A defesa desses direitos envolve a luta pela inclusão e, para além do não corte, pela ampliação de investimentos públicos na educação. Vale destacar que o discurso midiático e governamental sobre a democratização da educação por meio da intensificação do uso das tecnologias digitais adere a uma perspectiva neoliberal instrumental e determinista, que coloca na tecnologia em si o poder de modernizar e incluir. Trata-se de uma abordagem muito mais excludente do que democratizadora de um direito social (ECHALAR, 2015).

O item 471 reverbera o item 265, ambos do Eixo II, e a Proposição 2, estratégia 997, item 1.14 do Eixo III, reforçando a preocupação com a massificação desqualificada da educação, particularmente por meio da transferência de verbas públicas:

Eixo II, Item 471 - Por fim, cabe alertar: não é aceitável que tanto a modalidade EaD quanto a tecnologia digital sejam utilizadas para legitimar a ausência, ou inoperância ou a negligência do poder público na garantia das condições adequadas de ensino escolar regular e presencial, em todas as suas dimensões (materiais e pedagógicas). Do mesmo modo, *se a EaD não deve servir como uma via de escape às responsabilidades constitucionais do poder público, tampouco deve servir como mecanismo para ganhos financeiros do setor privado com a massificação desqualificada da educação, em particular se isso vier a ocorrer por meio de transferências de verbas públicas* (CONAE, 2024a, p. 93, grifo nosso).

O Estado deixa de assumir suas responsabilidades quando propõe ou aceita a adoção da Educação a Distância – EaD nos diversos níveis e modalidades de ensino sem considerar as especificidades de ordem pedagógico-didática e sem assumir a necessidade de suprir e manter as bases materiais para a modalidade, no que diz respeito a equipamentos e conectividade.

Pesquisas indicam que é necessário enfrentar nossas desigualdades sociais, geográficas e educativas para que nos tornemos uma sociedade igualitária (ECHALAR, 2015). Assim, o item 471 reverbera a necessidade de que as políticas públicas para a inclusão digital foquem na garantia de direitos a todas as pessoas e não na formação de meros/as consumidores/as, seja de produtos ou de informações. Além disso, é vital compreender a sanha empresarial pelo fundo público, o que nos leva a problematizar a transferência

de verba pública para instituições privadas no contexto de programas e projetos de inserção de tecnologias nas escolas, como o Programa de Inovação Educação Conectada, os núcleos de inovação da Rede de Inovação para Educação Híbrida – RIEH ou ainda os cursos autoinstrucionais sobre Educação Midiática do MEC (ALVES FILHO, OLIVEIRA & ECHALAR, 2024; PEIXOTO & ECHALAR, 2017).

Ainda no que diz respeito à apropriação de tecnologia, no âmbito da EaD e da educação presencial, o Documento chama a atenção para a necessidade de revisão do marco legal de ciência e tecnologia, que “tem facilitado a privatização interna nas instituições de ensino superior públicas” – Eixo III, Proposição 1, estratégia 997, item 1.14 (CONAE, 2024a, p. 171). Nessa perspectiva também se levanta a defesa fundamental contra o colonialismo de dados e o chamado “capitalismo de vigilância”, conforme abordados por Walter Lippold, Deivison Faustino (2022), Sérgio Silveira, Joyce Souza e João Francisco Cassino (2021), como se pode observar no item a seguir:

Eixo II, Proposição 9, estratégia 593, item 9.5 - Desenvolver e disponibilizar plataformas digitais públicas, abertas ou flexíveis, para a oferta da EaD em atividades e situações muito específicas. Essas devem incorporar em sua arquitetura todos os cuidados pedagógicos à aprendizagem e aos processos de ensino, permitindo e valorizando o papel do professor, especialmente a sua interação com o estudante (CONAE, 2024a, p. 109).

A defesa da soberania digital nacional é um mecanismo importante na luta contra a submissão de nosso país aos chamados ‘países desenvolvidos’ e detentores de um sistema tecnológico que condiciona o capitalismo de vigilância e o colonialismo de dados, por meio da plataformização. A submissão técnica, tecnológica e científica a grandes conglomerados tecnológicos, chamados de *big techs*, gera um processo de empobrecimento dos países periféricos diante das gigantescas plataformas de dados, “condição que contribui muito com a colonialidade, em um cenário em que as tecnologias são cada vez mais elementos fundamentais da constituição do poder econômico, cultural e político” (SILVEIRA, SOUZA & CASSINO, 2021, p. 45).

Para Lippold e Faustino, “o colonialismo digital é um dos traços objetivos do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (LIPPOLD & FAUSTINO, 2022, p. 58). No campo educacional, tal condição representa um caminho privilegiado para implementação do modelo educacional de base neoliberal, no qual se efetivam ações (de)formativas de “dominação política, econômica e social de outra nação ou território” (KWET, 2021). Silveira, Souza e Cassino asseveram que

Além disso, as redes de submissão organizadas pelas consultorias, pelos lobistas das grandes corporações, serviços diplomáticos e organizações como o World Economic Forum visam disseminar uma cultura de subordinação aos produtos e serviços tecnológicos das plataformas, impedindo a formulação e implementação de políticas públicas que utilizem o potencial e a inteligência criativa local. Na economia de dados, isso se manifesta na impossibilidade de até mesmo tratar os dados

das empresas e da sociedade nos próprios territórios e em instituições e empresas locais. A fusão do ordenamento neoliberal com as teias de colonialidade sustentam a posição de eterno dependente das tecnologias criadas na matriz (SILVEIRA, SOUZA & CASSINO, 2021, p. 49).

Assim, é digno de destaque o alerta que o Documento faz no que diz respeito à não subordinação das condições de trabalho docente a processos e mecanismos automatizados como condição para a valorização docente e do conjunto de profissionais da educação. Nessa mesma perspectiva, o Documento chama a atenção igualmente para a inserção de equipamentos tecnológicos como estratégia para qualificar o trabalho pedagógico.

Eixo V, item 950 - As condições de trabalho dos(das) trabalhadores(as)/ profissionais da educação são fundamentais para a valorização dos(as) seus(suas) profissionais, bem como para a qualificação do trabalho pedagógico a ser realizado. Nesse sentido, as condições de trabalho devem contemplar condições técnicas, pedagógicas, profissionais e de salubridade, as quais devem, necessariamente, abarcar a garantia de infraestrutura adequada, garantindo acessibilidade nas instituições de educação básica e superior, bem como, saneamento básico, mobiliário, água potável, energia elétrica, iluminação e ventilação apropriadas. Considerando as singularidades dos níveis, etapas e modalidades da educação, deve-se garantir brinquedoteca, biblioteca, jogos pedagógicos, refeitório, laboratórios por área de conhecimento, acesso à internet a cabo e/ ou wifi de qualidade, recursos digitais e tecnológicos, estrutura tecnológica – *softwares*, *hardwares* e tecnologia assistiva -, quadra poliesportiva, demais espaços recreativos e pedagógicos, com acessibilidade e foco no pleno desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e idosos, como sujeitos de direito, capazes de refletir criticamente acerca da sua realidade. Dessa forma, será possível a produção e realização de aulas, atividades, formação e produção de conhecimento, com vistas à completa inclusão digital dos(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação. É urgente que se tenha investimento, financiamento adequado e estável, para qualificar a infraestrutura das instituições educativas, como garantia do desenvolvimento omnilateral de todos(as) (CONAE, 2024a, p. 162-163).

Observamos com destaque a referência à inserção da tecnologia nos processos educativos de forma associada a um projeto pedagógico e não como uma obrigatoriedade instrumental.

Eixo IV, Item 857 e) - que as práticas curriculares, os processos formativos, o planejamento pedagógico, os processos de participação e avaliação educacional e escolar sejam constantemente discutidos, avaliados e repensados. *Que os sistemas de ensino utilizem as tecnologias como apoio pedagógico e não de maneira obrigatória, respeitando o projeto político-pedagógico da instituição educativa e a organização do trabalho pedagógico do professor* (CONAE, 2024a, p. 146, grifo nosso).

Embora prevaleça uma concepção crítica a respeito da tecnologia, considerando o papel político do Documento, acreditamos ser importante salientar que, como resultante de uma construção coletiva, ele expressa uma diversidade de compreensões e posicionamentos. Assim, é pertinente alertar para alguns momentos nos quais a visão de tecnologia é apresentada como fatalidade inquestionável, em vez de propor sua abordagem como

produção sócio-histórica e, portanto, passível de questionamento. Isso acontece, por exemplo, no Eixo II, Item 464, quando se utiliza o seguinte raciocínio: “As tecnologias digitais na educação estão presentes no cotidiano das pessoas. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como recurso didático/ pedagógico é inevitável” (CONAE, 2024a, p. 92). O acesso e, conseqüentemente, o uso universalizado de tecnologias é uma falácia em países com desigualdade e exclusão social tão acentuadas como o nosso. Não podemos considerar o uso crítico de tecnologias como realidade inevitável, especialmente num país em que milhões de pessoas não possuem a certeza de se alimentar uma vez ao dia.

Projeto de formação docente: por uma epistemologia da práxis nas distintas instâncias formativas

O Documento Final da Conae 2024 se caracteriza pela articulação necessária entre aspectos de ordem material (infraestrutura das instituições educacionais), condições de trabalho, defesa da educação pública e gratuita, mecanismos de inclusão e um projeto de educação emancipador, como pode ser observado no trecho a seguir:

Eixo V, Proposição 2, estratégia 1008, item 2.5 - Promover e apoiar a formação de professores e demais profissionais da educação para o uso das tecnologias da informação e comunicação, prioritariamente, com a utilização de *software* e plataformas digitais livres, públicas e gratuitas (CONAE, 2024a, p. 172).

Ou ainda:

Eixo VII, Proposição 2, estratégia 1223, item 2.11 - Constituir, executar e contemplar, até o segundo ano deste PNE, no âmbito do PNLD, programas de incentivo à produção e a distribuição de material didático escolar voltado aos direitos humanos, com financiamento público específico, adequado e estável, respeitando as especificidades e identidades locais, regionais, de gênero, língua materna indígenas, tecnologias assistivas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades ou superdotação, pessoas surdas, surdocegas (CONAE, 2024a, p. 206).

A relação da tecnologia com trabalho e formação docente está presente em todo o Documento. Nele, o/a professor/a é destacado/a como produtor/a de material educacional com tecnologia, o que não se verificava no PNE 2014-2024. Há uma orientação para o alinhamento entre condições de trabalho, projeto de educação e proposta de formação docente que não se limita ao instrumentalismo nem à defesa de mudanças pedagógicas alinhadas à ordem neoliberal.

Eixo II, item 467 - As plataformas digitais, como fim em si mesmo, também têm produzido mudanças que afetam os processos formativos, em especial no campo da pedagogia. Ao sustentarem a necessidade de personalizar trajetórias de

aprendizagem (conhecida como aprendizagem adaptativa), customizam os módulos de aprendizagem com conteúdos supostamente “ao sabor do estudante” (um sujeito genérico). É uma lógica baseada na eficiência de resultados escolares, mas não necessariamente pedagógica. Reforçam, assim, uma visão instrumental de educação e de formação.

Eixo II, item 468 - A maioria das plataformas oferece ainda treinamento de professores(as), frequentemente associada à metodologia de “aprendizado para o domínio”: ensina o(a) professor(a) a entender o uso, para que estes auxiliem seus(suas) estudantes. Ou seja, reduz o papel do(a) professor(a) em um selecionador de assuntos e de conferência de aprendizagem. Tal reconfiguração do papel do(a) professor(a) o torna um auxiliar das plataformas e não um personagem central e estável para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Nesta lógica, o(a) professor(a) pode ser facilmente substituível, ao contrário das plataformas (CONAE, 2024a, p. 92-93).

O projeto de formação inicial ou continuada dos/das profissionais do magistério deve oportunizar uma sólida formação envolvendo o que Kátia Silva (2021; 2018) propõe como formação enquanto práxis, fundada na unidade entre teoria e prática, entre forma e conteúdo, o que repercute também na articulação entre as dimensões técnica e simbólica dos dispositivos tecnológicos. Vale o destaque para a abordagem aqui adotada, pois a não articulação entre essas dimensões levaria à abordagem da tecnologia na formação docente numa perspectiva meramente instrumental.

Enquanto elemento integrante do trabalho em sua dimensão epistemológica e ontológica, a tecnologia não é neutra. Instrumento do trabalho alienado, é apenas ao ser problematizada que a tecnologia revela a fetichização e a ideologização. Decorre daí a necessidade de chamarmos a atenção para tal articulação no Documento: ela permite a apropriação da tecnologia em seu contexto e contradição, superando a sua subordinação a projetos pedagogicamente massificadores e politicamente privatistas.

No Eixo VII, Proposição 2, estratégia 1222, item 2.10, o Documento explicita as condições necessárias do projeto que defende ao destacar a imprescindibilidade de se

Promover, oferecer e garantir a educação digital crítica, sob a perspectiva do letramento digital, em conformidade com a legislação e financiamento público específico, estável e exclusivo para a educação pública, em todas as instituições educativas e nas várias modalidades educacionais. De maneira a desenvolver habilidades na decodificação de mensagens, e das tecnologias que as dão suporte, no combate ao cibercrime e *cyberbullying*, na luta pela segurança cibernética e no combate às demais violações dos direitos humanos, com o emprego de algoritmos anti-discriminatórios em softwares e na inteligência artificial (CONAE, 2024a, p. 206).

A educação digital crítica é aquela que entende as tecnologias como constructos sociais, não a fetichiza e entende que o processo de apropriação de tecnologia na formação e trabalho pedagógico deve atender a finalidades educativas progressistas, possibilitando a superação do *status quo* e a construção de uma sociedade mais justa. A formação para apropriação crítica e contextualizada de tecnologias digitais em rede dependerá de uma

lógica de apropriação que envolva não apenas a dimensão técnica, de suporte ou linguagem, mas também a de objeto social e historicamente construído – carregado, portanto, das contradições da sociedade de classe em que vivemos.

Esse processo de apropriação de tecnologia se contrapõe ao processo de estranhamento do mundo, pois, se a sociedade capitalista é intrinsecamente alienadora ela é, também, trincada e imperfeita na medida em que produz seu próprio agente de destruição – a classe trabalhadora. Se afirmamos que o desenvolvimento tecnológico é fruto da competição burguesa, também sustentamos que o desenvolvimento tecnológico só é possível por meio do trabalho realizado pela classe trabalhadora (BUENO *et al.*, 2020, p. 87).

Por vezes, a apropriação crítica pode implicar a contestação da instrumentalidade técnica da ferramenta e não necessariamente louvar a colaboração ou a criação de conteúdos; também implica denunciar os aspectos ideológicos manipulatórios que favorecem a exclusão e a marginalização. Como consequência, surge a necessidade de denunciar a dimensão mercadológica/privatista que impõe plataformas massificadas e colonizadoras de dados, o que foi devidamente contestado em diversos itens do Documento.

Quanto à Educação a Distância – EaD, o Documento explicita condições de sua regulação, avaliação e monitoramento, de forma a garantir amplo acesso e a se contrapor à plataformação como recurso, à massificação do ensino e à privatização da educação. No Eixo II, reafirmam-se aspectos do PNE anterior, aprofundando-os e orientando-os com mais precisão, especialmente nos itens 461 a 471:

Eixo II, Item 461 - Outro desafio importante é a regulação, supervisão e avaliação da educação a distância (EaD), que deve ser usada com cautela, evitando-se que comprometa a qualidade da educação presencial (...).

Eixo II, Item 462 - A necessidade de educar pessoas supõe mediações por diferentes propostas pedagógicas e meios (instrumentos), os quais precisam ser levados sempre em consideração, pois em determinadas situações envolve *resguardar um direito: o direito à educação - sempre considerada a garantia de inclusão e acessibilidade.* (...) A EaD tornou-se um negócio, distanciado de fins de garantia do direito à educação, para tornar-se fonte de obtenção de diplomas, o que precisa urgentemente ser revertido, com regulação, avaliação e monitoramento (CONAE, 2024a, p. 91, grifos nossos).

A regulação, a avaliação e o monitoramento da EaD são estratégias importantes para reverter a orientação privatista na esfera educacional brasileira. Isso porque os dados do Censo da Educação Superior 2022 informam que nos últimos 10 anos houve o crescimento de cerca de 500% no oferecimento de cursos nessa modalidade, sendo que grande parte dos/das estudantes que optam pela EaD está na rede privada. Ou seja, cerca de seis em cada 10 estudantes do ensino superior estavam vinculados à EaD. No mesmo ano, as licenciaturas tiveram 81% das suas matrículas vinculadas a essa modalidade de ensino (INEP, 2023).

Nesse contexto, também se faz a defesa de um projeto de formação docente distinto do que está hoje em vigor. Tomar a epistemologia da práxis como essência do processo de formação de professores/as permite compreender a educação como um direito de todos e todas, assentado no trabalho como atividade humana, fundado na unidade entre teoria e prática como princípios indissociáveis e que se interpenetram, os quais possibilitam ao/à professor/a compreender que sua prática pedagógica é construída por um processo histórico de transformação da realidade escolar (SILVA, 2018).

Trabalhamos com uma epistemologia, a da práxis, a qual: valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e principalmente do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 37).

A formação como espaço de subversão permite constituirmos a consciência da condição de classe, “ao enxergar o conhecimento como ferramenta de ascensão social, mesmo que numa perspectiva conservadora, a racionalidade docente invoca um direito social” (BUENO *et al.*, 2020, p. 86). A epistemologia da práxis destaca a atividade concreta do/da sujeito/a em sua prática social, o que nos remete a uma pedagogia voltada para a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente. Nesse sentido, o Documento Final indica a necessidade de considerar os fundamentos pedagógico-didáticos dos projetos educativos que, por sua vez, não prescindem de condições de trabalho particulares.

Necessitamos compreender que o real não é uma presença objetiva monolítica, visto que é fortemente determinado pela maneira que os sujeitos percebem e constroem a realidade, ou seja, a partir das suas relações objetivas e subjetivas, principalmente pelas relações de produção (SILVA, 2018, p. 37).

Cada formação social concreta permite o desenvolvimento de projetos formativos distintos. Desse modo, a formação de professores/as envolve a preparação para que possam organizar sistematicamente os conteúdos de aprendizagem, motivar estudantes para que se envolvam nesse processo e consigam se apropriar, por meio do pensamento, dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Alertamos para o risco de uma associação mecânica entre a inserção de aparatos tecnológicos como uma demanda inquestionável à formação docente e à educação em geral. A orientação de políticas educacionais voltadas às “demandas econômicas neoliberais, com base na avaliação de resultados, no desenvolvimento de certas competências e na exigência do uso intensivo de tecnologias em rede” (PEIXOTO, 2019, p. 107) tem se constituído como estratégia necessária para a formação inicial e continuada de professores/as. Nesse caso, o que se verifica é a formação docente de modo rápido e superficial, para que o/a professor/a, por sua vez, prepare estudantes para que atinjam os esperados resultados na classificação educacional global, em atendimento às exigências do mercado.

A tecnologia é, então, empregada como o recurso para flexibilização das práticas pedagógicas, promovendo a falsa democratização por meio da “inclusão social via inclusão digital” (ECHALAR, 2015, p. 37). Trata-se de um paradigma da inovação que, a despeito de sua aparência modernizante, atualiza as desigualdades educativas.

Considerações finais

Um projeto de formação capaz de dar suporte à compreensão da realidade e sua transformação deve promover avanços em relação à lógica tecnocêntrica encarnada nas discussões sobre uma educação digital crítica e sobre a inovação apresentadas em documentos governamentais, midiáticos e presentes, inclusive, em algumas passagens do Documento Final da Conae 2024, como se pode constatar no trecho a seguir:

Eixo II, item 262 - *Por fim, a educação não pode estar apartada das inovações e discussões contemporâneas.* Tal qual a educação é porta para o acesso aos demais direitos, ela também é pilar do desenvolvimento socioambiental sustentável e da justiça social, devendo ser parte integrante central das discussões intersetoriais sobre desenvolvimento sustentável. É de fundamental importância, ainda, o desenvolvimento da tríade de educação, ciência, tecnologia e inovação, com garantia de acesso, regulação, proteção de dados, meios, formação crítica e manejo socioambiental para o uso de tecnologias de comunicação e informação. Dessa forma, é necessária a *implementação de programas de educação crítica da mídia para a formação e letramento de trabalhadores(as)/ profissionais da educação e estudantes, entre outros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade*, visando ao desenvolvimento de recursos educacionais abertos (REA) - resguardados os direitos autorais pertinentes -, de ferramentas públicas, de metodologias, de resolução de problemas, de criação de conteúdos, de comunicação, de colaboração e de segurança nas redes sociais digitais (CONAE, 2024a, p. 65, grifo nosso).

A proposição 3, estratégia 1231, item 3.3, complementa, estabelecendo como necessário

Promover processos de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação na educação digital crítica, *em consonância com as orientações curriculares da Unesco (2013)*, e em articulação com a educação para a proteção ambiental e EDH, visando à alfabetização midiática e informacional, na perspectiva do letramento digital, em todos os níveis, etapas e modalidades, com financiamento específico ao setor público, estabelecendo parcerias com universidades públicas e outras instituições de ensino e de pesquisas (CONAE, 2024a, p. 207, grifo nosso).

Cabe cuidado ao proposto como educação digital crítica pelos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, porque tais organismos possuem elos com a classe empresarial, conforme atestam estudos sobre o movimento de reformadores/as empresariais nos modelos educacionais da América Latina e África (FREITAS, 2018; OTTO, 2021). Podemos dizer que, no

que tange às relações entre educação e tecnologia, estamos diante de um neotecnicismo que conduz à instrumentalização de técnicas para consumo e disseminação de aparatos tecnológicos (ECHALAR, 2015; PEIXOTO & ECHALAR, 2017).

O documento produzido pela Unesco em 2013 (WILSON et al., 2013) é complementar aos de 2009 e apresenta, como proposta de alfabetização midiática e informacional, um currículo para a formação de professores, sugerindo: temas, carga horária, conteúdos, objetivos de aprendizagem, estratégias didático-pedagógicas e avaliação.

Logo, desde que a qualidade da educação foi assimilada à eficácia interna dos sistemas, os instrumentos de sua medida podem ser tomados por empréstimo do mundo industrial. Esse modelo industrial tende a se estender à avaliação da qualidade dos produtores de serviços do ensino e a se desenvolver em escala mundial em nome de uma dupla necessidade: o aumento da eficácia dos setores educativos e a regulação de sua transnacionalização (PEIXOTO & ECHALAR, 2017, p. 520).

Além disso, devemos atentar para a adesão ingênua ao paradigma da inovação e, por conseguinte, à associação automática entre inovação, tecnologias, mudanças curriculares ou metodológicas, como já indicam de modo indireto os itens 467 e 468 do Documento em análise. O que ocorre é que o discurso hegemônico sobre a inovação se efetiva como eufemismo para a precarização do trabalho. Marcos Alves Filho assevera que “Sob a égide da inovação é colocada, na educação, a responsabilidade de formar trabalhadores que possam exercer seu labor em ambientes precarizados e flexibilizados, atendendo a um novo modelo produtivo” (ALVES FILHO, 2022, p. 33).

Jhonny Echalar, Daniela Lima e João Oliveira (2020) concluem que o PNE 2014-2024 delega maior responsabilidade às instituições de ensino superior no que se refere ao desenvolvimento da inovação sob um viés mercadológico. Isso ocorre porque, em grande medida, o que se observa nos processos educativos é a inovação como algo pontual, uma mudança de forma, de determinado grupo ou local. Nesse sentido, Joana Peixoto, Natalia de Oliveira e Adda Echalar asseveram que

as metodologias de ensino e os dispositivos tecnológicos se colocam em consonância com uma perspectiva neoliberal que oculta os condicionantes materiais e objetivos do progresso econômico via desenvolvimento tecnológico. Essa lógica permite cogitar que o esforço individual de estudantes e professores, por meio de iniciativas didático-metodológicas pontuais, poderá superar os efeitos estruturais das diferenças de classe – o que é um equívoco! (PEIXOTO, OLIVEIRA & ECHALAR, 2022, p. 53)

Na sociedade do capital, os atos realmente inovadores são os que promovem a superação das dicotomias que ela busca naturalizar (parte-todo, ensino-aprendizagem, conteúdo-forma), de modo a procurar intencionalmente caminhos para sua transformação radical. Se queremos, efetivamente, transformar a escola e o processo educacional, precisamos nos voltar para a efetivação de um PNE em consonância com a construção popular. E após a sua regulamentação, para o cumprimento das metas e estratégias

propostas, de modo a garantir a educação gratuita, laica, plural, com qualidade socialmente referenciada, por meio de uma escola justa e para todos/as.

Recebido em: 21/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Referências

ALVES FILHO, Marcos Antonio. *Inovação no ensino de ciências no Brasil: para que finalidades educativas?* Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Júlia Cavasin & ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, e10079. 2024, p. 1-15.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conae aprovou documento com propostas para novo PNE*. Publicado em 01 fev. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/Conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BUENO, Denise Cristina *et al.* De “Ecos e repercussões” a “Trajetórias” In: ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana & ALVES FILHO, Marcos Antonio (Orgs). *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2020, p. 81-87. Disponível em: <<https://kadjot.org/wp-content/uploads/2022/03/Trajetorias-Apropriacao-de-Tecnologias-por-Professores-da-Educacao-Basica-Publica-E-Book.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento referência Conae 2024*. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. FNE, 2024a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/Conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento final da Conae 2024*. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. FNE, 2024b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCmQHLOv8n4DrAkz/view>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO – CONAPE. *Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora*. Brasília: FNPE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. *PNE em movimento*. Brasília-DF: Inep/MEC, v. 1, p. 1-52, 2016. Disponível em: <<https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. *Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira & OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014-2024) - O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109, p. 1-22, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: Inep, 2023. 79 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Novo Pannel de monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Inep, 2024. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/pne-inep-atualiza-pannel-de-monitoramento>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KWET, Michael. A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital. *Outras Palavras*, 15 mar. 2021. Trad. Simone Paz. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil-do-colonialismo-digital/>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIPPOLD, Walter & FAUSTINO, Deivison. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 14, n. 2, p. 56–78. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

OTTO, Ana Luisa Neves. *Políticas de formação continuada de professores de Ciências da Natureza na rede estadual de educação de Goiás: ciência e tecnologia em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PEIXOTO, Joana. Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede In: MONTEIRO, Silas Borges & OLONI, Polyana (Orgs). *Diversidade e tecnologias digitais*. 1 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2019, v. 3, p. 103-123. Disponível em: <<http://www.edufmt.com.br/product-page/diversidade-e-tecnologias-digitais>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

PEIXOTO, Joana & ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. *Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil*, v. 20, n. 3, p. 507-526, 2017. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6836>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PEIXOTO Joana; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de & ECHALAR, Adda Daniela Lima de Figueiredo. Tecnologia e trabalho docente: a inovação em questão. In: COSTA, Alan Carlos da *et al.* (Orgs.). *Educação e inovação: práticas educacionais inovadoras com uso das tecnologias*. 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas*. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2021. 322 p.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora*. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce & CASSINO, João Francisco (Orgs.). *Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/colonialismo-de-dados/>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ESPAÇO ABERTO



Prática pedagógica: *espaço da afetividade no desenvolvimento profissional*

Pedagogical practice:
the space of affectivity in professional development

Práctica pedagógica:
espacio de afectividad en el desarrollo profesional

 **ZENAIDE SANTIAGO***

Secretaria de Educação, Limoeiro do Norte – CE, Brasil.

 **JÚLIO RIBEIRO SOARES****

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró – RN, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de professoras de ciências dos anos finais do ensino fundamental numa escola da rede pública de uma cidade no Ceará. A pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, fazendo uso de categorias de análise como historicidade, atividade, sentidos, significados e afetividade. Duas professoras foram selecionadas para participar da pesquisa, com base em critérios relacionados a disciplina e etapa de ensino em que atuam. Adotou-se a técnica de entrevista reflexiva, por possibilitar maior aproximação de zonas de sentidos das sujeitas participantes da pesquisa e a apropriação de seus afetos em suas práticas pedagógicas. Foi utilizado o procedimento dos núcleos de significação, considerando a realidade e os movimentos dialéticos que afetam os/as sujeitos/as.

* Professora da rede pública - Técnica da Secretaria de Educação de Limoeiro do Norte. Mestre em Educação. E-mail: <zenaydesantiago@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: <julioribeirosoares@yahoo.com.br>.

Palavras-chave: Atividade docente. Psicologia Sócio-histórica. Núcleos de significação.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the mediations of affectivity that constitute the pedagogical practice of science teachers who work with the final years of elementary education in a school of the public network of a city in Ceará. The research is based on theoretical and methodological assumptions of Sociohistorical Psychology and uses analytical categories such as historicity, activity, senses, meanings and affectivity. Two teachers were selected to be a part of the research based on criteria related to the subject and the level of education they work with. The reflexive interview technique was used due to enabling a greater approximation of the participants' zones of senses and the appropriation of their affects in their pedagogical practices. The procedure of meaning nuclei was used, considering the reality and the dialectic movements that affect the subjects.

Keywords: Teaching work. Sociohistorical Psychology. Meaning nuclei.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo discutir las mediaciones de la afectividad que constituyen la práctica pedagógica de profesoras de ciencias en los últimos años de la escuela primaria en una escuela pública de una ciudad de Ceará. La investigación se ancla en los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología sociohistórica, haciendo uso de categorías de análisis como historicidad, actividad, sentidos, significados y afectividad. Se seleccionaron dos profesoras para participar en la investigación, con base en criterios relacionados con la asignatura y etapa de enseñanza en la que se desempeñan. Se adoptó la técnica de la entrevista reflexiva, ya que permite una mayor aproximación de las áreas de significado de las participantes de la investigación y la apropiación de sus afectos en sus prácticas pedagógicas. Se utilizó el procedimiento del núcleo de significado, considerando la realidad y los movimientos dialécticos que afectan a los/as sujetos/as.

Palabras clave: Actividad docente. Psicología sociohistórica. Núcleos de significado.

Introdução

Compreende-se que a dinâmica e a complexidade da prática pedagógica na escola só podem ser apreendidas ao se analisarem as relações sociais que constituem o processo educacional em sua totalidade histórica, uma vez que exige a inclusão de questões muito caras ao processo pedagógico da formação humana, como as políticas públicas existentes, a valorização da formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, a melhoria das condições de trabalho na escola, o apoio à permanência e ao desenvolvimento da criança nas atividades escolares, entre tantas outras demandas sociais e pedagógicas que podem ser classificadas como urgentes.

Assim sendo, a sala de aula não é apenas um espaço organizado para reunir, no mínimo por cinco dias da semana, professores/as e alunos/as com finalidades comuns e aparentes, isto é, ensinar e aprender. O processo de ensino e aprendizagem é uma atividade educacional mais complexa do que aparenta, por sintetizar, na sala de aula, um mundo diverso e constituído de múltiplas contradições históricas da sociedade. Por isso, configura-se dialeticamente como espaço de múltiplas relações, lutas, dramas, sofrimentos, alegrias e transformações (VIGOTSKI, 2004; CODO & GAZZOTTI, 1999).

Isso posto, sabe-se que o/a professor/a tem importância fundamental na formação da consciência crítica dos/das estudantes, para que possam atuar de forma politicamente justa e ética na sociedade. Em outras palavras, não há neutralidade política na atuação educacional e pedagógica de professores/as. Sua postura sempre se reveste de uma posição política que carrega um modo subjetivo e ideológico (ou mesmo contraideológico) de afetar e ser afetado/a pelo mundo em que vive e atua, com seus sentimentos e emoções. Porém, a afetividade é quase sempre considerada um tema marginal para a ciência, inclusive no campo da educação em geral e, em especial, da formação de professores/as. Por isso é uma questão comumente refutada ou negligenciada dos ditos 'debates importantes', pois se acredita, muitas vezes, que mais atrapalha do que contribui para o desenvolvimento do conhecimento sobre o humano, a educação e a sociedade, inclusive na esfera profissional.

Voltando o olhar para o campo da educação, entende-se que a prática pedagógica escolar é uma atividade que deve possibilitar ao/à aluno/a múltiplas oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das diversas capacidades psíquicas, como a linguagem, o pensamento, a memória e tantas outras. Segundo Lev Vigotski (2007), é a aprendizagem, mediada por processos educacionais, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediante a internalização das significações das vivências no mundo.

No processo formativo escolar, é sabido que o/a professor/a atua como mediador/a fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não sendo um processo

apenas cognitivo e didático, é necessário resgatar o lugar dos afetos como unidade dialética dessa relação. Os afetos que constituem as relações escolares jamais podem ser negligenciados, uma vez que são importantes constructos psíquicos do desenvolvimento dos/das sujeitos/as. Spinosa (2008) explica que, como afecções do corpo, os afetos constituem nossas ações, razão pela qual têm o poder de potencializar ou diminuir nossa capacidade de agir.

Destacando que a prática pedagógica tem papel crucial no processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na escola, Sérgio Leite diz que a afetividade é importante “na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas” (LEITE, 2006, p. 24). Não há, portanto, prática pedagógica ou qualquer outro tipo de relações escolares entre sujeitos/as, ou mesmo entre sujeitos/as e objetos de conhecimento, que sejam descoladas de afetos.

Considerando a centralidade das questões afetivas no campo educacional e escolar, especialmente no que se refere à construção de uma prática pedagógica democrática e comprometida com o desenvolvimento escolar da criança no ensino público, este artigo tem por objetivo discutir as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de duas professoras de ciências nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do Ceará, tendo a Psicologia Sócio-histórica como fundamentação teórica e metodológica.

O movimento de constituição da prática pedagógica

Na discussão sobre prática pedagógica, as vivências dos/das professores no ambiente escolar devem ser compreendidas como questões cruciais do desenvolvimento profissional docente. A discussão sobre vivência escolar torna-se importante porque resgata a figura do/da professor/a como sujeito/a histórico/a do processo pedagógico, sem relativizar a importância do papel ativo do/da aluno/a no processo escolar. As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35).

Diferentemente da experiência, que pode evidenciar apenas lembranças, fatos ocorridos na própria vida, a vivência provoca transformações no/na sujeito/a. Daí a importância de que as práticas pedagógicas se configurem como vivências, possibilitando a concretização de elos afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Importa salientar que as relações afetivas ocorrem de diferentes formas e em variados contextos e situações. Conforme afirmam Wanderley Codo e Andréa Gazzotti, “Não podemos nos esquecer que os

alunos com os quais o professor vai desenvolver seu trabalho são alunos de carne e osso, sangue, coração, sentimentos, dificuldades e problemas. Neste sentido, a demanda afetiva também varia” (CODO & GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Nessa discussão que resgata a relação entre vivência e afetividade na escola, é importante registrar que se compreende o ser humano como uma construção monista. Assim, cognição e afetividade se articulam dialeticamente. Não há dicotomia nessa relação. O ser humano não se reduz, segundo Júlio Soares, “a uma estrutura cognitiva, como definem muitas teorias pedagógicas e psicológicas. Ao mesmo tempo que se configura como um ser cognitivo, ele é, também, um ser afetivo, ou seja, ele é atravessado por emoções e sentimentos” (SOARES, 2006, p. 56).

São os afetos que ajudam a entender que os/as professores/as se transformam não apenas pelo conhecimento que constroem (cognitivo), mas também, e com a mesma intensidade, pelo que sentem nas relações escolares. Sentem alegria em realizar uma proposta de trabalho planejada para favorecer os/as estudantes na aprendizagem, sentem satisfação ao constatar que os/as alunos/as participam ativamente das atividades escolares. Porém, nesse mesmo ambiente em que constituem suas práticas pedagógicas, também sentem tristeza quando, por exemplo, são desrespeitados/as profissionalmente ou não conseguem atingir os objetivos traçados para o desenvolvimento de suas atividades.

O/A professor/a é rotulado/a pela sociedade com base nos resultados de aprendizagem de seus/suas alunos/as. É definido/a como bom/boa professor/a quando seus/suas alunos/as atingem, por exemplo, altos rendimentos nas provas do Ministério da Educação – MEC ou incompetente quando os índices são baixos. A alcunha de ‘bom/boa professor/a’ ou ‘incompetente’, nesse caso, é variável, dependendo de diversas situações externas e internas. Anália Batista e Wanderley Codo relatam que a expressão “esse professor é incompetente” é um ato que “significa negar-lhe no seu ser como trabalhador. Mas acontece que ele próprio pode se sentir incompetente, na medida em que se sente impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho” (BATISTA & CODO, 1999, p. 65).

Historicamente, o/a professor/a é afetado/a pelo que vivencia na escola e fora dela, ao mesmo tempo em que tem sua prática pedagógica modificada. Dessa forma, se coloca numa busca incessável para alcançar o parâmetro externamente estabelecido sobre o que é um/uma bom/boa professor/a. Nessa perspectiva, bom/boa professor/a é competente porque “consegue que seus alunos obtenham alto rendimento nas provas do MEC; tem na sua sala um elevado nível de aprovação, seus alunos não faltam a aula, etc. etc.” (BATISTA & CODO, 1999, p. 72). Essa definição torna-se uma cobrança interna ao/à professor/a, que tem interesse em ser reconhecido/a como competente e em realizar suas atividades com êxito.

O/A professor/a afetado/a em encontros alegres, sentindo-se realizado/a por alcançar seus objetivos com os/as discentes, caminha satisfeito/a e acredita ser um/uma bom/boa professor/a. Eliana Marques ressalta que “os sujeitos se constituem historicamente, a

partir de múltiplas mediações” e que “vivência e afetação são partes das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas” (MARQUES, 2014, p. 48). Ao falar sobre prática pedagógica mediada por afetos, com registros de ações ‘bem-sucedidas’, Marques também destaca que:

A afetação é mediação fundamental no processo de constituição de professores e alunos envolvidos em processos educativos. Vimos que afetos de alegria potencializam o desejo ativo desses sujeitos, colocando-os em situação de atividade, o que significa maior consciência na atividade, ou seja, clareza acerca do que professores e alunos precisam fazer para conseguirem desenvolver práticas educativas que promovam aprendizagem e desenvolvimento (MARQUES, 2020, p. 109).

Nesse contexto, é necessário considerar que a prática pedagógica é mediada por condições materiais objetivas e subjetivas e que o/a professor/a depende da disponibilidade desses recursos para realizar a atividade docente. Se não são satisfatórias à realização de uma prática docente que envolva e estimule os/as alunos/as, essas condições podem resultar em frustrações, por não se configurarem como práticas ‘bem-sucedidas’. Sobre essas condições, Batista e Codo apontam:

Não poucas vezes os professores podem se enfrentar com o fato de ter que cumprir com exigências burocráticas exageradas, com o autoritarismo do diretor, com a falta de participação nas decisões da escola, com a ausência de afetividade entre os colegas. Terá talvez que lidar com a ansiedade e preocupação dos pais dos alunos, ou com sua falta de comprometimento com o aprendizado dos filhos (BATISTA & CODO, 1999, p. 80).

Apesar das situações postas, os/as professores/as têm que cumprir a função para a qual foram contratados/as, que é promover o ensino e o aprendizado. E afetações são gestadas por ele/ela, considerando a necessidade de manter sua identidade como professor/a competente/a. Na busca de alcançar o resultado planejado no processo ensino-aprendizagem,

O professor investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possivelmente absurda “realidade” do trabalho. [...] Professor que é bom professor ensina, e os alunos aprendem, se ele não consegue é porque ele é um mau professor. Ninguém ousará assinalar o investimento emocional, afetivo e cognitivo que ele realizou para ser percebido e se auto-perceber como um bom professor (BATISTA & CODO, 1999, p. 82).

É importante que os sentidos constituídos pelo/a professor/a possibilitem a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação dos/das alunos/as nas atividades escolares, e que a finalidade da educação seja “a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Nesse processo em que os/as sujeitos/as constituem significações sobre a educação escolar, “o afeto de valorização é responsável pela produção do sentido que a discente constrói sobre seus professores e as atividades

realizadas” (MARQUES, 2020, p. 291). É o afeto de valorização que também constitui o/a professor/a na busca incessante para realizar um bom trabalho.

O trabalho docente contempla várias ações e afetos, de modo que, para sua efetivação, o/a professor/a precisa estar sempre aprimorando suas atividades pedagógicas. Segundo Lúcia Soratto e Cristiane Olivier-Heckler, “o trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional” (SORATTO & OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 122). É a expressão de criatividade, portanto, que elege os seres humanos, forjado/as na história, como responsáveis pela produção e execução da atividade. Essa responsabilidade não é apenas racional, pois também é atravessada por afetos que mobilizam suas vontades e ações. Os afetos constituídos no trabalho docente podem ampliar ou diminuir a potência de pensar e agir do/da professor/a, constituindo, assim, o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa que fundamenta este artigo tem sua base epistemológica na Psicologia Sócio-histórica, contando com a contribuição de alguns/umas de seus/suas estudiosos/as, tais como Aguiar (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar e Ozella (2006), entre outros/as.

No processo de produção de informações optou-se pela entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011), procedimento cujo perfil analítico (e não de respostas prontas) permite ir além de perguntas e roteiros de questões. O eixo metodológico desse procedimento é a produção de reflexões sobre a realidade vivida e significada por quem nela atua – no caso deste estudo, duas professoras de ciências dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública no Ceará. As reflexões produzidas podem ser muito simples no início do processo; porém, à medida em que se avança sobre várias questões, é forte a tendência em se tornarem cada vez mais elucidativas e profundas sobre os fenômenos em investigação.

Quanto a análise e interpretação das informações, a pesquisa fez uso do procedimento analítico dos núcleos de significação, por se configurar como recurso coerente ao método materialista dialético de estudo dos fenômenos sócio-históricos. Elaborado por Aguiar e Ozella (2013) e reelaborado por Aguiar, Soares e Machado (2015), o procedimento tem base epistemológica na Psicologia Sócio-histórica, de modo que sua finalidade precípua é apreender o movimento dialético e histórico de produção de significações.

Às professoras que participaram da pesquisa foram atribuídos, com a formal permissão delas, os codinomes de Luz e Cor. Ambas são graduadas em matemática pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e lecionam matemática e ciências em uma escola

municipal do estado. Cor já está aposentada, mas continua trabalhando, e Luz tem 14 anos de magistério.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa encontram-se sintetizados no núcleo de significação intitulado *Prática pedagógica: espaço e movimento da afetividade no desenvolvimento profissional*. Esse núcleo é constituído por cinco indicadores: 1) O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional; 2) Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas; 3) Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para a aprendizagem; 4) A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos; 5) Relações sociais e estratégias de controle e disciplina das turmas.

A análise se debruça sobre o movimento afetivo de constituição das professoras e de suas práticas pedagógicas, considerando cada indicador definido na constituição do núcleo de significação. Assim sendo, o indicador 1 (O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional) alude à experiência da professora no exercício do magistério, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento profissional. A prática de sala de aula, associada à teoria, constitui a práxis pedagógica, e nessa simbiose podem ocorrer mudanças, mediante vivências e relações existentes no ambiente escolar. Como afirma Paulo Freire, “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25).

Iniciando a análise pela fala da professora Luz, é possível apreender sua vontade de se tornar uma professora melhor para superar as dificuldades do seu ambiente de trabalho: “*Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar! E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe?*” (LUZ, 2022). Quando faz essa afirmação, Luz se coloca como uma profissional consciente e disposta a buscar mais conhecimentos que a tornem uma melhor profissional.

A professora evidencia a relevância da prática na constituição do ‘fazer docente’, expondo que ocorrem mudanças no percurso formativo, pois à medida em que surgem novas ideias e essas são aplicadas e “*dão certo*”, elas passam a fazer parte de sua prática pedagógica, sendo acrescentadas a outras estratégias já aplicadas. Luz afirma que: “*a gente melhora mesmo é na prática*”. Segundo Moacir Gadotti, “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 1990, p. 23).

Ao se reportar a sua história de vida, Luz faz um comparativo com a professora que se tornou, destacando a experiência como fator que contribuiu para mudanças em sua

docência. Esse olhar para a própria história possibilitou que visualizasse as mudanças ocorridas e sua constituição: “[A experiência] *vai me ajudando a ser um profissional melhor [...] O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum!*” (LUZ, 2022). Ao se referir ao período em que começou a exercer a docência, a professora Cor reconhece não apenas que houve transformações na sua prática pedagógica, mas que mudanças são necessárias para continuar exercendo a docência: “*Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala*” (COR, 2022). Ainda falando do reconhecimento sobre a prática pedagógica, Cor reafirma a mudança, mencionando uma evolução: “*A questão da prática pedagógica, a gente vê, é uma evolução, né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei...*” (COR, 2022). Ao vislumbrar a prática pedagógica no início da docência, ela se depara com uma evolução durante os anos em que está em sala de aula, revelando que as mudanças constituíram o fazer pedagógico que desenvolve atualmente.

Esse indicador revela, por meio das falas de Luz e Cor, as mudanças ocorridas na prática pedagógica durante o percurso por elas percorrido, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional. As experiências e a prática vivenciada no ambiente escolar foram fatores relevantes para a constituição das profissionais que se tornaram.

O indicador 2 (Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas) aborda a atividade essencial ao profissional da docência: o planejamento, que corresponde à organização das atividades de ensino e aprendizagem, tendo claros os objetivos a serem alcançados e uma intencionalidade no âmbito educacional. A partir da fala da professora Luz, é possível apreender a importância que ela atribui ao planejamento como instrumento indispensável na realização do trabalho em sala de aula. Ela valoriza o planejamento como instrumento norteador do fazer pedagógico, preferindo ‘*ganhar menos*’ ao assumir uma carga horária menor, em virtude da garantia do tempo para realizar seu planejamento.

Ampliando a discussão sobre planejamento com a professora Luz, foi levantada uma questão a respeito da realidade dos/das aluno/as: como o planejamento das atividades escolares pode levar em conta a realidade da sala de aula? Se reportando ao planejamento, Luz afirma:

“Eu planejo com relação à condição de aprendizado deles! (...) a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito” (LUZ, 2022).

Luz demonstra a necessidade de planejar a partir da avaliação da turma, considerando os pontos que precisam ser trabalhados para gerar aprendizagem. Por isso, afirma que o planejamento deve ir além dos conteúdos programados para a sala de aula, devendo

englobar também a forma pedagogicamente adequada de *como* trabalhar; ou seja, não é apenas o que ensinar, mas como ensinar: *“a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito”* (LUZ, 2022).

A professora Cor enfatiza o compromisso com o planejamento escolar realizado cuidadosamente, tentando evitar imprevisto nas aulas que ministra durante a semana: *“Eu olho... passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não imprevisto!”* (COR, 2022). A pesquisa por ela realizada durante o planejamento revela o desejo de buscar atividades e estratégias diferentes que facilitem a realização do seu trabalho em sala de aula, como expressa sua fala: *“Procuro pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente”* (COR, 2022).

No momento da segunda entrevista, falamos sobre o que deve ser considerado ao realizar o planejamento, como as necessidades de aprendizagem e as dificuldades dos/das alunos/as, a realidade da sala de aula e ainda os meios mais adequados para ensinar. A professora Cor afirma que leva todos esses pontos em consideração, expondo que *“As dificuldades que eles têm tido começa propriamente na base, que são as operações. Então procuro trazer algo diferente. Mesmo as vezes não sendo através de vídeos pra eles, mas eu mesmo em sala, pra ver se há uma mudança no conhecimento”* (COR, 2022). Ela conhece as dificuldades e busca estratégias diferentes para trabalhar, a fim de ajudar os/as alunos/as a superar dificuldades escolares diversas, principalmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Ao realizar o planejamento, ressalta que fica sempre atenta ao que pode fazer para contribuir com a aprendizagem, levando em conta a realidade da turma. Nessa perspectiva, considera que o ato de planejar deve levar em conta o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, tomando outras dimensões que compreendem todo o processo escolar. Além dos pontos elencados pela professora, que correspondem aos fatores pedagógicos, o planejamento abrange espaços externos à sala de aula, importantes para o processo de formação dos/das alunos/as. Conforme Áurea Thomazi e Thânia Asinelli, *“a ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar”* (THOMAZI & ASINELLI, 2009, p. 182).

Luz relata também a necessidade de organização do tempo além do destinado para o planejamento, pois é preciso reservar tempo para a vida pessoal: *“E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia, eu também quero ter minha vida”* (LUZ, 2022). Isto é relevante na medida em que ela, na condição de sujeita imersa no meio social diversificado, constituído por vários ambientes, não pode se debruçar apenas no profissional. É importante que se tenha compromisso com as atividades profissionais, mas que não se sufoque no trabalho, esquecendo as outras

relações essenciais e constituintes do/da sujeito/a como ser social. O bem-estar contribui para as relações interpessoais e o exercício de suas atividades profissionais.

O indicador 3 (Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para a aprendizagem) aborda as diferentes metodologias utilizadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer a realização do trabalho educativo em sala de aula.

Ao se analisarem as colocações da professora Luz, é possível apreender o modo pelo qual ela se dispõe a ajudar o/a estudante nesse processo. Uma de suas estratégias é desenvolver ações individuais com alunos/as que apresentam dificuldades na realização das atividades. É dessa forma que ela se expressa sobre a ajuda pedagógica aos/as alunos/as: *“Eu procuro individualizar, nele [no aluno]. Eu vou lá [na carteira do aluno]. E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele”* (LUZ, 2022). São expressões de Luz que revelam ação, parceria e cooperação, com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do/da aluno/a.

Mas é possível ter essa atitude com todos/as os/as alunos/as, caso se trabalhe com turmas numerosas? Luz explica como age diante dessa situação, buscando atender às necessidades dos/das alunos/as que mais precisam de atenção: *“numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consiga chegar em todos, mas eu procuro fazer algo a mais!”* (LUZ, 2022). Esse *algo a mais* seria a aplicação de uma estratégia metodológica diferente das anteriores. A professora utiliza a criatividade, conforme sua percepção, sempre buscando envolver os/as estudantes nas atividades, de modo a contribuir para a consolidação da aprendizagem. Sua fala remete ao assunto nesses termos:

“Eu uso muito situações, que podem existir ou não! Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles. É a realidade misturada com a criatividade. Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona” (LUZ, 2022).

A estratégia utilizada, referente à situação problema, é apontada pela professora como eficaz, apresentando sempre o resultado esperado por ela, que é chamar atenção dos/das estudantes e envolvê-los/as na aula: *“Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona”* (LUZ, 2022). Retomando as dificuldades presentes em sala de aula, Luz reconhece que alguns/umas alunos/as não têm autonomia nos estudos. Por isso, quando são orientados/as a realizar atividades, necessitam de sua intervenção. Há aluno/a, segundo a professora Luz, que *“não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim! A sua dupla sou eu hoje! Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance”*. *Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!”* (LUZ, 2022). Essa atitude se configura como uma relação de afeto, que pode ser equiparada, respeitando-se as proporções, ao cuidado e tratamento de uma/um mãe/pai para com um/uma filho/a (*“eu pego e sempre sento perto*

de mim!”), como se buscasse afastá-lo/la do que não é bom e o/a encaminhasse cuidadosamente para realizar a proposta de atividade juntamente com ela.

Luz reafirma a necessidade de atendimento individualizado como estratégia para trabalhar com o/a aluno/a, o que é de suma importância em algumas situações, pois possibilita considerar a singularidade do/da sujeito/a. Essa ação da professora revela que ela não se acomoda diante dos problemas. Pelo contrário, enfatiza sua determinação em contribuir com a formação do/da aluno/a: *“Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!”* (LUZ, 2022). Para Sérgio Leite, “decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno” (LEITE, 2006, p. 25).

Ao conversar sobre o trabalho em grupo, estratégia muito comum no ambiente escolar, Luz reconhece que é uma boa maneira para realizar atividades, apontando que os/as próprios/as alunos/as solicitam a realização de estudos em grupo. Segundo a professora, é uma interessante forma de atividade escolar *“porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa (...) acho interessante, as atividades em grupo”* (LUZ, 2022). Ela a considera produtiva, pois alunos/as com dificuldades podem buscar apoio nos/nas colegas para realizar a atividade de forma coletiva.

A fala da professora Cor expressa sua compreensão sobre as estratégias metodológicas no fazer pedagógico. Ela evidencia que é necessário desenvolver diferentes estratégias para trabalhar os assuntos em sala de aula, inclusive fazendo uso de material concreto para que os/as estudantes alcancem maior compreensão do conteúdo ensinado em sala de aula. Tentando justificar suas estratégias de trabalho, Cor tece o seguinte comentário: *“Eu tenho tentado assim..., mudar..., o que eu vou explicar...Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar. Se vamos fazer na sala, ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade”* (COR, 2022). Ela usa estratégias diferentes, mas reconhece que não sabe qual é mais eficaz: *“Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar”* (COR, 2022) – e certamente não conseguirá, visto que o processo de ensino-aprendizagem se dá entre sujeitos/as singulares, com significações diferentes, o que não permite uma forma padrão para lidar de maneira uniforme com todos os/as alunos/as. Vale ressaltar, porém, que a postura assumida pela professora, ao buscar formas diferentes para realizar o trabalho com os/as alunos/as, mostra seu compromisso e sua vontade de acertar, de envolver os/as estudantes nas atividades propostas e, por conseguinte, contribuir com o processo de formação deles/as.

Entre as estratégias utilizadas em sala de aula, Cor se reporta ao trabalho em grupo relatando um fato ocorrido na turma: *“Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali...sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. Mas eu tenho passado trabalho em grupo”* (COR, 2022). Sua fala evidencia que o trabalho não foi realizado em

grupo, tendo havido a participação de alguns/umas alunos/as e alheamento de outros/as. Cor se reporta a outra situação, apontando como positivo o trabalho em grupo e reconhecendo o importante envolvimento dos/das estudantes com pesquisa e organização do material para apresentação do trabalho: *“O que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, de pesquisar e foi comprar material. Fizeram dois vulcões, certo? Produziram. Então assim..., eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo”* (COR, 2022). Sua fala expressa o reconhecimento do trabalho em grupo como estratégia que tem seus pontos positivos, embora evidencie a deficiência na apresentação do trabalho, pois os/as alunos/as não tinham conhecimento suficiente para expor durante a apresentação.

O indicador 4 (A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos) aborda a formação continuada de professores/as como processo de constituição profissional, possibilitando desenvolver análises e reflexões sobre a atividade docente que se constitui no movimento dialético com o ambiente escolar.

A professora Cor expressa o quanto considera interessantes os textos trabalhados nas formações das quais participa, ressaltando a importância da atuação do/da professor/a formador/a, que dá suporte com acompanhamento para melhor compreensão do material trabalhado. Ela afirma que *“mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento”*; reconhece que a orientação pedagógica é um procedimento fundamental para a formação continuada, na perspectiva da transformação: *“Quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é... e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável”* (COR, 2022). Compreende que formações continuadas são indispensáveis para mudanças no campo pedagógico, todavia, considera que não são suficientes para implicar mudanças. É preciso ir além. Assim sendo, recorre a Paulo Freire para explicar que *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (FREIRE, 2011, p. 40). A reflexão crítica do/da professor/a sobre suas experiências é o que se constitui como estratégia pedagógica diferenciada nas formações continuadas.

Cor aborda uma questão com relação a novos/as professores/as, que estão iniciando a docência, não apresentam experiência profissional e necessitam de apoio nas questões pedagógicas. Assim sendo, ressalta que *“têm que ter um preparo, o concreto! [para trabalhar com alunos/as utilizando materiais concretos]”*. Nesses termos, evidencia a importância que tem a proposta de trabalho que envolve teoria e prática, utilizando material concreto nas aulas, como forma de contribuir na explicação do conteúdo em sala de aula e facilitação da aprendizagem. Ela ressalta a necessidade de associar teoria e prática, visto que, na maioria das vezes, o/a aluno/a precisa de apoio pedagógico humano e material para desenvolver o pensamento abstrato.

Ao falar sobre formação continuada, a professora Luz reconhece que, a cada encontro que participa sempre aprende algo que pode contribuir com sua prática pedagógica: *“Eu vou para aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que a gente pode melhorar na nossa prática. E enquanto eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional!”* (LUZ, 2022). É possível apreender a vontade que ela tem de acertar, de fazer sempre melhor o seu trabalho. Isso remete ao processo constitutivo no qual o/a docente vai constituindo sua prática pedagógica nas relações sociais, em ambientes com abordagem educacional. Segundo António Nóvoa, *“o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”* (NÓVOA, 2001, p. 12). Luz compreende que o aprendizado se reflete no seu trabalho, potencializando suas ações e aprendizagem da profissão: *“Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta..., não estou pronta..., eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão, sabe?”*. Essa consciência de que *“não estou pronta..., eu preciso melhorar muito”* (LUZ, 2022) parece uma motivação que a impulsiona na busca de novos conhecimentos e que indica sua abertura a mudanças que possam favorecer sua profissão.

O indicador 5 (Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma) trata das relações na sala de aula e as estratégias utilizadas pelas professoras para manter a organização do ambiente e realizar as atividades com os/as estudantes.

Apreende-se, das significações constituídas por Luz, que existe clima amistoso entre ela e os/as alunos/as, ao mesmo tempo em que denota a necessidade de ser firme algumas vezes, tendo que falar de forma mais enérgica com a turma para poder realizar as atividades: *“Eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho”* (LUZ, 2022). A boa relação com a turma, conforme denota sua fala, não se configura como obstáculo para corrigir esses/as alunos/as. Dessa forma, demonstra não ter receio de se indispor com a turma ou mesmo tornar difícil essa relação. Reconhece que pode se afligir com alguns/umas alunos/as, e até falar de forma rude para manter o controle, no entanto, enfatiza que mesmo quando utiliza um tom enérgico, não ficam mágoas a ponto de gerar dificuldades na relação com os/as estudantes.

“Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. [Mas isso] em nenhum momento [...] muda algum tipo de relação que eu tenho com eles. Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros” (LUZ, 2022).

Sua fala demonstra uma forma de cuidado e compromisso com a turma, com o seu trabalho, além de também ser uma tentativa de manter o controle da sala de aula. Por isso, enfatiza que essa forma de agir não cria dificuldades na relação com os/as alunos/as. A professora revela que, ao chamar atenção dos/das alunos/as, ocorre estresse entre eles/as por um curto período de tempo: *“Durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! [...] no outro dia, ele é um aluno normal pra mim”* (LUZ, 2022).

A professora Cor revela mudanças na forma de tratar os/as alunos/as, procurando atualmente ter uma relação mais amigável e ajudá-los/las no que for possível, como professora. A partir de suas experiências, diz ter ressignificado muitas de suas concepções e ações. *“Eu procuro assim, não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. A gente não vai ter solução, todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos”* (COR, 2022). Ela revela ter consciência de que é preciso manter uma relação mais amena, pois favorece o trabalho em sala de aula; é possível apreender em sua fala a sensibilidade que demonstra em relação a alguns/umas alunos/as com problemas familiares. Essa forma de agir de acordo com suas significações parece favorecer a aproximação dos/das alunos/as, na perspectiva de poder orientá-los/las e incentivá-los/las.

Ao teorizar o sentido que constitui a relação da professora Cor com os/as alunos/as, recorre-se a Soares para explicar que “a produção de sentidos não está implicada [...] apenas por fatores cognitivos, mas, também, afetivos. Assim, é que a dimensão afetiva, ou seja, as emoções, os sentimentos implicados na produção de sentidos também constituem o movimento do pensamento” (SOARES, 2006, p. 56). Dessa forma, importa considerar que o/a sujeito/a modifica suas ações não a partir de atos espontâneos, mas porque novas significações constituem-se historicamente. A professora destaca um ponto relevante, mas preocupante: mesmo mantendo uma boa relação com os/as estudantes, ela diz não conseguir envolvê-los/las nas aulas a ponto de fazê-los/las prestar atenção e realizar as atividades propostas. *“Não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção [as aulas]. Mas, por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei”* (COR, 2022). Cor conquista a confiança dos/das alunos/as, a ponto de acolhê-los/las com uma atenção especial. Esse clima acolhedor só se constitui em uma relação mediada por afetos de confiança, o que pode gerar novos afetos, inclusive impulsionadores do processo de ensino e aprendizagem. Cor sente-se tocada pelos problemas vivenciados pelos/as estudantes, por isso enfatiza que procura manter-se próxima deles/as, no intuito de ajudá-los/las: *“Então procuro ter esse clima mais humanizado. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse”* (COR, 2022).

Embora ressalte que não consegue sensibilizar os/as alunos/as e promover mudanças de comportamento, de modo que se sintam motivados/as para a aprendizagem,

a professora mantém o ambiente da sala de aula propício à realização das atividades pedagógicas, o que pode, por meio de estratégias metodológicas, gerar envolvimento em alguma atividade que lhes pareça interessante, já que se sentem acolhidos/as pela professora, por quem constituíram um sentimento de amizade nas relações escolares.

Essa atitude é importante para o trabalho em sala de aula, pois, conforme Marques, “o professor consegue realizar práticas educativas bem-sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo” (MARQUES, 2014, p. 22).

A discussão desenvolvida neste núcleo de significação sobre a prática docente evidencia que a atuação do/da professor/a em sala de aula é mediada por diversas ações e intencionalidades que constituem o fazer pedagógico, o planejamento das atividades de ensino e a escolha das estratégias metodológicas, a fim de favorecer a aprendizagem, relacionadas pelas professoras como essenciais para o exercício da docência.

A formação continuada é considerada importante pelas professoras participantes deste estudo e essencial para a profissionalização da docência. É importante também porque possibilita o desenvolvimento de reflexões e aprendizagens com potencial para implicar mudanças no modo de pensar, sentir e agir como docente. Wanda Aguiar afirma que “as relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído” (AGUIAR, 2015, p. 132). Nesse viés, é no entrelaçamento das experiências escolares, sempre implicadas por afetos, que as professoras vão se constituindo como profissionais da educação e vão também configurando novos sentidos sobre a necessidade de mudanças pessoais e profissionais.

Considerações finais

Não há um fazer pedagógico na escola que seja descolado de sentimentos e emoções que atravessam o cotidiano da sociedade. Professores/as e alunos/as sintetizam os valores da sociedade e de suas vivências afetivas onde quer que estejam. O valor da educação que os/as atravessa não é aprendido apenas a partir da entrada no prédio escolar, razão pela qual se faz sempre necessário compreender os afetos que constituem as concepções de educação e escola. Que sentido afetivo isso tem para eles/elas? Os indicadores já apontam algumas possibilidades de reflexão em torno do núcleo de significação que se formou com base nas entrevistas dos/das sujeitos/as.

Não se pretende retomar a discussão sobre cada indicador, a intenção é ressaltar, de forma conclusiva, a potência que articula os cinco indicadores, dando vida ao núcleo de significação *Prática pedagógica: espaço e movimento da afetividade no desenvolvimento*

profissional. Para isso, pode-se começar pela constatação de que todos denotam ação, revelando que as professoras Luz e Cor se movem afetivamente, dando vida e energia às atividades realizadas na escola.

As significações das professoras, como produções históricas humanas, dialeticamente objetivas e subjetivas, sintetizam palavras, pensamentos e afetos, revelando não apenas ações, mas uma vontade de propiciar aprendizagem e desenvolvimento a partir do trabalho educacional que realizam na escola. Assim sendo, palavras como experiência, desenvolvimento profissional, compromisso, dedicação, planejamento, estratégias metodológicas, ponte para aprendizagem, contribuição, formações, saberes e fazeres pedagógicos, relações sociais, estratégias de controle e disciplina da turma não são simples vocábulos que se encerram nos significados dicionarizados: são expressões que denotam os mais diversos sentimentos que constituem o pensar e o agir das professoras.

As atividades nas quais alunos/as e professores/as participam têm sempre caráter afetivo, por isso constituem o movimento da sala de aula. Professores/as e alunos/as não são seres que nascem prontos/as, mas estão sempre se modificando e se constituindo nas relações. Para isso, passam por muitas aprendizagens e transformações, portanto, não é possível compreender as ações pedagógicas sem considerar a afetividade, fator fundante nas relações, e não é pertinente desconsiderar os impactos afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Recebido em: 20/12/2022; Aprovado em: 23/03/2024.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de & OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro & MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cad. Pesqui*, 2015, vol.45, n.155, pp.56-75. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. & FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.
- CODO, Wanderley & GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 48-59.

- BATISTA, Analia Soria & CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 60-85.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Concepção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.
- MARQUES, Eliana de Souza Alencar. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI, 2014.
- MARQUES, Eliana Souza Alencar. *Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos*. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.
- NÓVOA, António. O professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 12- 14, dez. 2001.
- SOARES, Júlio Ribeiro. *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SORATTO, Lúcia & OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 111-121.
- SPINOSA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa, 2011. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- THOMAZI, Áurea Regina Guimarães & ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil

Think tanks, neoliberalism and the privatization of education in Brazil

Think tanks, el neoliberalismo y la privatización de la educación en Brasil

 **SERGIO ANDRADE DE MOURA***

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

 **DALILA ANDRADE OLIVEIRA****

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RESUMO: O propósito deste texto é analisar a atuação no Brasil dos *think tanks* parceiros da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation (Atlas Network). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, embasado em revisão da literatura, que recorreu igualmente a um levantamento seguido de uma análise documental dos materiais e informações publicadas por tais *think tanks* em suas páginas oficiais na rede mundial de computadores. Como resultado, averiguou-se que os referidos *think tanks* apresentam conexões com inúmeros/as protagonistas e têm atuado por meio de diversas estratégias para difundir ideais do neoliberalismo e promover a difusão das ‘soluções privadas’ para a educação pública.

Palavras-chaves: *Think tanks*. Neoliberalismo. Privatização da Educação.

ABSTRACT: The purpose of this text is to analyze the activities of think tanks that are partners of the Atlas Economic Research Foundation

* Doutorado em Educação. *E-mail:* <prof.sergiomoura@gmail.com>.

** Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. Diretoria de Cooperação Institucional, Internacional e Inovação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *E-mail:* <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

policy network in Brazil (Atlas Network). This is a qualitative study, based on a literature review, followed by a documentary analysis of the materials and information published by these think tanks on their official websites. As a result, it was found that these think tanks have connections with many protagonists and have acted through various strategies to spread neoliberal ideals and promote the spread of ‘private solutions’ for public education.

Keywords: Think tanks. Neoliberalism. Education Privatization.

RESUMEN: El objetivo de este texto es analizar las operaciones en Brasil de los *think tanks* aparceros/as de la red de políticas de la Atlas Economic Research Foundation (Atlas Network). Se trata de un estudio cualitativo, basado en una revisión de la literatura, que también utilizó una encuesta seguida de un análisis documental de los materiales e información publicados por dichos *think tanks* en sus páginas oficiales en la red mundial de computadoras. Como resultado, se encontró que los/as mencionados/as *think tanks* tienen conexiones con numerosos/as protagonistas y han actuado a través de diferentes estrategias para difundir los ideales del neoliberalismo y promover la difusión de ‘soluciones privadas’ para la educación pública.

Palabras clave: Think tanks. Neoliberalismo. Privatización de la educación.

Introdução

O processo de disseminação da ideologia do livre mercado – que contribui para a constituição da hegemonia do neoliberalismo e, conseqüentemente, para o avanço da privatização dos serviços públicos – tem sido impulsionado por protagonistas estatais, envolvendo governos locais, regionais e nacionais, mas também não estatais, como organismos multilaterais, empresas, organizações filantrópicas, religiosas e *think tanks*¹. Esse processo instituiu uma nova governança, que opera em múltiplas escalas e mediante a atuação de atores articulados em redes de políticas, e alcançou a educação (ROBERTSON *et al*, 2012).

Os *think tanks* desempenham um papel importante para o avanço da privatização da educação. A sua atuação é marcada por um engajamento ativo na defesa das reformas educacionais de acordo com o paradigma do mercado, na produção de conhecimentos e na formulação de políticas educacionais que impulsionam a privatização da educação. A literatura existente indica que os *think tanks* pró-mercado – ou seja, norteados pelos

pressupostos neoliberais – possuem autoridade e exercem influência considerável na definição da agenda, nos debates sobre reformas educacionais e no oferecimento de ‘soluções adequadas’ para ampliar as escolhas e aumentar a eficiência e melhorar a qualidade da educação. Muitas vezes, para exercer e fortalecer o seu poder de influência, estabelecem conexões com *insiders* estatais, ou seja, formuladores/as de políticas, tomadores/as de decisão e funcionários/as governamentais, bem como com a grande mídia (VERGER, FONTDEVILA & ZANCAJO, 2016).

Neste artigo analisa-se a atuação dos *think tanks* parceiros da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation (também denominada na atualidade de Atlas Network) no Brasil e sua contribuição para a construção da hegemonia neoliberal, por meio da difusão de ‘soluções privadas’ para a educação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, embasado numa revisão de literatura, como também na análise documental dos materiais publicados pelos referidos *think tanks* em suas páginas oficiais na rede mundial de computadores (documentos, livros, artigos, cursos, *podcasts*, vídeos, eventos, entre outros). Além disso, para aprofundar a análise dessa rede no Brasil, realizou-se uma busca nas páginas mantidas por cada um desses *think tanks* visando identificar e analisar informações relacionadas com suas autodescrições, de acordo com os seus estatutos e seus objetivos declarados, como também para identificar seus membros, parceiros/as, financiadores/as, investidores/as e mantenedores/as, como também as estratégias de atuação que empregam.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está composto por mais três partes. Na primeira procurou-se abordar a constituição de redes de *think tanks* pró-mercado e da Atlas Economic Research Foundation como estratégia para construção da hegemonia neoliberal no âmbito global. Na segunda seção o foco foi abordar os *think tanks* parceiros da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation no Brasil, buscando, sobretudo, compreender como se autodenominam, além de identificar os objetivos que norteiam seu trabalho e os seus parceiros e financiadores. Por fim, na última seção, abordam-se as formas de atuação e as estratégias empregadas pelos *think tanks* parceiros da Atlas Economic Research Foundation que contribuem para a privatização da educação no Brasil.

A criação dos *think tanks* e o trabalho de construção da hegemonia neoliberal

De acordo com Stephen Ball (2014), é preciso compreender que o neoliberalismo não é apenas um conjunto de ideias abstratas, mas um conjunto complexo e instável tanto de práticas de economização e mercantilização quanto de mecanismos ideológicos de governamentalidade de indivíduos materializados cotidianamente em diferentes contextos e instituições. Nesse sentido, o autor destaca que o neoliberalismo “é sobre dinheiro e mentes” (BALL, 2014, p. 26).

As duas guerras mundiais, a Grande Depressão de 1929 e a ascensão do movimento nazifascista forçaram a retirada de cena das ideias do livre mercado do liberalismo. Entre as décadas de 1940 e 1970 predominaram entre as autoridades políticas, empresários/as e formuladores/as de política, como John Maynard Keynes, as concepções do intervencionismo estatal na economia e os princípios do *welfare state* para promover um equilíbrio entre as políticas econômicas e sociais (HOBSBAWM, 1995).

No entanto, desde a década de 1930, economistas e filósofos como Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Ludwig von Mises, Walter Eucken Lippmann, Alexander von Rostov, entre outros, envolveram-se com o processo de renovação e difusão de ideias liberais ortodoxas e do livre mercado, ou seja, com o neoliberalismo (DARDOT & LAVAL, 2016).

Nesse sentido, a fundação da Sociedade de Mont Pèlerin foi apenas um dos passos de uma estratégia longa e metódica de contrarrevolução intelectual e construção da hegemonia do neoliberalismo. Seus pensadores mais proeminentes, como Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, receberam apoio para divulgar suas ideias por meio do financiamento de suas obras, realização de eventos, intercâmbios e contratações por universidades para atrair novos/as adeptos/as, formar novas gerações de pensadores/as, conquistar o apoio da mídia e influenciar formuladores/as de políticas e acadêmicos/as. Além disso, a partir da década de 1940, grandes corporações e empresas privadas proporcionaram desde vultuosos financiamentos para a fundação de inúmeros *think tanks* até a constituição de uma extensa rede de políticas de alcance global que compartilhava objetivos, estratégias, formas de financiamento e promovia o intercâmbio de pensadores/as. Essa rede de políticas atuava de modo articulado em áreas específicas e complementares para atingir diferentes atores e públicos estratégicos (DARDOT & LAVAL, 2016).

A implantação das políticas neoliberais pelos governos da Nova Direita de Margaret Thatcher e Ronald Reagan apresentaram laços estreitos com o desenvolvimento do movimento intelectual e político em parte impulsionado, desde as décadas anteriores, pelos *think tanks* e atores privados apoiados nas teses de Milton Friedman, inclusive com financiamento. A coincidência da dimensão temporal, no que se refere à adoção de políticas públicas de inspiração neoliberal pelos governos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, não é algo fortuito, mas fruto de uma complexa rede com intenso ativismo numa direção ideológica particular antiestatista e antioletivista (DARDOT & LAVAL, 2016; VERGER, FONTDEVILA & ZANCAJO, 2016).

Compunham essa rede os *think tanks*, organizações não governamentais ativistas que dispunham de orçamentos milionários fornecidos por empresas, grandes corporações e fundações, para desenvolver a *advocacy* do programa neoliberal para o setor público. Funcionavam como uma espécie de plataforma para alavancar a ideologia do livre mercado na agenda das políticas governamentais. Desenvolveram estratégias para reposicionar as ideias do livre mercado e do neoliberalismo como sendo de interesse público, mantendo

uma aparência de independência e evitando revelar suas estreitas relações com os interesses do capital. Ball destaca que “a disseminação e aceitação de práticas neoliberais repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado” (BALL, 2014, p. 48).

Nesse sentido, as estratégias empregadas pelas redes de *think tanks* ao longo de décadas para alcançar seus objetivos foram variadas. A saber: 1) formar novos/as protagonistas políticos/as alinhados/as com o neoliberalismo; 2) manter uma aparência de distanciamento de partidos políticos e setor empresarial para propor ‘soluções inovadoras’ para o setor público; 3) oferecer subvenções para outros *think tanks*; 4) patrocinar eventos de networking em diversos locais; 5) reforçar o movimento de oposição libertária e atuar para influenciar o rumo de crises políticas vivenciadas pelos países²; 6) organizar conferências, seminários, fóruns e workshops; 7) traduzir e publicar livros de autores clássicos do liberalismo; 8) produzir livros e artigos de opinião com críticas às políticas públicas para difusão na grande mídia e em seus sites; 9) estimular e apoiar a formação e a atuação de novos/as atores/atrizes políticos/as; 10) atuar para influenciar e conquistar a adesão da opinião pública por meio das redes sociais e pela publicação de vídeos no Youtube; 11) promover o aconselhamento na condição de *experts* para funcionários/as de governos, agências e comissões governamentais; e 12) desenvolver estratégias agressivas de *marketing* para disseminar de forma eficaz os resultados de seus trabalhos (GROS, 2002; 2004; FANG, 2017; ROCHA, 2017).

Na Grã-Bretanha, alguns dos mais destacados *think tanks* de atuação pró-mercado foram o Institute of Economic Affairs, o Centre for Policy Studies e o Adam Smith Institute (GROS, 2008; VERGER, FONTDEVILA & ZANCAJO, 2016). O Institute of Economic Affairs foi fundado em 1955 por Antony Fisher, com financiamento empresarial e apoio de economistas, jornalistas e financistas. Sua estratégia inicial foi a divulgação em larga escala de panfletos baratos. Os/As autores/as dos textos sobre o liberalismo econômico e suas soluções para diferentes áreas, como educação, saúde e previdência, eram economistas da London School of Economics e membros da Sociedade de Mont Pèlerin. Uma das soluções propostas para a educação era a adoção do sistema de *vouchers*. O Centre for Policy Studies foi fundado com o apoio do Partido Conservador inglês no ano de 1974. Atuou recrutando pessoas de diferentes áreas interessadas em apoiar a causa do liberalismo e como um centro de ideias para o Partido Conservador. E por fim, o Adam Smith Institute, fundado em 1976 com a missão de realizar análises e formulações que permitissem colocar em prática as políticas do liberalismo. Por meio de uma estratégia pragmática, centrada no nível da micropolítica, surgiram muitas propostas para as políticas de privatização. Esse *think tanks* também desenvolveu o denominado Projeto Ômega, um conjunto de proposições para todas as áreas de políticas públicas que acabou sendo adotado como plano de governo da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher (GROS, 2008).

Nos EUA também foi constituída uma rede de *think tanks* em defesa do liberalismo, com destaque para a Foundation for Economic Education, o Intercollegiate Society of Individualists, o American Enterprise Institute e o Heritage Foundation. A Foundation for Economic Education, criada em 1946 com o apoio de professores/as universitários/as, jornalistas e diretores de grandes empresas, adotou como uma de suas principais estratégias a divulgação de panfletos por mala direta e venda de livros que abordavam as ideias do liberalismo. O Intercollegiate Society of Individualists foi criado em 1953 com o objetivo de combater o avanço das ideias comunistas entre estudantes universitários/as, tendo produzido um vasto repertório de textos que tratavam do liberalismo. O American Enterprise Institute, criado no ano de 1943, atuava diretamente com congressistas, funcionários/as governamentais e a mídia. Além disso, produziu relatórios, análises e livros. Finalmente, a Heritage Foundation, fundada em 1973, funcionava como um elo entre a rede de *think tanks* neoliberais e o movimento conservador, além de estabelecer contatos com políticos como Ronald Reagan (GROS, 2008).

Nos países centrais do capitalismo, como Estados Unidos e Grã-Bretanha, a proliferação dos *think tanks* aconteceu, sobretudo, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, beneficiando-se do financiamento das fundações privadas (VERGER, FONTDEVILA & ZANCAJO, 2016). Porém, não ficaram restritos a esses países. O avanço na quantidade dos *think tanks* nas diferentes regiões do mundo ao longo do século XX foi enorme e contribuiu para criar inúmeras redes de políticas globais interconectadas com um significativo poder de influenciar a formulação de políticas públicas. Essas organizações, conforme o quadro 1, estão distribuídas por todo o mundo, todavia, sua distribuição não é igualitária, sendo sua concentração maior na Europa e na América do Norte. Juntas, essas duas regiões respondiam por 51,85% (4.277) dos *think tanks* existentes no mundo em 2019.

Quadro 1: Quantidade de think tanks por regiões do mundo (2019)

Região	Quantidade de Think Tanks
Europa	2.219
América do Norte	2.058
Ásia	1.829
América do Sul e Central	1.023
África Subsaariana	612
África do Norte e Oriente Médio	507
Total	8.248

Fonte: MCGANN, James (2020).

Na América Latina e no Caribe existiam mais de mil *think tanks* em atuação no ano de 2019, distribuídos pelos diversos países e territórios. Essa distribuição era concentrada, sobretudo, na Argentina, Brasil, México, Bolívia, Chile, Colômbia, Peru, Costa Rica, República Dominicana e Paraguai. Juntos, esses dez países respondiam por 74,85% (768) dos *think tanks* que existiam na América Latina e Caribe (MCGANN, 2020). O Brasil, especificamente, ocupava a 11ª (103) posição no *ranking* global dos países com maior quantidade de *think tanks*, conforme os dados divulgados pelo *Think Tanks and Civil Societies Program* (TTCSP) do Lauder Institute da University of Pennsylvania, que mapeou mais de 8.000 *think tanks* em todo o mundo. No *ranking* latino-americano, o Brasil ocupa a 2ª posição, com 103 *think tanks* (MCGANN, 2020).

A partir da década de 1970, Antony Fisher passou a trabalhar ativamente para a criação de novos *think tanks* neoliberais em diversos países, buscando replicar a experiência do Institute of Economic Affairs por toda parte. A partir dos seus esforços e do financiamento privado que recebeu, criou um grande número de *think tanks* no Canadá (Fraser Institute do Canadá), na Austrália (Centre for Independent Studies), na Suécia (Free Enterprise Institute), no México (Centro de Investigaciones Económicas Sobre la Libre Empresa), nos EUA (Center for Economic Policy Studies), no Brasil (Instituto Liberal), entre outros países. Um avanço nessa estratégia aconteceu com a fundação da Atlas Economic Research Foundation (EUA), no ano de 1981, com o apoio da Sociedade de Mont Pèlerin. Sediada no condado de Arlington, estado da Virgínia (EUA), assumiu a função de coordenar as ações desenvolvidas por outros *think tanks* que compõem a rede global de políticas para a promoção de livre mercado, Estado mínimo, liberdade individual e direitos de propriedade. Seu foco central é influenciar a opinião pública em favor das ideias de uma ‘sociedade livre’ (GROS, 2008).

Pela rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation trafegam recursos financeiros³, intelectuais e organizacionais para o desenvolvimento de atividades pró-mercado. Os dados apontam que obteve sucesso em seus empreendimentos – em 2021 foi responsável por conectar uma rede de 461 *think tanks* defensores dos princípios do livre mercado em 97 países distribuídos por cinco continentes: 1) África: 24; 2) América do Norte: 169; 3) América Latina e Caribe: 100; 4) Europa e Ásia Central: 115; 5) Oriente Médio: 10; 6) Sul e Leste da Ásia e Pacífico: 36; 7) Austrália e Nova Zelândia: 7 (ATLAS NETWORK, *Partners*).

Em sua página na rede mundial de computadores, a Atlas Economic Research Foundation expõe a visão que norteia o seu trabalho, a “de um mundo livre, próspero e pacífico, onde os princípios da liberdade individual, direitos de propriedade, governo limitado e mercados livres são garantidos pelo Estado de Direito” (ATLAS NETWORK, *Our story*). Afirma que trabalha cultivando uma rede de organizações parceiras independentes que compartilham de sua visão. Além disso, destaca que a sua estratégia para acelerar o ritmo de realização de seus parceiros nos diversos locais, é “o exclusivo

programa ‘Treinar, Competir, Comemorar!’, modelo estratégico que inspira os parceiros a melhorar o desempenho e alcançar resultados extraordinários” (ATLAS NETWORK, *About*). Nesse sentido, a Atlas afirma que emprega diversas estratégias para alcançar seus objetivos, como: 1) cursos com certificações *online* e presenciais em *think tank*, *marketing* e comunicação, captação de recursos, desenvolvimento de liderança, entre outros (ATLAS NETWORK, *Academy*); 2) oportunidade de bolsas e subsídios para lideranças, visando apoiar novos *think tanks* e desenvolvimento de projetos (ATLAS NETWORK, *Grants*); 3) realização de eventos para comemorar e distribuir prêmios para lideranças e *think tanks* parceiros, com o objetivo de incentivar e alimentar ambições, como Think Tank Shark Tank, Prêmio Smith de Divulgação Estudantil, Prêmios Regionais da Liberdade, Prêmio Elevator Pitch Competition (ATLAS NETWORK, *Awards*); 4) realização de eventos para reunir parceiros e promover o compartilhamento das melhores práticas adotadas, como o Fórum de Liberdade da África, Fórum de Liberdade da Ásia, Fórum da Liberdade e Jantar da Liberdade (ATLAS NETWORK, *Events*). A Atlas Economic Research Foundation oferece o Prêmio Templeton Freedom e realiza um evento anual denominado *Liberty Forum*, reunindo seus membros para compartilhamento de estratégias e ideias, além de um jantar de comemoração, o *Freedom Dinner*, para homenagear os “heróis do movimento pela liberdade” (ATLAS NETWORK, *Events*). Tal abordagem seria empregada, de acordo com a Atlas Network, para “fortalecer o movimento mundial pela liberdade expandindo e energizando a rede global de líderes e equipes de grupos de reflexão para inspirar e redefinir continuamente a excelência no avanço da causa da liberdade” (ATLAS NETWORK, *Our model*).

Conforme assinala Ball (2014), a Atlas Economic Research Foundation e seus parceiros estão envolvidas em um grande leque de atividades de alcance global, materializadas em propostas, bem como em ações que buscam influenciar os governos, a mídia e a academia. De acordo com o autor, “é o foco de uma formidável rede de poder, de influência, de ideias e de dinheiro. Ela se inter-relaciona com outras redes, websites, *blogs* e publicações que compartilham o seu compromisso com a liberdade, com o empreendedorismo e com o governo limitado” (BALL, 2014, p. 53).

Ainda segundo Ball, ela

desempenha um papel significativo nas atividades *roll-back* e *roll-out* do neoliberalismo, ou seja, tanto desestabilizar as políticas de bem-estar e de pensar o bem-estar quanto criar novos espaços para atividade de mercado e fomentar o acordo em torno de ideias de escolha e de liberdade de mercado, e, mais recentemente, e em menor grau, para estabilizar ou consolidar ainda o neoliberalismo, por meio da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidades. A *Libert Network* é um modo de defesa e um conjunto de relações para movimentação de ideias e para unir ideias em espaços de mudanças, cada vez mais nas sociedades de desenvolvimento tardio e nos BRICs (BALL, 2014, p. 59).

A Atlas apresenta o mercado como uma ‘solução’ para todos os problemas econômicos e sociais, atuando para mudar as percepções da sociedade a respeito das relações entre o mercado, o Estado e o setor público. Existe uma conectividade evidente entre os movimentos *roll-back* e *roll-out* do neoliberalismo de *think tanks*, formuladores/as de políticas, empresas privadas, fundações, organizações não governamentais e as propostas que estimulam a privatização da educação, como as escolas *charters*, a escolha de escola e a educação privada (BALL, 2014).

Os *think tanks* parceiros da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation no Brasil

No Brasil, esta pesquisa encontrou conectados à rede política neoliberal da Atlas Economic Research Foundation 15 *think tanks*, a saber: Centro Mackenzie de Liberdade Econômica; Instituto Atlantos; Instituto de Estudos Empresariais; Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte; Instituto de Formação de Líderes de Santa Catarina; Instituto de Formação de Líderes de São Paulo; Instituto Liberal (RJ); Instituto Liberal de São Paulo; Instituto Liberdade; Instituto Líderes do Amanhã; Instituto Millenium; Instituto Ludwig von Mises – Brasil; Livres; Observatório do Empreendedor; e Estudantes da Liberdade Brasil (ATLAS NETWORK, *Partners*).

Para aprofundar a análise dessa rede no Brasil, realizou-se uma busca nas páginas mantidas por cada um desses *think tanks* na rede mundial de computadores visando identificar, analisar e sintetizar informações como: 1) descrição da organização; 2) localização da organização; 3) objetivos; 4) estratégias de atuação; e, 5) parceiros/financiadores/investidores/mantenedores. No quadro 2, apresentam-se de forma sintética a cidade e a unidade da federação onde estão instalados, sua denominação, como se definem e os objetivos declarados.

Quadro 2: Think tanks no Brasil que integram a rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation (2020-2021)

Cidade/UF	Denominação	Como se define	Objetivo
São Paulo/SP	Centro Mackenzie de Liberdade Econômica	Entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária.	Contribuir para o debate sobre o papel dos mercados e as características e consequências dos diferentes tipos de intervenção e regulação na economia brasileira e os entraves ao seu desenvolvimento.

Cidade/UF	Denominação	Como se define	Objetivo
São Paulo/SP	Estudantes da Liberdade Brasil	Uma rede em rápido crescimento de estudantes pró-liberdade em todos os continentes. Somos a maior organização de libertários do mundo.	Capacitar a próxima geração de líderes da liberdade no Brasil.
Porto Alegre/RS	Instituto Atlantos	Organização sem fins lucrativos/think tank independente.	Promover e disseminar os valores de uma sociedade livre – mercados livres, direitos individuais e governo limitado – com foco nos estudantes e na academia.
Porto Alegre/RS	Instituto de Estudos Empresariais4	Associação civil sem fins lucrativos ou compromissos político-partidários.	Incentivar e preparar novas lideranças, com base nos conceitos de economia de mercado e livre iniciativa.
Belo Horizonte/MG	Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte	Entidade civil sem fins lucrativos ou quaisquer compromissos político-partidários.	Formar jovens líderes conscientes de seu papel político, econômico e social, na construção de um país mais livre e próspero, com base nos valores de Estado de direito, liberdade individual, livre mercado e respeito à propriedade privada.
Florianópolis/SC	Instituto de Formação de Líderes de Santa Catarina	Associação apartidária, independente e sem fins lucrativos.	Contribuir para a formação de lideranças que tenham o compromisso de tornar o Brasil um país mais livre.
São Paulo/SP	Instituto de Formação de Líderes de São Paulo	Entidade civil, apartidária e sem fins lucrativos.	Desenvolver jovens e novos líderes nas bases e valores do Estado de direito, liberdade, mercados livres e respeito pela propriedade privada.
Rio de Janeiro/RJ	Instituto Liberal (RJ)	Entidade civil, apartidária e sem fins lucrativos.	Gerar conhecimento na forma de estudos e materiais informativos que possam servir de ferramentas em prol da liberdade para os falantes de português em todo o mundo.
São Paulo/SP	Instituto Liberal de São Paulo	Think-tank liberal.	Transformar o Brasil em um país tão econômica e socialmente livre que o instituto não precisará mais existir.

Cidade/UF	Denominação	Como se define	Objetivo
Porto Alegre/RS	Instituto Liberdade	Organização da sociedade civil (ONG) sem fins lucrativos, mantida por contribuições voluntárias de pessoas físicas e jurídicas de direito privado, sem qualquer vinculação político-partidária.	Promover a pesquisa, a produção e a divulgação de bens educacionais e culturais que demonstrem as vantagens para todos os indivíduos de uma sociedade organizada, com base nos princípios dos direitos individuais, de governo limitado e representativo, de respeito à propriedade privada, aos contratos e à livre iniciativa.
Vitória/ES	Instituto Líderes do Amanhã	Entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária.	Formar jovens empresários comprometidos com o modelo econômico, social e político de organização do Estado do Espírito Santo e do Brasil, alicerçado no ideal democrático das liberdades e garantias individuais, subordinado ao regime da lei.
Rio de Janeiro/RJ	Instituto Millenium	Entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária.	Defender junto aos universitários, jornalistas e à classe média brasileira que a democracia, o Estado de direito, a liberdade de expressão e o capitalismo são temas importantes que precisam ser debatidos em fóruns públicos.
São Paulo/SP	Instituto Ludwig von Mises – Brasil	Associação voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que promovam os princípios do livre mercado e de uma sociedade livre.	Promover as ideias de uma sociedade e mercados livres.
São Paulo/SP	Livres	Associação civil sem fins lucrativos que atua como um movimento político suprapartidário em defesa do liberalismo.	Promover a liberdade no Brasil por meio do desenvolvimento de projetos de alto impacto social, produzir propostas de políticas públicas com potencial transformador e formar líderes políticos atuais e futuros comprometidos com as ideias de liberdade

Cidade/UF	Denominação	Como se define	Objetivo
Florianópolis/SC	Observatório do Empreendedor	Associação apartidária e sem fins lucrativos que visa melhorar o ambiente de negócios no Brasil.	Promover os valores liberais e melhorar o ambiente de negócios no Brasil por meio do monitoramento regulatório, análise de impacto e conscientização.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2021.

A partir dos dados expostos, constata-se que todos os *think tanks* estão localizados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, que são as mais ricas e possuem os estados com os maiores índices de produto interno bruto – PIB (IBGE, 2023) do país, assim como as empresas mais pujantes da economia nacional. A maioria dos *think tanks* se autodenominava como entidade sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária e independente de governos. Todavia, isso não significa que sua atuação seja desinteressada, imparcial e neutra ideologicamente. Na verdade, ao atuarem, buscam sempre legitimar o neoliberalismo, isto é, as forças do mercado e a perpetuação da hegemonia do capital. Como se constata no quadro 2, seus objetivos são diversificados: i) contribuir para os debates sobre livre mercado; ii) formar novos líderes; iii) promover e disseminar valores, como mercado livre, governo limitado, propriedade privada e liberdade individual; e iv) produzir conhecimentos.

No que se refere ao financiamento, alguns *think tanks* não revelam informações referentes a seus/suas financiadores/as, investidores/as e filantropos/as que os mantêm. Apenas informam que aceitam doações e oferecem canais para cadastramento de associados/as. Nesse grupo estão os seguintes *think tanks*: Centro Mackenzie de Liberdade Econômica, Instituto Atlantos, Instituto de Formação de Líderes de Santa Catarina, Instituto Liberal (RJ), Instituto Liberal de São Paulo, Instituto Liberdade, Instituto Millenium, Instituto Ludwig von Mises – Brasil, Livres, Observatório do Empreendedor e o Estudantes da Liberdade Brasil.

Outros *think tanks*, no entanto, como Instituto de Estudos Empresariais, Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte, Instituto de Formação de Líderes de São Paulo e Instituto Líderes do Amanhã, são mais transparentes e expõem quem são seus/suas investidores/as, mantenedores/as e apoiadores/as, revelando que existe um diversificado grupo de empresas financiadoras, desde pequenas e médias até grandes corporações. A saber:

1. Instituto de Estudos Empresariais – investidores: Ipiranga, Évora Holding Company, Merithu; apoiadores: Agibank, Belmondo, CMPC, Carvalho, Machado e Timm Advogados, Dallasanta, Decision/FGV, Irani, Lojas Lebes, Tomasetto Engenharia, VKN Administração de Recursos Ltda;

2. Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte – investidores nacionais: Potencial Seguradora, The One Business, Suzano Papel e Celulose; investidor regional: Araújo Drogaria Drugstore; mantenedores: Dash Uniformes, Franqueira Seguros, Katz, Abra Vídeos para Web; parceiros: Marcelo Candiotto Sociedade de Advogados;
3. Instituto de Formação de Líderes de São Paulo – mantenedores: Suzano, Instituto Ludwig von Mises – Brasil; apoiadores: Santé, Caravelas, Capital Social – Contabilidade e Gestão, Bakertilly; parceiros: Porto Seguro, Evora, Gerdau, Friedrich Nauman Stiftung, Instituto Ling, Scopi;
4. Instituto Líderes do Amanhã – mantenedores: Apex Partners, Arcelor Mittal, AutoGlass, Baker Tilly Brasil, Biancogres, EDP, EsAção, FAESA, Grupo Águia Branca, Marca Ambiental, Natufert, Rede Gazeta, Set Comunicação, SGMP Advogados, Sicoob, Vale; parceiros: Atlas Economic Research Foundation, Ayn Rand Institute, Dow Jones, Foundation for Economic Education, InfoMoney, Instituto Ling, Instituto de Estudos Empresariais, Instituto de Formação de Líderes, Instituto Liberal, Instituto Ludwig von Mises – Brasil, Objetivismo, Tapa na Mão Invisível, Rede Liberdade.

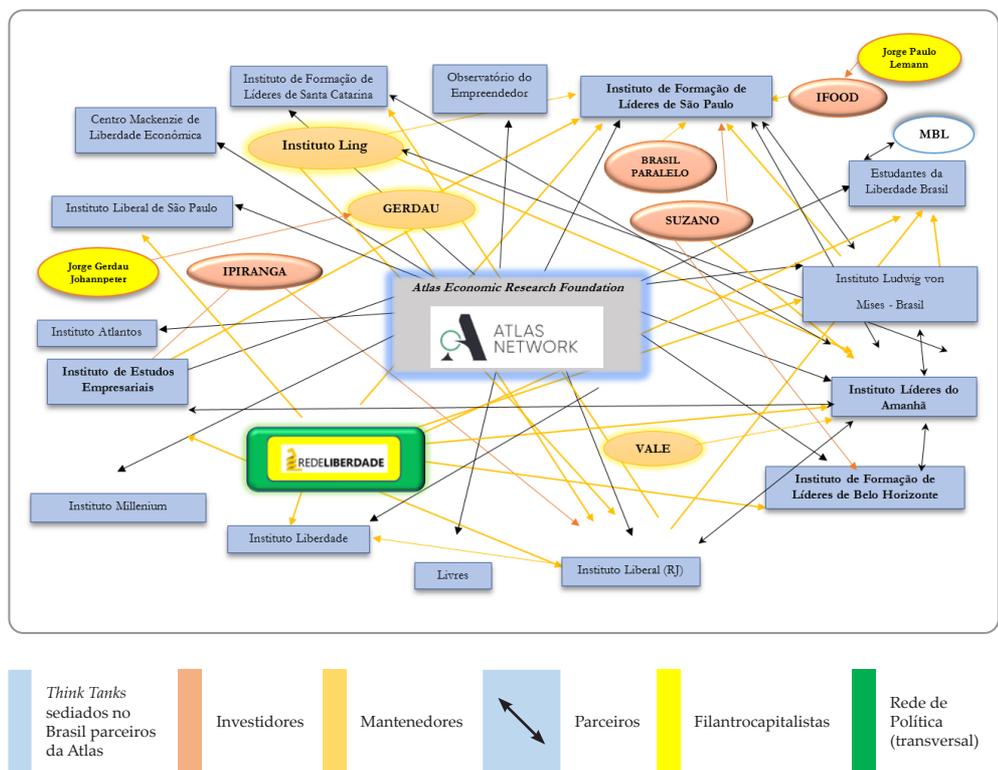
De acordo com Ball, as “redes de política são um tipo ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Elas constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29). Segundo o autor, nessas redes novos discursos são articulados e validados a respeito de “inovações” políticas. Além disso, em seu espaço ocorrem “transferências de políticas”, ou seja, permitem a mobilidade de políticas construídas em outros locais. A participação nessas redes é multifacetada e os relacionamentos assumem diferentes formas, como patrocínio, parceria, contratação, entre outros. As redes de políticas deixam opacas as fronteiras entre os setores público e privado e expandem a sua influência sobre as políticas públicas. Trabalham local e globalmente para potencializar suas vozes e promover a mudança (BALL, 2014).

As redes de políticas servem para representar as transformações nas formas de governança e de resolução de problemas de políticas públicas com participação, colaboração, parceria e trabalho em rede de um grande número de atores – privados, públicos, voluntários e filantropocapitalistas – para oferecer respostas empresariais, isto é, inspiradas nos princípios e ideais do neoliberalismo (BALL, 2014).

Nesta pesquisa foram desenvolvidas buscas extensas no site da Atlas Economic Research Foundation, bem como nos sites dos *think tanks* brasileiros que integram sua rede de políticas. O material analisado abrangeu informações divulgadas em suas páginas na internet e *blogs*, como documentos, artigos, vídeos e *podcasts*, como também parceiros/as

e financiadores/as. Os dados produzidos na busca ajudaram a ‘capturar’ e a ‘descrever’ alguns dos elementos mais visíveis, ou seja, contribuíram para a identificação daqueles/as que integram e interagem nessa complexa rede de política, como também ajudaram a compreender relações, interações políticas mais significativas e interconexões horizontais e transversais dessa comunidade em nosso país.

Apresentamos na figura 1 alguns dados que, como afirma Ball (2014), são apenas um pequeno vislumbre que ajuda a demonstrar essa enorme e complexa rede de políticas constituída por considerável número de *think tanks* neoliberais, organizações e atores privados, interligados por eventos e relações indiretas, ocasionais, multifacetadas, que têm atuado no Brasil e influenciado a agenda das políticas públicas e educacionais.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa, 2021.

As análises das conexões da rede de políticas permitiram deslindar algumas das ligações entre *think tanks*, mantenedores/as, investidores/as, parceiros/as, filantropistas e empreendedores/as de políticas. Porém, como evidenciado na seção seguinte, também contribuíram para compreender suas formas de atuação e as estratégias empregadas para influenciar a definição de políticas públicas. Com esses dados foi possível começar a vislumbrar os fluxos de disseminação de seus ideais sobre o livre mercado que ajudaram

na construção da hegemonia neoliberal no Brasil, presente em governos posteriores à década de 1990, independentemente dos partidos políticos que estiveram à frente, e que repercutiram nas políticas educacionais em direção à privatização.

A atuação dos *think tanks*, a construção da hegemonia neoliberal e a privatização da educação no Brasil

Os *think tanks* que atuam no Brasil e que integram a rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation são organizações dedicadas a produzir e disseminar conhecimentos em favor do neoliberalismo. Operam buscando influenciar a agenda e os rumos das políticas públicas, por meio de um envolvimento ativo junto aos/as principais protagonistas políticos/as, como formuladores/as de políticas, governantes, mídia e academia, além de se engajar ativamente na definição de problemas e na apresentação de ‘soluções privadas’ para as políticas públicas, sempre expostas como as mais promissoras e eficientes.

O *think tank* arquetipo no Brasil foi o Instituto Liberal (RJ), criado em 1983, na cidade do Rio de Janeiro, por um dos homens mais ricos do país, Donald Stewart Jr.⁵. Contou com o apoio de empresários como Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), Jorge Wilson Simeira Jacob (Grupo Fenícia), Roberto Konder Bornhausen (Unibanco), Paulo Villares (Industrias Villares), Antônio Ermínio de Moraes (Grupo Votorantim) e dos irmãos William e Winston Ling (Olvebra)⁶ (GROS, 2002; 2004; ROCHA, 2017). Em poucos anos, o Instituto Liberal conseguiu expandir seu poder de influência ao fundar sedes nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Brasília, Recife, Fortaleza e Salvador⁷. Os recursos financeiros para manutenção de suas atividades eram oriundos das doações de grandes corporações, como Nestlé, Carrefour, Xerox, Shell, Dow Química, Bradesco, Citibank, Banco de Boston, Ipiranga, VARIG, Quaker, Alcoa Alumínio, Lloyds Bank, Votorantim, entre outros, como também dos convênios e financiamentos obtidos junto a outros *think tanks*, como a Atlas Economic Research Foundation, o Center for International Private Enterprise, o Liberty Fund e o Tinker Foundation (GROS, 2002; 2004).

O trabalho do Instituto Liberal era focado, sobretudo, em promover a doutrinação ideológica das elites nacionais e formular projetos de inspiração neoliberal para políticas públicas. Os princípios de direito à liberdade (com primazia da liberdade econômica), propriedade privada e supremacia do mercado eram disseminados por variadas estratégias, como a distribuição gratuita de boletins informativos com artigos de outros *think tanks* (Heritage Foundation e Cato Institute), para associados/as, jornalistas e representantes da grande mídia, universidades e entidades empresariais; além disso, o Instituto Liberal traduziu e publicou livros dos principais pensadores liberais, como Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Ludwig von Mises, Ayn Rand, além de pensadores liberais nacionais,

como Og Francisco Leme e Eduardo Gianetti da Fonseca. Promoveu o Ciclo de Palestras *Reinventando o Brasil*, que durou vários meses e trouxe David Osborne como palestrante e consultor; realizou palestras em clubes militares e em cursos para formação de oficiais da Escola do Comando do Estado Maior do Exército e da Escola Superior de Guerra; promoveu eventos para doutrinação neoliberal, como os colóquios financiados pelo Liberty Fund, os Fóruns Liberais de Políticas Públicas e o Fórum Liberal da América Latina; distribuiu, via mala-direta, folhetos com textos curtos e didáticos abordando questões teóricas do liberalismo; distribuiu a revista *Think Tanks* para associados/as, empresas, mídia e autoridades públicas; promoveu o prêmio Fenícia de Imprensa para os melhores artigos de cunho liberal; realizou atividades conjuntas com instituições acadêmicas, como o IBMEC e a Universidade Santa Úrsula, para alcançar professores/as e estudantes da educação superior; desenvolveu estudos financiados pela Atlas Economic Research Foundation, Tinker Foundation e Center for International Private Enterprise – nas áreas de indústria, previdência social, saúde e educação – para a publicação de uma série intitulada *Políticas Alternativas*, posteriormente resumidas no livro *Problemas Sociais: soluções liberais*; distribuiu uma publicação denominada *Notas: avaliação de projetos de lei*, que recebeu 80 edições com tiragem de cinco mil exemplares cada, distribuídos a parlamentares, autoridades governamentais, associações de classe e organizações da imprensa; atuou na formulação de políticas públicas, projetos de lei e medidas provisórias (GROS, 2002; 2004).

O público-alvo do Instituto Liberal era constituído, sobretudo, por empresários/as, dirigentes de entidades empresariais, políticos/as (senadores/as, deputados/as federais e estaduais, governadores/as, prefeitos/as), ministros/as e secretários/as de Estado, professores/as universitários/as, líderes sindicais e estudantis (ROCHA, 2017). Em publicações como *Notas: avaliação de projetos de lei n. 1* (1990) e *Notas: avaliação de projetos de lei n. 11* (1991), o Instituto Liberal defendia a privatização das funções sociais que o Estado assume constitucionalmente.

No campo educacional, especificamente, considerava a educação pública cara, com baixa qualidade e submetida ao corporativismo docente. Defendia em *policy papers* soluções baseadas nos preceitos liberais, pelos quais o Estado deveria limitar-se ao financiamento educacional por meio de *vouchers*, isto é, vales-educacionais para as famílias usarem no mercado competitivo de serviços educacionais oferecidos por empresas privadas e cooperativas de professores/as; as famílias escolheriam as opções que melhor atendessem suas necessidades, inclusive complementando os *vouchers* com recursos próprios, para ampliar suas possibilidades de escolha. Além disso, o foco da atuação do Estado deveria ser apenas a educação básica, e a educação superior não deveria ser gratuita. O Estado forneceria, no máximo, bolsas para os/as filhos/as de famílias mais carentes e crédito educacional para os/as demais. Com isso, o Instituto Liberal acreditava que aumentaria a eficiência e a produtividade da educação do país (GROS, 2004).

A análise das páginas oficiais dos *think tanks* integrantes da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation no Brasil evidencia quem são na sua essência, ou seja, grupos dedicados a influenciar e a promover o livre mercado, o neoliberalismo e as políticas de privatização em nossa sociedade, como pode-se constatar:

O Instituto Millenium (Imil) é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária. Com um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o think tank promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito (INSTITUTO MILLENIUM, *Quem somos*).

O Instituto Ludwig von Mises – Brasil (IMB) é uma associação voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que promovem os princípios de livre mercado e de uma sociedade livre (MISES BRASIL, *Quem somos*).

O Instituto Liberdade é um think tank por excelência, pois firma-se no mercado local, nacional e internacional como produtor de ideias e construtor de influências (INSTITUTO LIBERDADE, *O instituto*).

Em suas páginas oficiais, expõem explicitamente os seus objetivos:

promover a pesquisa, a produção e a divulgação de bens educacionais e culturais que demonstrem as vantagens para todos os indivíduos de uma sociedade organizada, com base nos princípios dos direitos individuais, de governo limitado e representativo, de respeito à propriedade privada, aos contratos e à livre iniciativa (INSTITUTO LIBERDADE, *O instituto*).

O Instituto de Formação de Líderes de São Paulo é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo formar futuros líderes com base nos valores de Liberdade Individual, Livre Mercado, Império da Lei e respeito à Propriedade Privada (IFLSP, *Quem somos*).

O IEE tem como objetivo incentivar e preparar novas lideranças, com base nos conceitos de economia de mercado e livre iniciativa. Uma das principais atribuições do IEE é a formação de lideranças com capacidade empreendedora (INSTITUTO DE ESTUDOS EMPRESARIAIS).

Expõem suas ideias, princípios e valores:

O Instituto Liberdade defende o Estado de Direito, a descentralização do governo, a economia de mercado e apoia os empreendedores intelectuais multidisciplinares na produção de análises e recomendações em políticas públicas, seguindo os preceitos da Escola Austríaca de Economia (INSTITUTO LIBERDADE, *O instituto*).

Para alcançar vitórias em sua batalha ideológica e influenciar ao máximo os rumos das políticas públicas na direção do livre mercado, do Estado mínimo, da propriedade privada e da liberdade individual, desenvolvem uma série de estratégias, como a produção de pesquisas, materiais para a publicação de livros, artigos, *podcasts* e vídeos:

O Instituto Liberdade desenvolve ações permanentes e de longo prazo, produzindo estudos, pesquisas e propostas em políticas públicas; edita livros e publicações;

organiza cursos, colóquios, debates, seminários e conferências disseminando as ideias liberais clássicas entre os formadores de opinião no meio empresarial, jurídico, acadêmico, cultural e político (INSTITUTO LIBERDADE, *O Instituto*).

O trabalho dos *think tanks* que atuam no Brasil e integram a rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation é apoiado e legitimado pela grande mídia. Isso potencializa seu poder de influência e suas propostas de solução para os mais variados problemas de diversos campos, como educação, saúde, meio ambiente, segurança, economia, entre outros (MISES BRASIL, *Quem somos*). Entre as estratégias empregadas para influenciar e promover o neoliberalismo e as políticas de privatização, realizam com frequência cursos, projetos e lançam mão de outros recursos de formação de novos/as protagonistas políticos/as para travar uma guerra ideológica e política (INSTITUTO LIBERAL, *Cursos*). Apoiam-se e inspiram-se nas obras de autores/as liberais clássicos/as, sobretudo, Ludwig von Mises, Friedrich Hayek, Frédéric Bastiat, Milton Friedman e Ayn Rand. Também incentivam e participam da criação de outras redes de políticas, como a Rede Liberdade, criada pelo Instituto de Formação de Líderes de São Paulo com o apoio de outros *think tanks*.

Os *think tanks* da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation que atuam no Brasil exercem pressão e influência constante sobre os governos, sejam esses de orientação política mais à direita ou à esquerda, e desempenham um papel importante na promoção das reformas educacionais baseadas no paradigma do mercado. Produzem e republicam materiais (artigos, *podcasts*, vídeos) que defendem a privatização da educação por meio do emprego de diversas estratégias políticas: pesquisas apresentando a ineficiência do Estado no campo educacional e social (INSTITUTO MILLENIUM, *Educação...*), artigos que atacam a educação pública, enquanto é realizada uma defesa veemente da ampliação da educação privada (ILISP, *A solução...*), *podcasts* que defendem as políticas de *vouchers* e as escolas *charters* (SPOTIFY, *Liberalismo raiz*), artigos que propõem o afastamento absoluto entre governo e educação e a liberalização total do mercado, inclusive com a extinção do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação em nível estadual e municipal (INSTITUTO LIBERAL, *Não precisamos...*) ou ainda artigos que defendem a ampliação da participação do setor privado na oferta educacional mediante o emprego das parcerias público-privadas (IFLSP, *O setor privado...*).

O crescimento dos movimentos de extrema-direita autodenominada 'liberal' no país tem relação com a atuação dos *think tanks*. O Movimento Brasil Livre – MBL e o Vem Pra Rua, por exemplo, eram parceiros e recebiam suporte financeiro, infraestrutura e treinamento da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation. Atuaram nas mobilizações e protestos em prol do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (MESSEMBERG, 2017; FANG, 2017; BARBOSA, 2017; VIEIRA & CHIARAMONTE, 2021).

Cabe ressaltar que, com a chegada ao poder do presidente Jair Bolsonaro no ano de 2019, pessoas ligadas aos *think tanks* parceiros da Atlas Economic Research Foundation no

Brasil passaram a ocupar posições-chave no alto escalão das estruturas governamentais. Isso deu lugar a um cenário que permitiu ultrapassar o nível de influenciar as políticas públicas considerando os paradigmas do neoliberalismo a partir do ambiente externo ao Estado, para alcançar o nível de controle e de execução de ações estatais. Winston Ling, aluno de Milton Friedman na University of Chicago e fundador do Instituto Liberdade, atuou no processo de composição da equipe econômica do governo Bolsonaro e contribuiu para que pessoas com conexões em diversos *think tanks* assumissem cargos importantes na estrutura governamental. Uma das pessoas-chave daquele governo, o ministro da Economia Paulo Guedes, apresentava conexões com o Instituto Millenium. Além disso, Adolfo Sachsida (Instituto Liberal) foi secretário de Política Econômica; Salim Mattar (Instituto de Formação de Líderes de Belo Horizonte) trabalhou como secretário especial de Privatizações; Adriano Paranaíba (Instituto Ludwig von Mises) foi subsecretário de Competitividade e Melhoria Regulatória do Ministério da Economia; Lucas Fiuza (Instituto Ludwig von Mises) atuou como secretário nacional de Atração de Investimentos, Parcerias e Concessões e coordenador-geral de Fomento ao Empreendedorismo, Atração de Investimentos e Fungetur; Marcos Cintra (Instituto Millenium) foi secretário especial da Receita Federal; Marcos Troyjo (Instituto Millenium) foi vice-ministro da Economia para Comércio Exterior e Relações Internacionais e presidente do New Development Bank BRICS; Paulo Uebel (Instituto de Estudos Empresariais e do Instituto de Formação de Líderes de São Paulo) foi secretário especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia. Na área social, pessoas ligadas aos *think tanks* também ocuparam posições-chave, como Ricardo Vélez (Instituto Liberal), que assumiu o Ministério da Educação do governo Bolsonaro e Daniel Alvão (Instituto Millenium) que atuou como analista de políticas sociais do Ministério da Saúde (VIDAL & LOPEZ, 2022).

Considerações finais

As redes de políticas como a liderada pela Atlas Economic Research Foundation são uma nova forma de poder, que cria novas autoridades, relações, discursos e conectam o global e local, permitindo o estabelecimento de relações complexas entre *think tanks*, corporações transnacionais, empresas, instituições financeiras, filantropistas, formuladores/as de políticas e representantes governamentais. Atuam para transformar a percepção da sociedade a respeito do Estado, das políticas públicas e dos problemas sociais, a partir do paradigma do mercado. Dito de outra forma, trabalham para construir um consenso a respeito do projeto neoliberal como solução para todos os problemas sociais e econômicos. Nesse contexto, a educação é apenas um dos campos atingidos pelo movimento, que busca reformar as estruturas, as formas de organização e a prestação de serviços do Estado (BALL, 2014).

Como demonstraram as evidências apresentadas nesta pesquisa, os *think tanks* parceiros da rede de políticas da Atlas Economic Research Foundation no Brasil apresentam uma grande gama de conexões e têm atuado por meio de diversas estratégias, como produção de pesquisas, publicação de livros e artigos, produção de *podcasts* e vídeos, realização de cursos, projetos, promoção periódica de eventos, conferências, seminários, colóquios, fóruns e outros recursos para formação de novos/as protagonistas políticos/as e também para criação de redes políticas locais. Sua influência tem permitido, inclusive, que muitos de seus membros cheguem a ocupar os mais altos cargos no interior da estrutura estatal federal e em outros níveis do Estado. O trabalho dessas pessoas é difundir os ideais do neoliberalismo, como o livre mercado e o Estado mínimo, defender a redução de gastos para políticas sociais e a privatização dos serviços público-estatais, influenciar o rumo das políticas públicas e propor modelos fundamentados nos princípios do mercado e nas 'soluções privadas'. Essas influências têm contribuído para reconfigurar as políticas públicas – inclusive no âmbito da educação – alterando a relação entre Estado e sociedade civil, promovendo novos arranjos que envolvem formuladores/as de políticas, governantes, integrantes da mídia e dos setores empresarial e financeiro, estudantes universitários/as, entre outros/as.

Esses novos arranjos, apoiados em modelos de mercado, ameaçam a educação como um direito humano fundamental consagrado em tratados internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e também na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a qual determina que o Estado tem obrigação de garantir a educação em condições de igualdade e livre de discriminação.

Não obstante, a privatização transfere poder e recursos públicos para atores privados e estimula a substituição do poder público como garantidor do direito à educação, como também produz discriminação – segmentação do mercado – e ameaça o princípio democrático da igualdade (CLADE, 2014). Além disso, no entendimento de autores/as como Ball (2014), as mudanças estimuladas pela privatização da educação podem acarretar seu fim como direito social prestado pelo Estado.

Recebido em: 16/01/2024; Aprovado em: 20/06/2024.

Notas

- 1 De acordo com Stephen Ball, os *think tanks* podem ser compreendidos como “grupos de pessoas ou de instituições que desenvolvem pesquisas e propõem soluções nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.” (BALL, 2014, p. 35).

- 2 Alguns exemplos dessa estratégia são apontados por Lee Fang (2017). Documentos obtidos pela *Freedom of Information Act* revelaram telegramas do Departamento de Estado dos EUA em que são descritas ações para empregar os *think tanks* da rede Atlas Economic Research Foundation em uma campanha para desestabilizar o governo de Hugo Chávez, e depois de Nicolás Maduro. Na Venezuela o principal *think tanks* da rede é a CEDICE Libertad. Essa organização recebeu apoio, inclusive financeiro, da Atlas Economic Research Foundation e também de outros *think tanks*, como o Center for International Private Enterprise; no Brasil, a Atlas Economic Research Foundation apoiou o Movimento Brasil Livre – MBL. Os seus líderes receberam treinamento, financiamento e acabaram se constituindo em uma nova geração de atores políticos que atuam na ofensiva neoliberal. No caso do MBL, seu trabalho foi para canalizar os descontentamentos provocados pelos escândalos de corrupção que envolviam diversos partidos – e, não apenas do Partido dos Trabalhadores – para desestabilização do governo da presidente Dilma Rousseff (PT) e exigir em numerosas manifestações o seu *impeachment*. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina>>. Acesso em: 05 fev. 2021. Cabe ressaltar que entre as propostas aprovadas no 1º Congresso do MBL (2015), consta no âmbito da Educação a adoção de um sistema de *vouchers* para educação básica e superior, a legalização do *homeschooling*, a gestão privada de escolas públicas por meio de parcerias público-privadas, o estímulo a competição entre escolas públicas usando como métricas as avaliações de desempenho, entre outras propostas que conduzem à privatização da Educação pública. Disponível em: <<https://mbl.org.br/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- 3 A Atlas Economic Research Foundation recebeu financiamento de empresas, como a ExxonMobil, MasterCard, Pfizer, Procter & Gamble, Shell, de filantropos e suas fundações, como o investidor John Templeton, os irmãos Charles e David Koch, do ramo petrolífero, de Richard Mellon Scaife, do ramo bancário/petrolífero e até patrocínio do governo dos Estados Unidos, por meio da Fundação Nacional para a Democracia – NED, organização sem fins lucrativos que recebe apoio financeiro do Departamento de Estado e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (FANG, 2017).
- 4 Fundado em 1984, o IEE recebeu da Atlas o *Templeton Freedom Award Grant*, por ser vista como uma das mais promissoras instituições de defesa da liberdade; em 2013 foi classificado no ranking Global Go to Think Tanks da Universidade da Pennsylvania como uma das organizações mais influentes para transformação de políticas públicas.
- 5 Empresário entusiasta do neoliberalismo, membro da Sociedade de Mont Pèlerin e proprietário da ECISA Engenharia, empresa de construção que atuava na África com financiamento do Banco Mundial (ROCHA, 2017); se beneficiou com contratos milionários durante a ditadura militar no Brasil (GROS, 2008).
- 6 Os irmãos Ling também foram responsáveis pela fundação do Instituto de Estudos Empresariais em 1984 (ROCHA, 2017).
- 7 Apenas uma dessas filiais sobreviveu ao longo das décadas, encontrando-se em atividade na atualidade. Trata-se do Instituto Liberal do Rio Grande do Sul, renomeado de Instituto Liberdade. Essa unidade manteve-se ativa com o apoio dos irmãos Ling, por sua vez, também responsáveis pela fundação de outro *think tank* de orientação neoliberal denominado de Instituto de Estudos Empresariais (ROCHA, 2017).

Referências

ATLAS NETWORK. *Partners*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean/brazil>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Our story*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/about/our-story>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ATLAS NETWORK. *About*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/about>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Academy*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/academy>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ATLAS NETWORK. *Grant Opportunities*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/grants>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Awards*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/awards>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Events*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/events>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Liberty Forum Freedom Dinner*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/events/liberty-forum-freedom-dinner>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATLAS NETWORK. *Our model*. Disponível em: <<https://www.atlasnetwork.org/our-model>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BARBOSA, Joaquim. “*Movimento Brasil Livre (MBL)*” e “*Estudantes pela Liberdade (EPL)*”: ativismo político, think tanks e protestos da direita no Brasil contemporâneo. ANPOCS, 41. Anais Eletrônicos... Caxambu, ANPOCS, 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt30/gt11-15/11078-movimento-brasil-livre-mbl-e-estudantes-pela-liberdade-epl-ativismo-politico-think-tanks-e-protestos-da-direita-no-brasilcontemporaneo/file>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BALL, Stephen John. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.html>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – CLAD. Uma Nova Gestão Pública para a América Latina. Brasília, *Revista do Serviço Público*, Ano 50, n. 1, jan./mar., 2014. Disponível em <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/343>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANG, Lee. Esfera de Influência: como os libertários americanos estão reinventando a política latino-americana. *The Intercept Brasil*, 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

GROS, Denise Barbosa. *Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas/SP, 2002. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280951>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

GROS, Denise Barbosa. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 143-159, fev., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GROS, Denise Barbosa. Considerações sobre o neoliberalismo como movimento ideológico internacional. Rio Grande do Sul, *Revista Estudos de Planejamento*, 2008. Disponível em: <<http://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/download/2188/2580>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. *Produto Interno Bruto – PIB (2023)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ILISP. *A solução para a educação não está nas cotas, na Escola do Estado ou na Escola Sem Partido*. Disponível em: <<https://www.ilisp.org/artigos/a-solucao-para-a-educacao-nao-esta-nas-cotas-na-escola-do-estado-ou-na-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

INSTITUTO DE ESTUDOS EMPRESARIAIS – IEE. Disponível em: <<https://www.iee.com.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES/SP – IFLSP. *Quem somos*. Disponível em: <<http://iflsp.org/quem-somos/>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE LÍDERES/SP – IFLSP. *O setor privado merece uma chance na educação pública*. Disponível em: <<http://iflsp.org/o-setor-privado-merce-uma-chance-na-educacao-publica/>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

INSTITUTO LIBERAL. *Cursos*. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/cursos-il/>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

INSTITUTO LIBERAL. *Não precisamos de um ministro da educação, precisamos de que o MEC seja extinto*. Disponível em: <Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/nao-precisamos-de-um-ministro-da-educacao-precisamos-de-que-o-mec-seja-extinto/>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

INSTITUTO LIBERDADE. *O instituto*. Disponível em: <<https://www.institutoliberalidade.com.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

INSTITUTO MILLENIUM. *Quem somos*. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

INSTITUTO MILLENIUM. *Educação e Desenvolvimento – A formação do capital humano no Brasil*. Disponível em: <<https://institutomillennium.org.br/imil-lanca-estudo-inedito-sobre-educacao-e-formacao-do-capital-humano-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MCGANN, James G. 2019 Global Go To Think Tank Index Report. *TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports, 2020*. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=think_tanks>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 621–648, set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203004>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MISES BRASIL. *Quem somos*. Disponível em: <<https://mises.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso: 15 mai. 2020.

ROBERTSON, Susan L. *et al.* An introduction to public private partnerships and education governance. In ROBERTSON, Susan L. *et al.* (Orgs.). *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292583612_Public_private_partnerships_in_education_New_actors_and_modes_of_governance_in_a_globalizing_world>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ROCHA, Camila. O papel dos think tanks pró-mercado na difusão do neoliberalismo no Brasil. *Millcayac - Revista Digital de Ciências Sociais*, v. 4, n. 17, 2017. Disponível em: <<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1020>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SPOTIFY. *Liberalismo raiz* #2. Episódio de podcast, out. 2020, 23 min. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/6ZCfiHnCy5m1gVoVcajDBs>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara & ZANCAJO, Adrián. *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York/London: Teachers College Press, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305302937_The_Privatization_of_Education_A_Political_Economy_of_Global_Education_Reform>. Acesso em: 05 mai. 2020.

VIDAL, Camila Feix & LOPEZ, Jahde. (Re) pensando a dependência latino-americana: Atlas Network e institutos parceiros no governo Bolsonaro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 38, p. e255192, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-3352.2022.38.255192>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

VIEIRA, Allana Meirelles & CHIARAMONTE, Aline Rodrigues. O Instituto Millenium na busca por poder. *Tempo Social*, v. 33, n. 1, p. 169–202, jan. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2021.165937>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

Práticas inovadoras na Educação Infantil: *análise a partir de um estado do conhecimento*

Innovative practices in Early Childhood Education:
analysis from a state of knowledge

Prácticas innovadoras en Educación Infantil:
análisis desde un estado de conocimiento

 **NATHALIA DA SILVA***

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

 **ANDRÉ HENRIQUE SCHNEEBERGER****

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

 **MARIA TERESA CERON TREVISOL*****

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

RESUMO: O artigo busca mapear e analisar a produção acadêmica e científica sobre a Inovação Pedagógica na Educação Infantil, entre 2017 e 2022. O embasamento teórico conta com Jaume Carbonell, entre outros/as autores/as. A metodologia foi organizada a partir de um estudo de revisão, do tipo *estado do conhecimento*, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO. Dos 233 trabalhos encontrados, 19 compõem o *corpus* de análise, distribuídos em cinco categorias. Os resultados apontam inovações nas práticas pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias e recursos digitais, práticas pedagógicas inclusivas e inovações na formação inicial de educadores/as. Conclui-se que, de modo geral, embora não explicitamente

* Mestra em Educação. Professora na Rede Municipal de Florianópolis. *E-mail:* <nathaliadasilva93@gmail.com>.

** Mestre em Educação. *E-mail:* <andre.s@unoesc.edu.br>.

*** Doutora em Psicologia. Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail:* <mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br>.

mencionada, a inovação está presente nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Inovação na Educação Infantil. Práticas pedagógicas inovadoras. Estado do conhecimento.

ABSTRACT: This article aims to map and analyze the academic and scientific production on Pedagogical Innovation in Early Childhood Education from 2017 to 2022. The theoretical framework is based on Jaume Carbonell, among other authors. The methodology was organized based on a review study, a state of knowledge one, which was carried out using CAPES' Catalog of Theses and Dissertations and its Periodicals Portal, and the Online Scientific Electronic Library – SciELO. Out of the 233 studies found, 19 of them make up the analysis corpus and were distributed in five categories. The results point to innovations in pedagogical practices, including the use of digital technologies and resources, inclusive pedagogical practices and innovations in the initial training of educators. It is concluded that, in general, although not explicitly mentioned, innovation is present in pedagogical practices in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Innovation in Early Childhood Education. Innovative pedagogical practices. State of knowledge.

RESUMEN: El artículo mapea y analiza la producción académica y científica sobre Innovación Pedagógica en Educación Infantil, entre 2017 y 2022. La base teórica incluye a Jaume Carbonell, entre otros/as autores/as. La metodología se organizó a partir de un estudio de revisión, del tipo estado del conocimiento, realizado en el Catálogo de Tesis y Disertaciones y en el Portal de Revistas Periódicos de la CAPES y en la Biblioteca Científica Electrónica en Línea – SciELO. De los 233 trabajos encontrados, 19 conforman el corpus de análisis, distribuidos en cinco categorías. Los resultados apuntan a innovaciones en las prácticas pedagógicas, incluido el uso de tecnologías y recursos digitales, prácticas pedagógicas inclusivas e innovaciones en la formación inicial de los educadores. Se concluye que, en general, aunque no se mencione explícitamente, la innovación está presente en las prácticas pedagógicas en el contexto de la Educación Infantil.

Palabras clave: Innovación en Educación Infantil. Prácticas pedagógicas innovadoras. Estado de conocimiento.

Introdução

Este artigo foi organizado a partir de estudos e discussões desencadeadas no decorrer do componente curricular *Ensino, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, que impulsionaram a um estudo de revisão, modalidade *estado do conhecimento*, envolvendo a *inovação pedagógica*. Ainda que a temática não seja recente, continua desafiando a escola e as diferentes instituições educativas, tanto no que se refere aos significados atribuídos, quanto a sua implementação prática. Neste artigo, o foco das análises e discussões se voltará à inovação no contexto da Educação Infantil – EI.

Em virtude da pandemia da Covid-19, as discussões sobre a utilização das tecnologias na educação assumiram um lugar de destaque, como também as relações entre práticas pedagógicas inovadoras e o uso de recursos tecnológicos. Nesse contexto, faz-se necessário compreender os sentidos atribuídos ao conceito de inovação na educação, que, para Jaume Carbonell é:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Ou seja, inovações como mudanças na forma de pensar o planejamento, a execução das práticas pedagógicas e os recursos para desenvolvê-las; e também em relação ao lugar do/da professor/a, da criança e da comunidade escolar. Carbonell (2002) destaca igualmente os componentes e objetivos do processo de inovações educativas.

Desse modo, nos direcionando para a EI, verificamos que o termo *inovação* está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – DCNEI, que asseguram que o currículo equilibre continuidade e inovação nas atividades. A ausência desse termo em outros documentos¹ possivelmente se justifica pela ideia, dada pelo senso comum, de tecnologia e recursos digitais como único meio de inovar. Porém, como verificamos em Carbonell (2002) e em consonância, também, com Fiorese e Trevisol (2021), o termo ultrapassa esse senso comum, já que “[...] é a estratégia pedagógica que torna a prática inovadora, não os aparatos tecnológicos empregados, que podem ser ou não utilizados” (FIORESE; TREVISOL, 2021, p. 133).

Voltando aos documentos, vale ressaltar a finalidade da primeira etapa da Educação para relacioná-la com as práticas que ali ocorrem. De acordo com Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, é atribuído à EI “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim,

considerando as especificidades do fazer docente na EI, as práticas pedagógicas devem ser pautadas por propostas que contemplem os eixos suleadores²: as interações e a brincadeira. Conforme o Parecer CNE/CEB 20/2009:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 9).

O parecer aponta arranjos e condições para a organização do currículo nas instituições de EI e o entendimento de que essa organização deve garantir às crianças “seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de EI devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009, p. 14). Além disso:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009, p. 15).

Considerando que o termo inovação não está presente em grande parte dos documentos suleadores da EI (assim como sugere-se que as práticas pedagógicas se baseiem nos eixos interações e a brincadeira), nos questionamos: é possível pensar em inovação na EI? Como e de que forma as práticas pedagógicas inovadoras podem ser desenvolvidas na EI? A produção acadêmica e científica contribui nessa discussão? Essas práticas pedagógicas inovadoras se sustentam nos eixos suleadores? Como está inserida a inovação na EI?

Assim, este artigo tem como objetivo mapear e analisar o que a produção acadêmica evidencia em relação à inovação pedagógica na EI entre os anos de 2017 e 2022 e que contribuições essas produções oportunizam à discussão.

Metodologia

A fim de realizarmos o levantamento das produções científicas sobre inovação pedagógica na EI no Brasil, nos baseamos em Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021) para a construção do estado do conhecimento – EC sobre o tema em artigos, teses e dissertações do período 2017 a 2022. Justificamos o recorte temporal pela

seleção das publicações mais recentes. Para Marília Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes, o EC “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155).

Para a coleta dos dados, definimos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO. As palavras-chave utilizadas para a realização das buscas nesses repositórios foram: *Práticas pedagógicas inovadoras AND Educação Infantil*; *Educação Infantil AND Inovação pedagógica*; *Educação Infantil AND Ações pedagógicas inovadoras*; e *Inovação AND Educação Infantil*.

Na plataforma SciELO não houve a identificação de artigos que contribuíssem com o objetivo deste texto, assim, a análise e as discussões sobre produções acadêmicas e científicas se concentraram nas demais bases de dados. Como critérios de inclusão, destacamos: presença das palavras-chave *educação infantil* e/ou *inovação* em títulos, resumos e, no caso das dissertações e teses, nos projetos e/ou linhas de pesquisa; artigos publicados, dissertações e teses defendidas entre 2017 e 2022; trabalhos publicados ou defendidos no Brasil. Como critérios de exclusão: não referência à inovação pedagógica na EI; publicações anteriores à 2017; e desenvolvimento de outros temas.

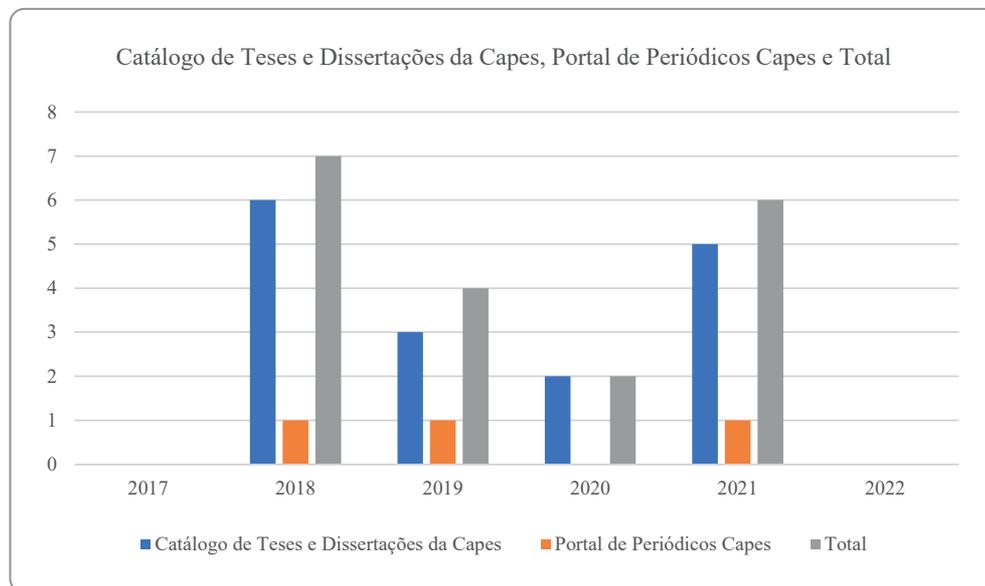
A criação das categorias se deu a partir das similaridades entre os temas pesquisados. Na última etapa, o objetivo foi avançar no conhecimento já estabelecido sobre a temática. Nos resultados e na conclusão apresentaremos nossas proposições para a ampliação de futuros estudos.

Resultados

Selecionadas as publicações que compõem o *corpus* de análise, obtivemos um total de 19 publicações, entre dissertações, teses e artigos. Observa-se no Gráfico 1 a distribuição das publicações por repositório, ano de defesa (para dissertações e teses) ou publicação (artigos).

A maioria dos títulos concentra-se no ano de 2018, sete títulos, sendo seis encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e um no Portal de Periódicos da CAPES, seguido do ano de 2021, com seis títulos, sendo cinco encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e um no Portal de Periódicos da CAPES. Na sequência, quatro em 2019, sendo que três títulos foram encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações e um no Portal de Periódicos da CAPES. Por fim, dois em 2020, ambos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Não encontramos publicações dos anos 2017 e 2022 nos repositórios.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por repositório e por ano de defesa ou publicação



Fonte: os/as autores/as, 2022.

Em relação à distribuição das publicações por nível (dissertação, tese ou artigo), evidenciamos que as dissertações se sobrepõem aos outros níveis (15 títulos), seguidas de três artigos e uma tese. Com a finalidade de esmiuçar e caracterizar ainda mais o perfil do presente tema, afinamos as informações geograficamente, desde a região do país até a origem das produções científicas, apresentando os estados e IES nos quais foram defendidas, assim como as revistas nas quais os artigos foram publicados.

O Sul é a região que apresenta a maior quantidade de trabalhos, com seis resultados. A única tese encontrada provém da região Nordeste. Refinando a distribuição das dissertações e da tese ao nível estadual, aferimos que, por mais que a região Sul apresente um maior número de produções científicas, o estado de São Paulo apresenta a maior concentração de dissertações, totalizando quatro. Quanto à tese, foi defendida no estado do Ceará. No que diz respeito à distribuição das dissertações e da tese por IES, constatamos que a Universidade Federal de Rondônia – UNIR apresenta a maior quantidade de trabalhos, somando três dissertações. A Universidade Estadual do Ceará – UECE apresentou uma tese. No que diz respeito aos três artigos, verificamos que foram publicados em anos e revistas diferentes: em 2018, na *Revista Zero-a-seis*, em 2019, na revista *Teoria e Prática da Educação* e em 2021, na revista *Periferia*. A partir das similaridades entre as temáticas dos trabalhos, elencamos cinco categorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das publicações por categorias

Categorias	Autores/as	Quantidade
Indicações de inovações pedagógicas	(ALMINHANA, 2018); (ALVES, 2018); (ANTUNES, 2018); (SILVA, 2018); (CUNHA, 2019); (PAES, 2021); (WOJCIECHOWSKI, 2021).	7
Tecnologias e recursos digitais como práticas pedagógicas inovadoras	(CAMARGO, 2018); (FERNANDES, 2020); (SANTOS, 2020); (LOBO & BARWALDT, 2021); (CASAGRANDE, 2021).	5
Práticas pedagógicas inovadoras inclusivas	(LIMA, 2018); (SANTOS, 2019); (MAGAIESKI, 2021).	3
Práticas pedagógicas inovadoras	(BARBOSA, 2019); (SENA, 2021).	2
A inovação na formação inicial	(DRUMOND, 2018); (RABELO, 2019).	2

Fonte: os/as autores/as, 2022.

Na sequência apresentaremos, por categorias, as descrições e análises qualitativas das dissertações, da tese e dos artigos.

Indicações de inovações pedagógicas

Sete trabalhos compõem essa categoria. Nela, apresentamos indicações de práticas pedagógicas inovadoras, mas cabe ressaltar que não há a descrição efetiva de uma prática, mas de possibilidades pedagógicas inovadoras, visto que “A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe” (CARBONELL, 2002, p. 21).

Iniciamos com Diogo Antunes (2018), que buscou verificar as estratégias de formação humana, os valores e o papel social que constituem as escolas infantis emergentes na região de Porto Alegre. Para o autor, a palavra *emergente* tornou-se mais adequada que o termo *inovador*, por compreender que as escolas emergentes têm como características a “Complexidade, Transdisciplinaridade, Multidimensionalidade, interação no processo de construção do conhecimento e ética” (ANTUNES, 2018, p. 136). O autor verificou que as práticas das escolas infantis pesquisadas se sustentam em valores embasados na filosofia neo-humanista, vinculados na busca por desenvolvimento espiritual, respeito, não violência, solidariedade, entre outros. As atividades são organizadas por projetos que agregam indicativos e necessidades das crianças, valores e elementos fundamentais de sua faixa etária. Antunes anuncia o reconhecimento da escola emergente como um local

de reinvenção perante a realidade em que estamos inseridos/as. Uma escola emergente tem potencial transformador.

Gisele Alves (2018), ao questionar como a escuta da comunidade escolar pode colaborar na melhoria do processo educativo, tendo como foco práticas inovadoras, compilou ideias e reflexões que serviram para pensar sobre as possíveis inovações na etapa da EI. Apontou o diálogo como elemento importante para diminuir a distância que por vezes existe no ambiente escolar, reforçando que “a construção de novos caminhos não pode ser uma empreitada individual; ela exige trabalho e comprometimento coletivo” (ALVES, 2018, p. 126). Salieta que a comunicação é uma das principais ferramentas de mudança na educação e menciona a importância de continuar desenvolvendo grupos de estudos e discussões com a comunidade escolar, vislumbrando a cultura participativa na escola.

A dissertação de Alua Wojciechowski (2021), com método de análise conceitual, baseada no conceito de *fantasia* de Gianni Rodari, pretendeu “trazer novas possibilidades de enxergá-lo pedagogicamente na escola da infância” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 65). A autora aponta três perspectivas para pensar este conceito: fantasia como função da experiência; fantasia como instrumento do ato criativo; e fantasia como estranhamento, que possibilitaram pensar as implicações pedagógicas para a escola da infância, sendo possíveis potencializadoras e transformadoras das práticas pedagógicas. A experiência é entendida como ingrediente importante para a construção de “novos mundos de fantasia, novos mundos possíveis, como ferramentas potentes para conhecer e conhecer-se” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 70). Ou seja, a escola da infância se manifesta como espaço privilegiado para a elaboração de si e do mundo que nos rodeia. Por fim, a autora menciona que a pesquisa possibilitou a compreensão do conceito de fantasia que permeia a obra rodariana, bem como semeou ideias e reflexões para que a “fantasia se faça cada vez mais intensa e presente nas escolas da infância até às universidades” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 94).

O trabalho de Clarissa Alminhana (2018) objetivou verificar as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica. Ao buscar de que forma as práticas ecológicas se vinculam à ideia de inovação nas instituições, verificou a importância de compreender também de que forma o conceito de inovação, assimilado ao contexto corporativo, tecnológico e industrial, está atrelado à educação. A partir da interface dos conceitos de inovação, educação e ecologia, a autora categorizou as escolas pesquisadas em três grupos de análises: Ecologia curricular, Pedagogia ambientalizada e Relações ecológicas. Concluiu que, por estarem no Mapa de Inovação e Criatividade, todas as escolas mantinham projetos relacionados à questão ambiental em suas organizações curriculares, no entanto, a organização dessas práticas variava de acordo com as subjetividades e a realidade de cada espaço. Assim, arte, cultura e cidadania se mostraram interligadas às lógicas ecológicas. “Os caminhos inovadores [apontados], dentro do ponto de vista ecológico que

defendemos, levam, portanto, ao entendimento do novo enquanto ruptura criativa, como um terreno fértil em que a educação e a vida são semeadas” (ALMINHANA, 2018, p. 87). Percebe-se a importância dada à interdisciplinaridade.

Helen Silva (2018) investigou em que medida as práticas pedagógicas das professoras de EI respeitam as infâncias do campo, além de refletir sobre possíveis ampliações e a construção de outras propostas para essa modalidade. Verificou que as professoras estavam dispostas e abertas para pensar e rever suas práticas pedagógicas e apontou a formação em serviço, desenvolvida em longo prazo, como elemento fundamental para a efetivação dessas mudanças: “a formação deve ser a que possibilite a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, corroborando com a afirmativa de que a escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria” (ALARCÃO, 2001, p. 19 *apud* SILVA, 2018, p. 60). Nesse sentido, menciona o valor de reconhecer o contexto da escola do campo e os/as sujeitos/as que ali estão inseridos/as, considerando o protagonismo infantil, além do contexto cultural e da identidade ao planejar práticas pedagógicas, valorizando a subjetividade e a integralidade das crianças do campo como produtoras ativas de cultura.

O objetivo da dissertação de Niágara Cunha (2019) foi compreender como o tema saúde se apresenta nos processos de formação humana na EI do município de Sobral/CE. Apesar dos avanços legais e científicos que a EI conquistou, a pesquisa de Cunha revela que o cotidiano da EI continua marcado por práticas que reduzem e desvalorizam seu propósito, em vez de emancipá-lo. Conforme a autora, os traços higienistas que ainda demarcam o fazer docente, sobretudo o ensino da saúde na EI, só serão rompidos a partir de um novo olhar, novas ideias e, conseqüentemente, práticas contrárias ao higienismo. A autora aponta a importância da difusão da temática da saúde nas formações, na construção de currículos e nos documentos balizadores, a fim de “elevarmos o ensino de saúde na EI para o nível de aprofundamento necessário, substanciado no aporte de um conhecimento socialmente construído e historicamente determinado” (CUNHA, 2019, p. 180).

A pesquisa de Lígia Paes (2021) objetivou elaborar uma proposição pedagógica da lógica formal à dialética para EI com crianças em idade pré-escolar. A autora verificou que “a lógica formal e a dialética podem ser desenvolvidas de forma crescente, superando o empirismo inicial (formal, abstrato), convergindo para o conhecimento cada vez mais verdadeiro e prático (dialético, concreto)” (PAES, 2021, p. 115). As relações constituídas nesse viés oportunizam “a formação de ideias, julgamentos e raciocínios que promovam o conhecimento da realidade metodicamente por meio de experiências pessoais imediatas para a sua compreensão lógica” (PAES, 2021, p. 92). Paes menciona a possibilidade de aplicação da proposição pedagógica na EI para contribuir na formação das crianças; aponta como ideal a criação de um espaço compartilhado, onde professores/as possam socializar suas vivências e apresentar novas propostas, na perspectiva mencionada; e sinaliza a importância de mudanças curriculares e a esperança de que a lógica dialética seja inserida como tema transversal.

Como não houve efetivação de uma prática pedagógica nos trabalhos, verificamos que, em sua maioria, apontaram as necessárias mudanças nos currículos da EI. Desse modo, evidenciam que a inovação pedagógica possui um potencial transformador, mas insistem na necessidade de que essas mudanças estejam presentes nos currículos. Por fim, a ruptura da lógica organizativa do modelo tradicional, compreendida por Carbonell (2002) como um “quadrilátero inalterável formado por professor, uma disciplina, uma classe e uma aula” (CARBONELL, 2022, p. 88) se mostrou evidente nesta categoria. Ao contrário do modelo tradicional, as pesquisas vêm ao encontro de pedagogias inovadoras que “[...] tratam de construir e adaptar o espaço - tarefa na qual se busca a participação dos alunos - com critérios flexíveis que facilitem a comunicação, o trabalho cooperativo e a investigação [do entorno]” (CARBONELL, 2002, p. 88). Ou seja, nas problematizações de conceitos e até mesmo das novas possibilidades de escola (como um todo), as pesquisas apontaram a existência de inovações na EI.

Práticas pedagógicas inovadoras

Nesta categoria estão incluídas duas dissertações que contam especificamente com aplicações de práticas pedagógicas inovadoras. A de Cristina Barbosa (2019) ressalta que o desenvolvimento do pensamento científico é possível e deve ser privilegiado no cotidiano da EI, já que nessa etapa da educação as crianças demonstram estar abertas às proposições. Ao longo das atividades que propôs no decorrer do estudo, observou que o trabalho em grupo se tornou aliado nas resoluções de problemas. A postura do/da professor/a como mediador/a e problematizador/a foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico das crianças, assim como um espaço planejado, organizado e acolhedor, que favorece a sensação de liberdade das crianças, para que se sintam livres, perguntando e elaborando suas hipóteses.

Já o objetivo da dissertação de Dalila Sena (2021) foi:

sistematizar ações de intervenção-ação com crianças sobre o papel que o corpo ocupa na educação infantil, assim como, identificar as relações que se estabelecem com os objetos, espaço, professora e outras crianças levando em consideração as diversas possibilidades de expressão relacionadas ao campo de movimentos (SENA, 2021, p. 19).

A autora verificou que o espaço espontâneo da interação entre crianças se faz necessário no contexto da EI, pois nesses momentos é que as crianças se expressam através do corpo. Nesse sentido, alerta que: “Se estivermos o tempo todo no controle, tentaremos homogeneizar as crianças para que todas elas façam a mesma atividade e do mesmo jeito” (SENA, 2021, p. 100). Constatou que o jogo espontâneo se tornou um meio para identificar as condições das crianças em relação a desafios e propostas futuras. A pesquisa também possibilitou o aperfeiçoamento da observação, bem como a autopercepção da

sua prática docente, que outrora pendia para ações nas quais o controle sobre os corpos das crianças era preponderante, em detrimento de experiências e explorações das brincadeiras e suas manifestações corporais.

A respeito da relação das crianças com os elementos que constituíram a intervenção-ação, Sena verificou que as crianças usufruíram do espaço manifestando suas expressões corporais para explorar; foram mediadoras nas interações estabelecidas entre a professora-pesquisadora e seus pares; e também compuseram brincadeiras de faz de conta. A respeito das pessoas adultas, inicialmente houve uma relação de dependência que, a posteriori, foi substituída por uma relação de autonomia. As relações das crianças entre si foram se constituindo de diferentes formas: inicialmente focaram a atenção nos objetos, depois as interações foram mediadas pelo faz de conta e, finalmente, agiram de modo mais espontâneo, ampliando as relações com seus pares, interagindo com o espaço e os objetos. Sena conclui atribuindo a necessidade de criarmos e trilharmos caminhos que possibilitem a educação na perspectiva da inovação, de modo a valorizar o protagonismo das crianças, incentivando sua autonomia. Opondo-se ao “modelo tradicional que implica no controle dos corpos, dos sentimentos, pulsações de vida em prol de uma educação que seja significativa para a criança” (SENA, 2021, p. 103). Enquanto professora e pesquisadora, a autora percebeu sua prática mais qualificada ao refletir sobre o controle dos corpos, substituindo-o pelo protagonismo e pela autonomia das crianças. Ou seja, as práticas apontadas na pesquisa corroboram a ideia de que “A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe” (CARBONELL, 2002, p. 21), beneficiando tanto a prática quanto a constante reflexão sobre o fazer pedagógico.

Concluimos esta categoria observando que as práticas pedagógicas inovadoras podem ser concretizadas por educadores/as da EI em diferentes áreas do conhecimento (ciências e artes, como no caso das dissertações analisadas). As pesquisas desta categoria convergem na compreensão de que as práticas pedagógicas inovadoras afloram “desejos, inquietações e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos alunos” (CARBONELL, 2002, p. 21).

Práticas pedagógicas inovadoras inclusivas

As três pesquisas que compõem esta categoria se dedicaram a investigação e análise do coensino e do ensino colaborativo – EC, bem como as estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial em instituições de EI.

Kelly Santos (2019) revela escassez na literatura científica a respeito do coensino como prática de apoio à inclusão escolar, especialmente no âmbito da EI. Como um dos resultados, aponta que a prática contribuiu para que os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial – PAEE participassem das atividades previstas no currículo escolar, em sala de aula comum – logo, saindo de situação de exclusão. O envolvimento de todos/as

os/as agentes escolares, em especial, da gestão escolar, foi mencionado como necessário para que as parcerias colaborativas ocorressem.

Valéria Magaieski (2021) verificou que o ensino colaborativo remoto se mostrou como uma alternativa relevante para a inclusão da criança com deficiência intelectual na EI. Constatou que, mesmo em meio à pandemia, a participação da família nas intervenções, o envolvimento da coordenadora pedagógica, a parceria colaborativa entre ensino regular e AEE, a obtenção de progressos da turma, a inclusão, o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e a efetivação da proposta destacaram-se como possibilidades para que o ensino colaborativo remoto ocorresse. Quanto aos desafios apontados para o desenvolvimento da pesquisa e a prática do ensino colaborativo remoto, referem-se a restrições impostas pela pandemia, falta de apoio da gestão, baixa devolutiva pelas famílias das atividades sugeridas às crianças PAEE e resistência por parte da professora da sala comum para envolver a professora da educação especial/pesquisadora nas atividades que envolviam a turma. Por outro lado, Magaieski verificou que o ensino colaborativo remoto contribuiu no desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças da turma e, principalmente, nos avanços e nas permanências da criança com deficiência intelectual. Nesse sentido, a autora compreende o processo de inclusão em uma perspectiva que “só faz sentido se esta contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno proporcionando a ele condições que melhorem as suas aprendizagens” (MAGAIESKI, 2021, p. 138), contrapondo-se à ideia da inclusão como mera socialização.

Máisa Lima (2018) investigou as estratégias no contexto escolar para superar a “inclusão oculta”. Através da escuta e da aproximação com os/as profissionais, constatou que “conhecer o aluno e sua família; e, também, busca por informações por meio de diálogos com pares, buscas literárias e curso na área” (LIMA, 2018, p. 105) são estratégias e experiências utilizadas para uma inclusão efetiva. Além disso, a adaptação de atividades e trabalho envolvendo o grupo de crianças para proporcionar a socialização foram mencionados como estratégias para a inclusão. Logo, profissionais comprometidos/as com ações pedagógicas que perspectivam uma educação inclusiva “transformam suas práticas tanto para se adequarem a novos tempos quanto para propor inovadoras abordagens” (LIMA, 2018, p. 105). Por fim, a autora evidencia aspectos coletivos importantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência múltipla: a aproximação e o envolvimento da família, a adaptação curricular, o processo de socialização e o trabalho coletivo na escola.

A partir da análise das pesquisas aqui apresentadas, verificamos a importância da relação e a contribuição da família como aspectos recorrentes. O trabalho em conjunto dos/das profissionais também foi mencionado como importante elemento para o processo de inclusão. Nesse sentido, como aponta Carbonell, “A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, [...] para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade” (CARBONELL, 2002, p. 21). Desse modo, a inovação foi favorecida pela presença e pela atuação dos/das profissionais com atitudes e práticas

movidas por melhorias, favorecendo o compartilhamento de saberes e a inclusão das crianças PAEE, bem como as demais. Para Carbonell:

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com a vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador. Este é favorecido à medida que os diversos agentes da comunidade educativa mostram certo grau de aceitação e cumplicidade, compartilhando ideias e projetos comuns em que podem envolver-se (CARBONELL, 2002, p. 31).

Concluimos que todos os trabalhos se preocuparam em verificar as contribuições e estratégias possíveis para a inclusão de crianças PAEE no contexto da EI. Assim, perspectivam uma inclusão que ultrapasse a *inclusão oculta* e a mera socialização. Para isso, faz-se necessária uma atuação conjunta entre toda a comunidade escolar.

Tecnologias e recursos digitais como práticas pedagógicas inovadoras

As quatro dissertações e o artigo que compõem essa categoria tratam do uso de tecnologia, recursos digitais ou cultura digital no contexto da EI. Ana Flávia Camargo (2018), ao investigar como as educadoras reconhecem o uso de diferentes tecnologias em suas práticas pedagógicas e como as transformam em potencializadoras do desenvolvimento infantil, verificou que as tecnologias digitais estão presentes em seus planejamentos e, portanto, nas práticas pedagógicas. No entanto, alerta que:

é preciso rever o protagonismo das tecnologias digitais, a televisão como opção para um momento de acalmar os bebês e repensar a utilidade do aparelho celular em sala junto aos pequenos, que devido ser uma idade que exige muita atenção das educadoras para que não aconteça acidentes dentro da creche (CAMARGO, 2018, p. 162).

Camargo verificou que a formação para o uso das tecnologias no contexto da creche foi mencionada como necessária. Mesmo que a tecnologia tenha sido apontada como presente nas práticas pedagógicas das professoras, por vezes ela está disposta de forma invisível na reflexão da prática pedagógica, pois de certo modo, a utilizam sem objetivar o desenvolvimento integral, mas como ferramentas de acesso a propostas e adaptações de possíveis práticas.

Alessandra Fernandes (2020) buscou identificar como a cultura digital e o desenvolvimento integral das crianças são abordados nas práticas pedagógicas de professores/as da EI. Nesse sentido, verificou que a cultura digital necessita ser compreendida para ser efetivamente trabalhada no contexto da EI. Menciona a importância de um projeto pedagógico que viabilize conhecimentos voltados à inclusão das mídias e da cultura digital no

planejamento pedagógico. A formação continuada é apontada como um meio importante para que os/as profissionais se sintam capacitados/as para aprender e ensinar em tempos de cultura digital. Em entrevistas, professores/as informaram que utilizam os recursos existentes para incluir as crianças na cultura digital, seja com vídeos em *smart TVs* ou utilizando os notebooks disponíveis. O diálogo também revelou que os/as professores/as compreendem que a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs favorece a aprendizagem das crianças, bem como contribui para a interação entre elas, professores/as e escola. A compreensão dos/das professores/as acerca da inserção da cultura digital no desenvolvimento integral das crianças foi unânime, com algumas ressalvas: necessidade do uso das tecnologias com orientação pedagógica e mediação do/da professor/a; e uso dos recursos digitais com limites, associado aos objetivos da aula. As pesquisas a respeito da cultura digital no contexto da EI são incipientes, necessitando de mais investigações, pois está presente em grande parte das escolas, diferentemente da realidade do centro de EI pesquisado. Como proposição do estudo, Fernandes recomenda pesquisas que considerem a participação das crianças como sujeitos/as fundamentais para a verificação do uso das TDICs em sala e no seu cotidiano.

Na mesma direção, Sheila Santos (2020) buscou compreender como as crianças inseridas no contexto escolar da creche se relacionam e interagem com as tecnologias. A autora recomenda a necessidade de se ouvir as crianças na utilização dessas tecnologias na creche, pois:

a partir destas experiências vividas pela criança, o professor precisa repensar uma nova forma de conceber a sua prática pedagógica para que possa estar presente o uso destes artefatos e que perpassasse por uma ação de legitimação da fala desta criança que não pode e nem deve mais ser cerceada (SANTOS, 2020, p. 148).

É necessário conhecer o potencial das tecnologias para utilizá-las em atividades facilitadoras na construção de saberes para as crianças. Por isso, a autora sugere a formação tecnológica dos/das profissionais que atuarão nas creches.

Thaís Casagrande (2021) investigou de que forma professoras utilizavam os recursos digitais e tecnológicos na elaboração de atividades de leitura e contação de histórias no ensino remoto. A partir da fala de uma professora entrevistada, Casagrande evidencia que em 2020, ano atípico para a educação em virtude da pandemia da Covid-19, houve a necessidade de inovar e reinventar a profissão docente. Ou seja, “saberes que não vieram da formação acadêmica, mas sim das inquietações oriundas do ensino remoto” (CASAGRANDE, 2021, p. 85). A autora pontua que o uso de “alguns softwares e recursos digitais tornaram-se recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas referentes à leitura e contação de histórias, para se ministrarem aulas em contexto remoto” (CASAGRANDE, 2021, p. 89).

Por fim, ressalta:

que a expansão do uso das tecnologias digitais envolvendo as plataformas de educação, softwares e outros materiais do meio digital podem fazer parte do cotidiano de qualquer instituição de ensino, desde que haja estruturas, professores e estudantes habilitados, comprometidos com o uso crítico e reflexivo de tais tecnologias (CASAGRANDE, 2021, p. 89).

Deisiré Lobo e Regina Barwaldt (2021) realizaram uma revisão sistemática das experiências docentes e dos projetos educacionais pautados nas tecnologias digitais e imersivas, verificando que nenhuma pesquisa se direcionava ao contexto da EI, mas ao público dos ensinos fundamental, médio e licenciaturas em geral. As práticas inovadoras na EI com uso de tecnologias imersivas não se destacavam entre os trabalhos selecionados pelo *Google Acadêmico*, por isso as autoras sugerem uma investigação focada na escuta dos/das profissionais que atuam nessa etapa da educação para compreender a baixa representatividade de relatos sobre práticas pedagógicas inovadoras na EI.

Os trabalhos desta categoria evidenciaram a incipiência de pesquisas sobre o uso das tecnologias na EI. Casagrande (2021) e Santos (2020) concordam com o seu uso crítico e reflexivo, como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2020) e Santos (2020) sugerem a escuta das crianças para adequar seu uso em práticas pedagógicas, dialogando com suas vivências. E Camargo (2018) e Fernandes (2020) apontam, com ressalvas, o uso reflexivo de tecnologias como potencializadoras do desenvolvimento integral das crianças. Todas as pesquisas convergem na compreensão de que os/as professores/as necessitam de formação específica para o uso das tecnologias no contexto da EI. Para Carbonell (2002):

A maior superação e renovação acelerada do conhecimento brindam com sólidos argumentos a favor de uma formação ao longo de toda a vida. A reciclagem e a formação, entendidos já não como uma simples atualização, mas como uma porta de acesso a outros tipos de linguagem, conhecimentos e oportunidades, são uma necessidade objetiva na nova dinâmica cultural, tecnológica e sociolaborativa da era da informação (CARBONELL, 2002, p. 59).

Como consequência dessa formação, pode haver a construção de projetos pedagógicos que contemplem conhecimentos sobre a inclusão das mídias e da cultura digital no planejamento pedagógico. Isto é, o uso das tecnologias como “inovação que não se volte para o acessório e as aparências, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral” (CARBONELL, 2002, p. 20).

A inovação na formação inicial

Dois artigos compõem a categoria que trata da inovação na formação inicial de docentes, mais especificamente no estágio. O artigo de Viviane Drumond (2018) teve como objetivo discutir a formação de professores/as da EI nos cursos de pedagogia e a contribuição da arte como elemento importante para a construção de uma pedagogia da

infância. A autora verificou a incipiência de conhecimentos sobre o trabalho docente com as crianças pequenas no currículo dos cursos de pedagogia, apontando a necessidade de ampliar discussões a respeito das especificidades dessa etapa da educação, bem como a reorganização de seus projetos pedagógicos curriculares. Destaca o resgate da arte como elemento constitutivo de uma pedagogia da infância, na qual as crianças “possam brincar, descobrir, inventar, criar; e produzir as culturas infantis” (DRUMOND, 2018, p. 299), rompendo práticas adultocêntricas e de antecipação escolar. Desse modo, compreende o estágio como momento privilegiado na formação inicial, pois aproxima estudantes do contexto em que vão se relacionar não só com crianças, mas com todos os elementos que compõem o cotidiano da EI. O estágio favorece a reflexão, a *inovação pedagógica*, e:

discutir uma “nova” formação significa que os conteúdos dessa formação devem ser *revistos*, de modo a garantir aos(às) futuros(as) profissionais a aquisição de referências para atuar na docência com crianças pequenas e isso impõe a definição de *novos* currículos de formação, que contemplem, além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas (DRUMOND, 2018, p. 295, grifo nosso).

O objetivo do artigo de Amanda Rabelo (2019) foi:

Captar as percepções dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação da teoria com a prática, especialmente vivenciada com a recepção de estagiários, incentivando inovações nas práticas escolares, bem como contribuindo para as locais (RABELO, 2019, p. 183).

Na concepção dos/das 74 docentes entrevistados/as por Rabelo, 52% revelaram que tanto a prática quanto a teoria são importantes para a prática pedagógica, enquanto 18% descreveram a prática como mais importante e 30% afirmaram que a teoria é mais importante. Para a autora, o debate é fundamental para que não se caia no entendimento tecnicista da prática, ou seja, a teoria considerada mais importante do que a prática; e tampouco para que não se caia no praticismo, entendendo a prática como superior à teoria, que tende “à imitação, perpetuação das práticas existentes e uma negação das inovações, que pode gerar uma manutenção do *status quo*, desatualização e, conseqüentemente, uma prática sem resultados” (RABELO, 2019, p. 196). Questionados/as sobre o que esperavam dos/das estagiários/as, a autora chegou nas seguintes afirmações dos/das docentes: “um auxiliar com os alunos (individualmente ou com o grupo); alguém que possa trazer inovações; ou alguém que possa realizar algumas tarefas (correções, tirar cópias, fazer substituição)” (RABELO, 2019, p. 198). Sobre isso, conclui:

Neste sentido, incentivamos que os estagiários se coloquem sempre a disposição dos professores para ajudar, principalmente com os alunos (mais com o grupo, mas se preciso também individualmente) no cotidiano em sala de aula; conhecendo os planejamentos e realizando tarefas inovadoras dentro deste planejamento, com o aval do docente da turma (RABELO, 2019, p. 198).

Ambos os artigos dizem respeito ao estágio curricular supervisionado. Percebemos que Drumond (2018) propõe uma mudança curricular nos cursos de Pedagogia, diferenciando as especificidades dos percursos formativos para professores/as de creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Como consequência, o estágio se tornaria um espaço privilegiado de aproximação do/a graduando/a com sua futura realidade profissional, possibilitando novas práticas. Já na pesquisa de Rabelo (2019), a demanda por inovação partiu dos/das professores/as participantes da pesquisa, requerendo dos/das estagiários/as (ainda em formação) propostas de práticas pedagógicas inovadoras.

Considerações finais

Neste artigo nos propusemos a um estudo de revisão, do tipo estado do conhecimento. Analisando a produção acadêmica e científica sobre a inovação pedagógica na EI, verificamos *o que e como* artigos, dissertações e teses do período entre 2017 e 2022 têm tratado essa discussão. Considerando os questionamentos que direcionaram este texto – particularmente se é possível pensar em inovação na EI, a partir do ensino colaborativo, análise das produções, organização das categorias – compreendemos que inovar implica, inicialmente, a decisão de mudança sobre o planejamento e a organização do espaço, visando a manifestação das crianças, de diferentes formas; como também a prática pedagógica com intencionalidade inovadora.

A partir das categorias analisadas, verificamos que, mesmo sem relatos sobre práticas pedagógicas inovadoras, algumas das produções apresentam aspectos relativos à inovação na educação, muitas vezes comuns, intercategorias. Isso ocorre principalmente nas questões que atrelam a inovação à reorganização curricular, com vistas a emancipação, formação inicial e continuada, cultura participativa da comunidade escolar (muito presente na Educação Inclusiva) e a transdisciplinaridade. Além disso, é necessário relacionar os/as educandos/as com o meio no qual estão inseridos/as, o diálogo, a reflexão da atividade docente com o propósito de possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e a valorização das singularidades das crianças. No que diz respeito ao uso das tecnologias como propostas inovadoras, foi mencionada a importância do seu uso crítico e reflexivo, associado ao planejamento das práticas pedagógicas, refletindo no desenvolvimento integral das crianças.

Por conta do recorte temporal e das bases de dados consultadas, temos a ciência de que não contemplamos todas as publicações sobre a temática estudada. Na leitura das dissertações que compõem a categoria *práticas pedagógicas inovadoras*, observamos que se encaixam nos eixos *interação* e *brincadeira*, como anunciado nas DCNEI. Percebemos também que grande parte dos trabalhos analisados, por mais que não mencionem o termo

inovação (em virtude dos critérios de inclusão na metodologia), apresentam possibilidades, reflexões e práticas inovadoras na perspectiva de Carbonell (2002).

Compreendemos que talvez isso ocorra pela associação do termo inovação às práticas que envolvem ferramentas tecnológicas e por estar presente, majoritariamente, em espaços de educação que não as instituições de EI. Por isso, destacamos como urgente nas futuras pesquisas a ampliação de discussões sobre inovação, a fim de inserir o termo no contexto da EI, reverberando em práticas pedagógicas, formação inicial e continuada. Ou seja, não desconhecemos a existência de inovações na EI, mas percebemos a desassociação entre os termos.

Recebido em: 22/02/2024; Aprovado em: 24/04/2024.

Notas

- 1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Base Nacional Comum Curricular (2017); e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).
- 2 *Sulear* é um termo criado pelo físico Márcio D’Olne Campos em contraposição ao conceito de *nortear* como sinônimo de *orientar*; Paulo Freire utilizou-o no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992).

Referências

ALMINHANA, Clarissa Oliveira. *Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ALVES, Gisele Martins. *O Projeto Horizonte 2020 na Rede Jesuíta de Educação: construindo caminhos para inovação na educação infantil do Colégio Anchieta, Nova Friburgo/RJ*. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. *Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BARBOSA, Cristina Pereira. *O lugar do pensamento científico na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

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/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAMARGO, Ana Flávia Moreira. *Tecnologia na educação infantil: a (in)visibilidade no contexto da creche*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASAGRANDE, Thaís de Castro. “*De repente viramos youtubers*”: uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

CUNHA, Niágara Vieira Soares. *A saúde nos processos de formação humana para a educação infantil do município de Sobral/CE*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Zero-a-seis*, v. 20, n. 38, 2018, p. 288-301.

FERNANDES, Alexsandra Massaneiro. *Cultura digital na pré escola: perspectivas de desenvolvimento integral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

FIORESE, Cristiane Elizete & TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior: relatos e análise de experiências em cursos de formação de professores. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n.2, 2021, p. 122-141.

LIMA, Maísa Moraes de. *Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência múltipla*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

LOBO, Deisiré Amaral & BARWALDT, Regina. Práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais imersivas na educação infantil. *Periferia*, v. 13, n. 3, 2021, p. 230-256.

MAGAIESKI, Valéria Alves Estevam. *Ensino colaborativo remoto: uma proposta inclusiva para crianças com deficiência intelectual na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021.

MOROSINI, Marília Costa & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, v. 5, n. 2, 2014, p. 154-164.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila & BITTENCOURT, Zoraia. (Orgs.). *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. 1. ed. Curitiba: CVR, 2021.

PAES, Ligia Caróle Sales. *Proposição pedagógica para educação infantil – da lógica formal à dialética*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

RABELO, Amanda Oliveira. Prática pedagógica no ensino público: o estágio como elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 2, 2019, p. 182-201.

SANTOS, Kelly Cristine Zaneti dos. *Contribuições do coensino no processo inclusivo de alunos na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2019.

SANTOS, Sheila Carine Souza. *Tecnologias e infâncias: contribuições para construção de saberes das crianças do grupo 5 no contexto da creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SENA, Dalila Maitê Rosa. *Infância, corpo e movimento: uma intervenção com crianças da educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA, Helen Maciel da. *Educação infantil no/do campo: práticas pedagógicas no contexto da escola municipal Professor Edson Lopes de Ji-Paraná/RO*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

WOJCIECHOWSKI, Alua Bianchi. *O conceito de fantasia em Gianni Rodari: implicações pedagógicas para a escola da infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

Circo na escola:

(re)pensando possibilidades a partir da formação continuada de professores/as

Circus at school:

(re)thinking possibilities based on teachers continuing education

El circo en la escuela:

(re)pensando posibilidades a partir de la formación continua docente

TERESA ONTAÑÓN BARRAGÁN*

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba – MG, Brasil.

RITA DE CASSIA FERNANDES**

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

LAYANE PEREIRA GOMES***

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba – MG, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar e promover o ensino do circo em escolas de Educação Básica do Triângulo Mineiro. Por meio de um questionário, foi efetivado o mapeamento dos/das docentes da região e, a partir dele, implementado um curso de formação continuada. Os/As participantes do curso foram entrevistados/as para identificar possíveis dificuldades no trato pedagógico dos conhecimentos relativos ao circo. Os resultados mostraram que há interesse pela temática, sendo destacadas algumas dificuldades nesse trabalho, como o risco envolvido nas atividades e a falta de conhecimento ou materiais específicos, aspectos tratados no curso de formação. Conclui-se que para que o circo seja abordado de maneira a aproveitar

* Doutora em Educação Física. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais. Pesquisadora Produtividade da UEMG – PQ/UEMG. E-mail: <teresa.barragan@uemg.br>.

** Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <rita.miranda@ufu.br>.

*** Graduanda em Educação Física na Universidade do Estado de Minas Gerais. Bolsista do Programa de Iniciação Científica PAPQ da UEMG. E-mail: <layanegomesedfisica@gmail.com>.

seu potencial educativo, corporal e artístico é imprescindível investir na formação inicial e continuada, caso contrário ficará restrito a experiências isoladas, caricaturizadas e carentes de significado.

Palavras-chave: Escola. Circo. Formação Continuada. Educação Física. Arte.

ABSTRACT: This research aimed to analyze and promote circus teaching in elementary schools in the Triângulo Mineiro. Through a questionnaire, the teachers in the region were mapped and, based on this, a continuing education course was implemented. The participants of the course were interviewed to identify possible pedagogical difficulties regarding their knowledge on circus. The results showed that there is interest in the subject, but some difficulties were highlighted in this study, such as the risk involved in the activities and the lack of knowledge or specific materials, aspects also addressed in the course. On this account, in order for the circus to be approached in a way that the participants can make the most of its educational, physical and artistic potential, it is essential to invest in initial and continuing education, otherwise it will be restricted to isolated, caricatured experiences that lack meaning.

Keywords: School. Circus. Continuing Education. Physical Education. Art.

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo analizar y promover la enseñanza del circo en las escuelas de educación básica del Triângulo Mineiro. A través de un cuestionario se realizó el mapeo de docentes de la región, y a partir del mismo, se implementó un curso de formación continua. Los/as participantes del curso fueron entrevistados/as para identificar posibles dificultades en el abordaje pedagógico del conocimiento relacionado con el circo. Los resultados mostraron que hay interés en el tema, destacando algunas dificultades en este trabajo, como el riesgo que implican las actividades y la falta de conocimientos o materiales específicos, aspectos cubiertos en el curso de capacitación. Se concluye que para abordar el circo de manera que se aproveche su potencial educativo, corporal y artístico es fundamental invertir en formación inicial y continua, de lo contrario nos limitaremos a experiencias aisladas, caricaturizadas y sin sentido.

Palabras clave: Escuela. Circo. Formación Continua. Educación Física. Arte.

Introdução

há ainda inúmeras barreiras para que a arte e, mais especificamente, o circo, possam ocupar o espaço escolar de modo amplo e consolidado. Contudo, professores continuam inspirando-nos e mostrando soluções criativas e inovadoras que permitem confiar num futuro ainda melhor. Em suma, acreditamos firmemente que a Arte precisa de maior atenção nos debates pedagógicos, seja no âmbito governamental, seja nas próprias instituições educativas (RIBEIRO *et al*, 2021, p. 257).

O circo é uma arte polissêmica, amplamente difundida ao redor do mundo e que faz parte do nosso patrimônio artístico e cultural (UNESCO, 1988). Durante muitos anos, essa linguagem artística foi considerada unicamente como arte do entretenimento, mantendo certo distanciamento das instituições educativas. A partir da segunda metade do século XX, observamos como escolas, projetos sociais e universidades começam a se interessar pelo potencial educativo do circo (HOTIER, 2003; MATEU & BORTOLETO, 2011; COASNE, 2013). Nesse momento, por meio de muitos estudos e pesquisas, especialmente no âmbito das manifestações educativas construídas no espaço disciplinar da educação física, foi observado o enorme potencial lúdico-pedagógico que o circo mostrava, fazendo com que houvesse uma explosão de experiências docentes, não apenas no Brasil (ONTAÑÓN & BORTOLETO, 2014; KRONBAUER & NASCIMENTO, 2014; CARDANI *et al*, 2017; SANTOS-RODRIGUES, BORTOLETO & LOPES, 2023), mas também em outros países (BUSSE, 1991; INVERNÓ, 2003; FOUCHET, 2006; PRICE, 2012; CHUNG, 2010; BORTOLETO *et al*, 2022).

Atualmente, a temática mostra a legitimidade do circo no contexto educativo, fruto do amplo interesse de docentes, artistas, educadores/as e grupos de pesquisa dedicados a seu estudo e suas relações com a educação, como apontam Rita Miranda e Eliana Ayoub (2017). Cada vez mais as instituições educativas incorporam o circo em seus currículos, fazendo com que se observem em muitos lugares os impactos na formação inicial, especialmente nos cursos superiores de educação física e arte. Tais áreas passaram a incluir o circo em suas matrizes curriculares (BORTOLETO & CELANTE, 2011; MIRANDA & AYOUB, 2017), bem como apresentaram diversas iniciativas de formação continuada (TIAEN, 2014) e no âmbito da extensão universitária (ABRAHÃO, 2011; ONTAÑÓN *et al* 2016), campos que serão contemplados neste artigo.

Além do potencial educativo e artístico que a parceria entre o circo e a escola apresenta, os estudos mostram também alguns pontos a serem observados. Por exemplo, algumas experiências docentes apresentam certas fragilidades, como escassa reflexão técnica, teórica ou estética (COASNE, 2013) e mesmo falhas na questão de cuidados com a segurança, como apontam Diego Ferreira, Marco Antônio Bortoleto e Ermínia Silva (2015). Apesar de entendermos que essas vulnerabilidades não são exclusividade da temática

abordada, destacamos que tal aproximação deve ser pensada com cuidado, atendendo às especificidades pedagógicas do circo.

Outro ponto que merece atenção é o fato de termos ainda uma forte defasagem entre a demanda – necessidade de formação – e o que se oferece, seja na formação inicial ou continuada de professores/as. Embora tenhamos constatado o interesse de algumas instituições para incluir esses conhecimentos na formação inicial em educação física, observamos que os debates são incipientes e localizados (ONTAÑÓN & BORTOLETO, 2014; TUCUNDUVA, 2015; MIRANDA & BORTOLETO, 2018).

Por outro lado, identificamos como a inserção do circo nas escolas é mais efetiva em algumas regiões do Brasil. Por certo, ao analisarmos a produção bibliográfica brasileira sobre o ensino do circo na escola, notamos como a região Sudeste é a que mais pesquisas e relatos de experiência apresenta sobre a temática (ONTAÑÓN, DUPRAT & BORTOLETO, 2012). Contudo, e diante de observações realizadas nos últimos anos, percebemos que a região do Triângulo Mineiro ainda não incluiu o circo nos currículos escolares, e são pouquíssimos/as professores/as que se ‘aventuram’ nesses conhecimentos. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi o de mapear o ensino do circo nas escolas básicas da região do Triângulo Mineiro. Como objetivos específicos, procuramos conhecer a realidade educativa regional referente a ensino e vivência do circo, especialmente na microrregião de Ituiutaba/MG, que agrega os seguintes municípios: Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã, Ipiaçu, Ituiutaba e Santa Vitória; contribuir para o enriquecimento da educação da região, por meio da elaboração de um curso de formação de professores/as que entenda a arte circense como prática corporal pertinente ao currículo educativo; produzir materiais pedagógicos que contribuam para o ensino do circo na escola; entender as principais dificuldades que os/as docentes e instituições encontram ao inserir as atividades circenses na escola.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, com foco na descrição pormenorizada do problema anteriormente apresentado, resultando num estudo de natureza descritivo-exploratória (HEINEMANN, 2003). Inicialmente, realizamos exaustiva pesquisa documental sobre a literatura especializada, visando atualizar o estado da arte no Brasil, além de ampliar análises preliminares (ONTAÑÓN, DUPRAT & BORTOLETO, 2012; SANTOS-RODRIGUES *et al*, 2021). Nessa pesquisa, houve aprofundamento e foco no estado de Minas Gerais, com análise das publicações e documentos oficiais, tais como orientações curriculares. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir das diretrizes apresentadas por Rosana Sampaio e Marisa Mancini (2007), levando-se em consideração um conjunto de palavras-chave (acrobacia, circo, escola, atividades circenses), por meio de

consulta a bases de dados e repositórios, como Scielo, Sportdiscus, Medline – PUBMED e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os documentos encontrados foram fichados e incluídos nas bases de dados das pesquisadoras responsáveis. Ao mesmo tempo fizeram-se o levantamento de escolas da região citada e o contato com as secretarias de educação dos municípios, via e-mail e telefone, e solicitados os contatos de pedagogos/as e professores/as de áreas afins à pesquisa, como educação física ou arte.

Demos início, num segundo momento, a um estudo de campo por meio de um questionário online, que foi respondido por 26 docentes. A construção do questionário foi baseada na sequência de etapas lógicas descritas por Eva Marconi e Marina Lakatos (2003), planejando inicialmente o que seria mensurado e depois formulando perguntas aos/as professores/as sobre o conhecimento do circo e do seu ensino. Após análise das respostas e da revisão da bibliografia específica, organizamos um curso adaptado à realidade regional encontrada, oferecido aos/as respondentes do questionário no mês de junho de 2023, totalizando 12 horas, divididas em três módulos. Dezesesseis docentes que responderam ao questionário manifestaram interesse no curso, porém, após o estabelecimento de datas e horários dos encontros, houve a adesão de sete docentes, que completaram as atividades. Durante a realização dos três encontros do curso de formação foram registradas em diário de campo diversas informações sobre a participação dos/as professores/as, assim como comentários e falas relevantes.

Uma vez finalizado o curso, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os/as participantes (TRIVIÑOS, 1992), para obter informações sobre sua experiência e confrontar os dados obtidos com as demais fontes. Dessa forma, a elaboração da entrevista visou encontrar informações sobre a formação e as experiências prévias dos/as docentes, incluindo o circo, o andamento do curso de formação e de que forma este teria impactado a prática pedagógica, encorajando-os/as a inserir esses conhecimentos no planejamento de ensino.

Cabe destacar que, para atender aos objetivos da pesquisa propostos inicialmente, algumas perguntas foram redirecionadas, de acordo com as peculiaridades de cada sujeito/a e do andamento da conversa, conforme prevê esse instrumento. Visando à qualificação da coleta de dados, foram organizadas categorias ‘orientadoras’, constituídas a partir de estudos similares anteriores (ONTAÑÓN, 2016; DUPRAT & PEREZ GALLARDO, 2010), porém, adaptadas a essa nova experiência.

Ao todo quatro docentes foram entrevistados/as. Como critérios de inclusão, utilizamos os seguintes parâmetros: deveriam ter respondido ao questionário, participado de todos os encontros do curso oferecido e participado voluntariamente da pesquisa. Caso o número de docentes fosse superior a quatro, as pesquisadoras escolheriam os/as participantes visando obter um perfil profissional variado. Como critério de exclusão, foi estabelecido qualquer tipo de afastamento das atividades docentes durante a fase de coleta de dados, assim como a não-disposição em colaborar com a pesquisa.

Cabe destacar que todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise. O procedimento oficial de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aconteceu antes da entrevista, e o áudio dos depoimentos foi gravado de modo digital. Tais procedimentos metodológicos, bem como os documentos que certificam seu rigor e especificações éticas, foram descritos de modo pormenorizado no projeto tramitado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG¹.

No que se refere à forma de tratamento dos dados coletados, trabalhamos com a análise categorial de acordo com a similaridade das temáticas encontradas, seguindo as proposições de Laurence Bardin (2011) e a sistemática proposta por Marcílio Souza Júnior, Marcelo de Melo e Maria Eliete Santiago (2010). Tratados mediante análise temática e interpretativa, os dados obtidos foram reduzidos a categorias que ajudassem posteriormente sua análise e discussão, como, por exemplo, experiência prévia dos/das docentes, perspectivas de atuação com circo e dificuldades. A discussão foi realizada a partir do confronto desses dados com os pressupostos teóricos obtidos na análise da literatura, corroborando ou não os argumentos apresentados durante a delimitação do problema. Utilizamos o procedimento de triangulação de fontes de dados e análises, por meio do qual tentamos dotar a pesquisa de maior credibilidade e confiabilidade interna, conforme sugerem Alda Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2004).

Resultados e discussão

A partir da década de 1990 identifica-se uma fase de crescimento da produção bibliográfica sobre ensino do circo em contextos educativos, ainda mais evidente a partir do ano 2000, e que continua em expansão (ONTAÑÓN, DUPRAT & BORTOLETO, 2012). Em diferentes publicações, autores/as destacam o potencial educativo do circo, discutindo o papel pedagógico e formativo das atividades artísticas e expressivas (MATEU & BORTOLETO, 2011). Os trabalhos de Rodrigo Duprat (2007), Teresa Ontañón e Marco Bortoleto (2014) oferecem interessantes relatos de experiência e também levantam importantes reflexões quanto à organização curricular dos conteúdos, apontando caminhos que aproximam o circo da escola.

As publicações nacionais de referência na área consideram o circo como patrimônio cultural da humanidade e, desta forma, saber pertinente à educação de maneira geral, que pode ser abordado em diversas disciplinas, especialmente as relacionadas a arte e educação física. Para exemplificar, estudos como os de Ontañón (2016), Duprat (2007) e Luís Henrique Rodrigues (2007) sublinham de que forma as atividades circenses podem ser inseridas no currículo da educação física. O circo é, assim, apontado como tema de ensino que oferece às crianças a oportunidade de ampliar suas linguagens estéticas e expressivas,

proporcionando “alternativas de incentivo criativo e de expressão corporal, garantindo na escola um espaço de resgate histórico da cultura popular, a qual é composta por instrumentos poderosos de construção para uma educação inclusiva” (RODRIGUES, 2007, p. 14). Em última análise, que integrem a arte ao seu repertório cultural como princípio norteador da aprendizagem.

Historicamente o circo é um fenômeno multi e transdisciplinar, estudado por diferentes profissionais. No caso específico dos/as professores/as, devem entender as diversas manifestações circenses e suas modalidades para poder adaptá-las ao âmbito escolar e, dessa forma, utilizar a metodologia que melhor se adéque a cada situação e contexto. Apesar do crescente interesse para inserir o circo na escola, entendemos serem necessários esforços em diversas esferas, principalmente no que se refere ao currículo e à formação dos/das docentes. No plano dos documentos oficiais e currículos nacionais e estaduais, observamos como o circo no Brasil já aparece em diversas propostas dedicadas à elaboração curricular, embora não apareça de forma aprofundada em documentos nacionais. Encontramos citações e referências a ele, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) ou na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Na BNCC, o circo aparece apenas relacionado à ginástica, o que avaliamos não ser suficiente, pois sem a atenção necessária, há o empobrecimento das possibilidades pedagógicas de atuação na escola.

Ao nível estadual, diversas propostas exploram com maior aprofundamento as atividades circenses, como é o caso do *Livro didático de Educação Física do estado do Paraná para o Ensino Médio* (PARANÁ, 2008), no qual se debate o circo como componente da educação física escolar; o *Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul*, no qual aparecem as acrobacias circenses como proposta para as aulas de educação física; o livro *Práticas corporais e a organização do conhecimento*, elaborado pela Universidade Estadual de Maringá, que inclui um capítulo sobre atividades circenses e que foi entregue a todas as escolas do estado do Paraná (DUPRAT, ONTAÑÓN & BORTOLETO, 2014); em programas como o *Mais Educação*, que integram as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Tais documentos fomentam a implementação de ações socioeducativas nas escolas das redes públicas, desenvolvendo atividades em vários campos e apresentando atividades circenses nas escolas desde 2010 e aportando material de circo para que os/as professores/as possam trabalhar.

No estado de Minas Gerais, local onde se desenvolveu esta pesquisa, encontramos o *Currículo Referência de Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 2018), em que o circo aparece como atividade complementar, principalmente no ensino infantil, nos campos de experiências *corpo, gestos e movimentos*, nos quais crianças menores são estimuladas a “participar de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou *circenses*, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente” (MINAS GERAIS, 2018, p. 109).

É possível observar nas escolas uma vontade de aproximação e até mesmo uma curiosidade sobre o circo. Contudo, para podermos de fato falar sobre a materialidade dessa relação, realizamos um questionário online intitulado *Circo na escola: incentivando experiências no Triângulo Mineiro*, com seis questões relacionadas à inserção do circo nos ambientes escolares, para determinar se o circo estava presente, e de que maneira, nas escolas da região pesquisada. O questionário foi respondido por 26 docentes da educação básica, incluindo professores/as de educação física, de arte e pedagogos/as. Das cidades mineiras citadas no questionário, obtivemos respostas principalmente de Ituiutaba, mas também de Canápolis, Capinópolis, Flor de Minas, Frutal e Uberlândia. Desses/as 26 professores/as, apenas nove indicaram já inserir o circo em suas aulas. Dezesete docentes afirmaram não inserir o circo em suas aulas, e os motivos foram diversos: falta de domínio do conteúdo, medo de que alunos/as se machuquem, falta de habilidade, falta de conhecimento, tema não contemplado nas orientações curriculares, entre outras respostas similares.

Os/As docentes que responderam afirmativamente apontaram que incluem atividades isoladas apenas nas datas comemorativas – especialmente no Dia do Circo² – não necessariamente incluídas no planejamento de ensino. Tal fato mostrou alguma similaridade com o ensino da dança na escola, que em muitos momentos acaba restrito a eventos pontuais do calendário escolar, como mostram os trabalhos de Livia Brasileiro (2006) e Nilza Sousa, Cynthia Hunger e Sandro Caramaschi (2010). Apenas quatro professores/as abordavam o circo de maneira mais aprofundada, com várias aulas dedicadas à temática. Sobre a etapa da escolarização em que os/as docentes inseriam as atividades circenses, cinco citaram ensino infantil e sete ensino fundamental; ninguém citou o ensino médio. Quando questionados/as sobre as modalidades circenses desenvolvidas nas aulas, as respostas foram diversas:

Quadro 1 - Modalidades circenses desenvolvidas pelos/as docentes nas aulas.

Docente	Modalidades circenses desenvolvidas
1	Construção de materiais, rolamentos, malabares, pé de lata, equilíbrios.
2	Profissionais do circo (abordagem teórica).
3	Atividades com arcos, mágicas e malabarismos.
4	Malabares, acrobacias, palhaços e equilíbrios.
5	Equilíbrio (slackline, pé de lata), malabares, rolamentos, danças.
6	Atividades de equilíbrio e malabarismo.
7	Malabarismo e equilíbrismo.
8	Acrobacia, malabares e música.
9	Acrobacias, equilíbrio e malabarismo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Pudemos identificar resultados similares aos das pesquisas de Samuel Araújo, Beatriz Souza, Neil Almeida (2021) e Ribeiro *et al* (2021) sobre segmentos de ensino e modalidades circenses mais abordadas na escola, pelo fato de serem mais divulgadas, requisitarem materiais mais acessíveis aos/as professores/as ou não necessitarem de nenhum tipo de material e até mesmo por terem mais possibilidades de adaptação ao contexto escolar, como acrobacias, equilíbrios ou malabares, citados pela maioria dos/as docentes.

Outra informação interessante é o fato de cinco professores/as – entre nove que inseriram o circo em suas atividades – afirmarem que esse conhecimento não foi abordado em sua formação inicial; outros/as quatro docentes tinham vivenciado o circo na formação continuada, por meio de cursos ou oficinas. Tal quadro corrobora as reflexões de Miranda e Ayoub (2017), Michele Presta, Rita Miranda e Mônica Ehrenberg (2021) sobre a formação inicial e continuada de professores/as no que se refere ao circo. Identificamos que ainda são em número reduzido as Instituições de Ensino Superior brasileiras que se sensibilizam por essa temática e trazem o circo para o centro do diálogo.

Sim, temos muito que avançar ainda, concordando com as autoras citadas quando afirmam que a formação continuada muitas vezes é:

constituída unicamente por eventos esporádicos, desvinculados das especificidades dos diferentes contextos escolares, bem como das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, não tem contribuído para mudanças reais na prática pedagógica e tampouco no cenário educativo de forma geral (PRESTA, MIRANDA & EHREMBERG, 2021, p.7).

Na última pergunta do questionário, os/as participantes foram convidados a integrar um curso de formação sobre o ensino do circo na escola. Dos/Das 26 professores/as que responderam ao questionário, 20 demonstraram interesse em participar.

A partir dos dados coletados no questionário, iniciamos a criação do curso de formação para professores/as sobre o ensino do circo na escola. Apoiadas em experiências similares vivenciadas pelas pesquisadoras responsáveis e os estudos publicados pelo Grupo Circus³, elaboramos um curso de 12 horas visando ‘ensinar a ensinar’ atividades circenses no âmbito escolar. O curso ficou dividido em três módulos de quatro horas cada um, da seguinte maneira:

Quadro 2 - Organização dos conteúdos abordados no curso de formação de professores/as.

Módulo 1 (4 horas)	Módulo 2 (4 horas)	Módulo 3 (4 horas)
Módulo teórico I; Manipulação de objetos: tule; Introdução à acrobacia circense e preparo do corpo; Acrobacias aéreas: tecido.	Módulo teórico II; Construção artesanal e manipulação de objetos: bola; Equilíbrio de objetos: jornal e prato chinês.	Equilíbrio sobre objetos: rola-rola, pé de lata, perna de pau; Trabalho do ritmo, expressão e teatralidade circense; Possibilidades lúdicas: jogando com o circo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Uma vez organizado o curso, enviamos um e-mail a quem demonstrou interesse, informando sobre datas, horários e local. Foi dado um prazo para a realização das inscrições, considerando que nem todos/as poderiam participar por conta de horários, datas ou problemas de deslocamento entre cidades. Inicialmente, a adesão foi minoritária. Então, entramos em contato com a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da cidade de Ituiutaba/MG, onde seria realizado o curso, especificamente com o setor responsável pela formação continuada dos/das professores/as da região. Os/As responsáveis abraçaram a ideia e auxiliaram na divulgação, ação que ajudou a aumentar o número de inscritos/as, que chegou a 18 em poucos dias. Entretanto, uma vez iniciado o curso, percebemos que havia apenas sete participantes, sendo seis professoras, residentes na cidade de Ituiutaba/MG, e um professor, da cidade vizinha de Canápolis/MG.

No primeiro momento do curso realizamos uma avaliação sobre o conhecimento dos/das participantes a respeito do tema. Após este mapeamento, foi desenvolvida a contextualização histórica e cultural do circo e ocorreu o primeiro módulo prático, incluindo atividades de manipulação de objetos como lenços e tules, acrobacias individuais e uma introdução ao tema do tecido circense. As docentes e o docente puderam conhecer e experimentar os exercícios específicos da modalidade, bem como receberam orientações para desenvolver as atividades na escola com segurança. O retorno das professoras e do professor, já nesse primeiro encontro, foi muito positivo, pois mostraram interesse e participaram, se arriscaram nos malabares e, mesmo com receio ‘das alturas’ e ‘da vertigem’, experimentaram as acrobacias e o tecido.

O segundo encontro foi iniciado com uma conversa na qual apresentamos diversos relatos de experiências de circo na escola. Debates sobre as possibilidades de inserir essas atividades nas aulas, seguindo os princípios pedagógicos indicados por Ontañón, Bortoleto e Silva (2013) e aprofundados por Ontañón (2016). Na sequência aconteceu a construção de bolas de malabares com painço e bexigas (LOPES & PARMA, 2016); de acordo com a sequência pedagógica utilizada no módulo anterior com os tules, foi

realizada a manipulação das bolas de malabares. Para finalizar o módulo, as docentes e o docente vivenciaram o equilíbrio de objetos, utilizando folhas de jornal e pratos chineses, e de equilíbrio, incluindo algumas brincadeiras e truques possíveis. Durante o encontro, as/o participantes destacaram a facilidade de trabalhar com materiais alternativos e mostraram surpresa ao poderem trabalhar diferentes atividades circenses sem a necessidade de adquirir materiais específicos (BORTOLETO *et al.*, 2022; CARDANI *et al.*, 2017). Durante a entrevista final, uma professora de educação física também formada em gestão ambiental destacou que a utilização do material reciclável chamou muito a atenção, pois além de permitir a realização da atividade sem a necessidade de aquisição de material específico, permitiria tratar da questão ambiental com os/as alunos/as, por meio da reutilização.

O terceiro e último módulo apresentou alguns jogos e atividades voltadas ao ensino do ritmo, do fomento da expressividade e da teatralidade circenses, para que o/as docentes pudessem criar pequenas cenas e coreografias. Em seguida, foi explorado o conceito de ludicidade no universo circense, destacando sua importância no trabalho com crianças, como afirmam Marco Bortoleto, Pedro Pinheiro e Elaine Prodócimo (2011). Para finalizar o módulo, seguindo os aspectos pedagógicos elencados por Daniel Lopes *et al.* (2019), foram trabalhadas atividades de equilíbrio sobre objetos, com o rola-rola, a perna de pau ou o slackline (substituindo a corda bamba), destacando a relevância da segurança na realização das atividades. Realizamos uma conversa como forma de encerramento e avaliação do curso. Foram disponibilizados material bibliográfico e canais com recursos visuais de qualidade para trabalhar o circo na escola. Nos mostramos disponíveis para dar suporte às atividades docentes quando necessário. Por sua vez, as participantes e o participante do curso relataram já ter iniciado a implementação de algumas atividades trabalhadas no curso, como acrobacias, manipulação dos lenços e equilíbrio de objetos com jornal.

Uma vez encerrado o curso, entramos em contato com quatro docentes para realizar uma entrevista semiestruturada, como apresentado na metodologia. O objetivo foi trazer o ponto de vista de quem participou sobre a experiência das atividades circenses no âmbito escolar: uma professora de música que trabalha em escola regular, em espaços de educação não formal e no conservatório de música estadual da cidade; uma professora de educação física que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; um professor de educação física que atua na educação infantil; e uma pedagoga que trabalha na educação infantil, em anos iniciais do ensino fundamental e em espaços de educação não formal. Inicialmente, perguntamos sobre as experiências prévias ao curso que tinham vivenciado com o circo na escola. Afirmaram que já tinham realizado algumas ações, especialmente relacionadas à comemoração do Dia do Circo.

“existe uma forma antiga e engessada na escola, de se comemorar datas, né? Dia da Árvore, Dia do Índio, Dia do Folclore, dia da madeira, de dia do não sei o que... e tinha o dia do circo. Mas tinha uma professora de educação física lá, que era minha parceira, que gostava muito

do circo. Então, a gente preparava os meninos por duas semanas para fazer o Dia do Circo. Então, a gente sempre conseguiu fazer algumas coisas interessantes, mas infelizmente, não está inserido no currículo, como uma aula de arte, uma aula de música, uma aula de dança. Talvez também por que a gente não tem pessoas especializadas né? e acaba sempre só celebrando o dia, mas sem a profundidade devida” (Professora 1, 2023).

“a gente trabalhava raramente, na data do Dia do Circo, que aí têm projetos, e se fazia dentro daquele projeto. Se fazia o palhaço, alguma comemoração né... fazia um “truquezinho” de mágica, mas tipo assim eu apresentando para a turma, não os alunos colocando em prática” (Professora 2, 2023).

Como destacado por Santos-Rodrigues, Bortoleto e Lopes (2023), o circo adentra os contextos escolares de formas variadas, seja por meio de oficinas, de uma apresentação circense, “aulas-passeio” em que as crianças são levadas a um espetáculo de circo ou ainda em momentos pontuais, como as datas comemorativas. Entretanto, para que essas atividades consigam desenvolver o amplo potencial educativo defendido em diversos estudos (HOTIER, 2003; FOUCHET, 2006; ONTAÑÓN, 2016; BORTOLETO & SILVA, 2017), devem estar atreladas aos currículos e desenvolvidas perante um planejamento realizado por um/uma ou vários/as professores/as.

Duprat (2007) destacou a necessidade de o/a professor/a oferecer aos/às estudantes a oportunidade de vivência da linguagem circense considerando sua complexidade. Segundo o autor, para que o/a aluno/a tenha o aprofundamento dos conhecimentos, o/a professor/a deverá ter um domínio conceitual do circo, conhecer suas diferentes modalidades, as características específicas da arte circense etc., proporcionando experiências que incentivem os/as estudantes a querer saber mais, garantindo uma experiência integral, não somente uma prática descontextualizada, como acontece quando são realizadas atividades isoladas e sem relação com o planejamento pedagógico.

Tais questionamentos também foram levados ao curso de formação, refletindo sobre os processos de ensino das atividades circenses, pensando na didática, nas adaptações possíveis e seguindo os princípios pedagógicos elencados por Ontañón (2016). Durante as entrevistas, o/as docentes participantes comentaram sobre esses processos, afirmando que, quando planejados, conseguem alcançar resultados satisfatórios:

“Quando eu tinha uns 13 anos, tinha um projeto da prefeitura [...]e tinha aula de circo. Foi a única vez que fiz. [...] era num barracão perto de uma igreja, era legal, lembro que tinha os malabares, que eu não conseguia, mas é porque não foi feito a didática com o tule (que foi realizada no curso), nós fomos direto para a bolinha. Então, eu fiquei marcada porque era uma atividade que eu não conseguia realizar, e não conseguia colocar nas minhas aulas” (Professora 2, 2023).

A modalidade citada pela professora foi a aprendizagem dos malabares. Durante o curso de formação, foi trabalhada a iniciação aos malabares com tules ou lenços, seguindo a sequência pedagógica do grupo Circus, que pode ser consultada no canal do coletivo⁴. O trabalho com os lenços no início da aprendizagem dos malabares possibilita obter um

tempo de reação muito maior se comparado com o da manipulação das bolas de malabares, pois o lenço demora mais do que a bolinha para cair no chão. Dessa forma, o/a aprendiz consegue interiorizar a lógica da manipulação, para depois transferi-la para outros malabares de lançamento, como bolas, claves ou aros.

Apesar de o curso ter abordado diversas atividades circenses, foi realizado em apenas 12 horas, com o intuito de sensibilizar docentes para essa temática na escola, despertando motivação, interesse e conhecimento em relação aos saberes circenses. Uma das professoras destacou a importância de aprofundar os conhecimentos adquiridos:

“A gente podia fazer por mais tempo, repetir as coisas mais vezes. Tem muita importância porque desperta a gente, a vontade de conhecer mais, de ter mais habilidade com as coisas, então, deixa o nosso lado criativo vivo, né, corpo vivo, isso é muito importante para um professor [...] foi pouco tempo, mas acho que deu um apanhado geral de tudo que existe, mostrou para a gente o material referencial teórico, que a gente pode correr atrás de saber mais, mas eu já usei algumas coisas, que já mandei umas fotos lá no grupo, a gente já fez a parte de acrobacia” (Professora 1, 2023).

Neste ponto, é preciso chamar a atenção para a urgência de focar a formação de professores/as, pois o circo está, de uma ou de outra forma, presente na escola. Até algumas décadas atrás, ocupava pouco ou nenhum espaço nos currículos de formação inicial dos cursos de arte e/ou educação física. Atualmente, apesar do crescente interesse, a formação sobre os saberes circenses é ainda incipiente, mas aos poucos cresce no Brasil, especialmente na região Sudeste do país, de acordo com os estudos realizados por Aline Caramês (2014), Rita Fernandes (2014) e Bruno Tucunduva (2015).

Outrossim, para lidar com a falta desses conhecimentos na graduação, muitos/as professores/as têm optado pela formação continuada para se qualificarem e poderem atuar com mais domínio. Os/As docentes interessados/as procuram escolas de circo, famílias circenses e fazem as próprias pesquisas, por meio de vídeos ou bibliografias. Atualmente, temos conhecimento de algumas universidades que percebem as possibilidades educativas do circo, especialmente pela grande procura e crescente interesse da população por essas atividades; assim, para suprir essas necessidades, começaram a oferecer algumas disciplinas e/ou projetos de extensão que incluem a prática (BORTOLETO & CELANTE, 2011; ONTAÑÓN & OLIVEIRA, 2023; TREVIZAN, CHAGAS & KRONBAUER, 2018).

Apesar dessa constatação, sabemos que a formação inicial ainda não se mostra atenta às possibilidades do ensino do circo na escola. Até que essa realidade mude, será responsabilidade do/da professor/a a busca por saídas na formação continuada, assim como fizeram os/as professores/as desta experiência, bem como a demanda a secretarias de educação, centros de formação continuada, universidades e outros espaços formativos. É importante salientar que, ao contrário de décadas atrás, atualmente há muito material disponível, o que pode ajudar sensivelmente os/as docentes interessados/as no assunto.

Atitudes de pesquisa e busca constante por novos recursos certamente ajudarão a compor uma proposta coerente e crítica para a formação dos/as estudantes.

Para finalizar a entrevista, as docentes e o docente fizeram uma avaliação geral do curso de formação, refletindo sobre os conhecimentos adquiridos, a segurança para conseguir abordar o circo em suas aulas e suas intenções de desenvolver alguma proposta com o circo no futuro. De forma geral, elogiaram o curso, destacando que, de fato, já estavam colocando as aprendizagens em prática nas suas aulas:

“com certeza né, tanto que eu já introduzi na Educação Infantil e no Fundamental, na medida que eu vivenciava o curso, eu inseria nas aulas de educação física. [...] eu sempre achei que era viável, eu não fazia por falta de conhecimento, de não ter a didática certa, de não ter segurança em abordar o tema. [...] antes eu não tinha essa segurança, eu gostei demais do curso, me enriqueceu bastante, ainda mais na minha disciplina, pude ver várias possibilidades” (Professora 2, 2023).

“[antes] nada me impedia de trabalhar com as atividades circenses nas minhas aulas... era mais a falta de conhecimento, de informação sobre o tema. Mas após o curso eu fiquei bastante apaixonado com as inúmeras possibilidades que eu posso trabalhar com meus alunos, ainda mais eles que são pequenos né?! Tudo é encantador para eles, dá para trabalhar de uma forma bem criativa, bem divertida” (Professor 3, 2023).

Como foi possível perceber, a formação continuada se mostra como uma das possibilidades reais para que o circo adentre o espaço escolar, por meio de docentes que se sentem preparados/as, motivados/as e, acima de tudo, comprometidos/as com os conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares necessários para o tratamento crítico e coerente desses saberes seculares. Claro está que os desafios ainda são diversos e passam não somente pela formação inicial e continuada, mas também por questões de preconceito, ausência de planejamento nas aulas de educação física, infraestrutura, turmas numerosas, entre outras. Tais entraves perpassam a tematização de diferentes temas da cultura corporal, pois as condições materiais objetivas que temos nos contextos escolares nem sempre são favoráveis, requerendo cada vez mais investimentos de diferentes naturezas na formação de professores/as.

Considerações finais

Várias décadas se passaram desde as primeiras experiências com o circo nas escolas de educação básica. Seja nas disciplinas de arte, educação física, na educação infantil ou como atividade extracurricular, as atividades circenses conquistam cada vez mais espaço. A pesquisa e a divulgação científica acompanharam esse crescimento. Contudo, observamos que as oportunidades de formação, da inicial à continuada ou permanente, ainda estão muito aquém das necessidades dos/das profissionais que atuam nas escolas. Por esse motivo continuamos à mercê do senso comum e de uma intervenção ainda

pouco sistemática por parte dos/as professores/as que se ‘aventuram’ a trabalhar com esses saberes.

Por meio da pesquisa realizada, pudemos entender que existe um interesse considerável por parte dos/as professores/as. Apesar disso, muitos/as se sentem inseguros/as perante a tematização do circo na escola, receosos/as por não dominar os conteúdos, não saber ensiná-los, não possuir material específico ou por falta de segurança na realização das atividades. Nesse sentido, é importante entendermos que o/a docente não precisa ser artista para conseguir apresentar a seus/suas alunos/as como jogar malabares, se equilibrar sobre a perna de pau, saltar, rolar ou se expressar. Nos parece importante que o/a professor/a tenha a possibilidade de vivenciar a sensação de jogar três bolinhas no ar, de saber qual é a melhor forma de colocar as mãos para fazer um rolamento ou conhecer a importância de usar material de segurança ao subir no tecido, ou seja, ser consciente de que existem especificidades pedagógicas que contribuem para o ensino das atividades circenses.

Foi justamente essa possibilidade que buscamos viabilizar por meio do curso de formação, constatando ao final que o/as participantes ganharam confiança e recursos necessários para levar o circo até suas turmas. Entendemos que somente com a inclusão de maneira regular e profunda da pesquisa e da formação conseguiremos garantir, num futuro não tão distante, melhores condições para o ensino do circo nas escolas.

Cabe destacar que, apesar de termos identificado um número considerável de professores/as interessados/as na realização de um curso de formação durante a aplicação do questionário inicial, o número de professores/as que realmente realizou o curso de formação foi menor do que o esperado. Entendemos que os motivos podem ser diversos, como pouco tempo para dedicar à formação continuada, reduzida cobrança/supervisão dos órgãos reguladores sobre a formação, excesso de carga de trabalho docente, desinteresse por novos conhecimentos, entre outros fatores. Sendo assim, o compromisso de se atualizar e explorar novos conhecimentos deve ser parte fundamental da ação dos/as professores/as, mas principalmente dos/das gestores/as das escolas e das instituições encarregadas da formação inicial e continuada, particularmente universidades e secretarias de educação, que, de modo geral e apesar do crescente interesse, não mostram a sensibilidade necessária sobre o tema.

A pesquisa realizada nos mostrou o desafio de proporcionar meios aos/às professores/as interessados/as em levar o circo até as crianças com segurança e sistemática. Faz-se evidente a necessidade de seguir pesquisando esse fenômeno, visando conhecer de perto outras experiências pedagógicas, algo que parece ser fundamental para melhorar a qualidade das intervenções e que pode contribuir para novos processos de formação e qualificação dos/das profissionais que desejem atuar nessa área. Já são muitas as instituições educativas que perceberam o potencial educativo do circo, incluindo-o em seus projetos pedagógicos ou em suas atividades regulares.

Notamos, contudo, que em inúmeras ocasiões a introdução desses saberes circenses acontece de maneira assistemática, descontextualizada, por vezes obrigatória, fazendo com que os/as professores/as desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir o programa sugerido, sem formação adequada para isso. Tal cenário permite que professores/as leigos/as na temática e que sequer compreendem o significado da arte ou do circo na educação, muito menos a metodologia adequada, ensinem esses conteúdos. Por incrível que pareça, isso é frequente, podendo gerar situações indesejadas que comprometem inclusive a integridade física dos/as estudantes. Sem uma ação reflexiva, formação adequada e organização pedagógica da intervenção, podemos ter graves problemas, na aprendizagem dos/as alunos/as ou mesmo no devido trato que o circo merece, com a possibilidade de deixá-lo restrito a experiências isoladas, caricaturizadas e carentes de significado.

Recebido em: 11/04/2024; Aprovado em: 16/05/2024.

Notas

- 1 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa registrado com o CAAE 56585922.1.0000.0197.
- 2 O Dia Nacional do Circo é comemorado no Brasil em 27 de março, data de nascimento do artista Abelardo Pinto, o famoso Palhaço Piolin.
- 3 Grupo de Pesquisa em Circo vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Circus/FEF/Unicamp. Disponível em: <<https://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao/gruposdepesquisa/circus/apresentacao>>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- 4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/@CircusUnicamp>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

Referências

ABRAHÃO, Sergio. *Valoración de las actividades circenses en la formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta para la transformación social en la escuela*. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2004.

ARAÚJO, Samuel Moreira de, SOUZA, Beatriz Gomes de & ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. O circo entra na escola: as manifestações circenses em uma escola pública na cidade de Juiz de Fora/MG. *Arquivos em movimento*, v.17, n.1, 2021, p. 56-68.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho & CELANTE, Adriano Rogerio. O ensino das atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. In: PEREIRA, Elisabete M. Aguiar; CELANI, Gabriela & GRASSI-KASSISSE, Dora Maria. (Orgs.). *Inovações curriculares: experiências no ensino superior*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.
- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho, PINHEIRO, Pedro Henrique & PRODÓCIMO, Elaine. *Jogando com o circo*. Jundiaí – SP: Editora Fontoura, 2011.
- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho & SILVA, Ermínia. Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos*. v. 4, n. 2, 2017, p. 104-117.
- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho *et al.* Circo en la escuela: compartiendo prácticas pedagógicas. *Mhsalud-Revista en ciencias del movimiento humano y la salud*, v. 19, 2022, p. 1-13.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: Temos o que ensinar?. *Pensar a Prática*, v. 6, 2006, p. 45–58.
- BUSSE, Hans. *Artistik: Hohe schule der Körperkunst*. Berlim: Zentralhaus-Publ., 1991.
- CARAMÊS, Aline de Sousa. *Professores na corda bamba: As atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- CARDANI, Leonora Tanascovici *et al.* Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 25, 2017, p. 128-140.
- CHUNG, Li. Serving PE Teachers’ Professional Learning Experiences in Social Circus. *New Horizons in Education*, v. 58, n. 1, 2010.
- COASNE, Joelle. *Pour une approche artistique du cirque au collège*. Elaboration d’une ingénierie didactique collaborative en EP&S en classe de 5ème. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Ciências e Técnicas das Atividades Físicas e Esportivas, Universidade de Rennes 2, Rennes/FR, 2013.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet. *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2007.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet & PEREZ-GALLARDO, Jorge. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet, ONTAÑÓN, Teresa Barragán & BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Atividades circenses. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime, DARIDO, Suraya Cristina & OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. (Orgs.) *Ginástica, dança e atividades circenses*. Maringá: Editora Universidade Estadual de Maringá – EDUEM, v. 3, 2014, p. 119-157.
- FERNANDES, Rita de Cassia. *Do tecido à lona: as práticas circenses no tear da formação inicial em Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.
- FERREIRA, Diego; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho & SILVA, Ermínia. *Segurança no circo: questão de prioridade*. 1. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2015.

- FOUCHET, Alain. *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Stadium, 2006.
- HEINEMANN, Klaus. *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo, 2003.
- HOTIER, Hugues (Org.) *La fonction éducative du cirque*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- INVERNÓ, Josep. *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE, 2003.
- KRONBAUER, Glauca Andreza & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Circo e a educação do corpo: da capitalização dos espetáculos à sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 18, 2014, p. 317-337.
- LOPES, Daniel de Carvalho & PARMA, Marcio. *Construção de Malabares - passo-a-passo*. Jundiaí/SP: Fontoura, 2016.
- LOPES, Daniel de Carvalho *et al.* Corpo e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola de equilíbrio circense. *Educación Física Y Ciencia*, v. 21, 2019, p. 76-93.
- MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.
- MATEU, Mercé Serra & BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, v. 11, n. 1, 2011, p. 129-142.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Minas Gerais, 2018.
- MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes & AYOUB, Eliana. Por entre as brechas dos muros da universidade: O circo como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, 2017, p. 61-83.
- MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes & BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. O circo na formação inicial em educação física: um relato autoetnográfico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 1, 2018, p. 39-45.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán. *Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística*. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo Mallet & BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação física e atividades circenses: "o estado da arte". *Movimento*, v. 18, n. 2, 2012.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho & SILVA, Ermínia. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 62, 2013, p. 233-243.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán & BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Todos a la pista: El circo en las clases de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, n. 115, 2014, p. 37-45.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán *et al.* O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. Goiânia: *Pensar a prática*, v. 19, n. 1, jan./mar, 2016.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán & OLIVEIRA, Natália Araújo. Aprendendo a ensinar circo: A curricularização da extensão universitária e seus impactos na formação dos discentes. Ponta Grossa: *Revista Conexão UEPE*, v. 19, 2023, p. 01-14.
- PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física*, Paraná, 2008.

- PRESTA, Michelle Guidi Gargantini; MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes & EHRENBORG, Mônica Caldas. Formação continuada de professores: o circo em debate. *Educação: teoria e prática*, v. 31, n. 64, 2021, p. e10.
- PRICE, Christopher. Circus for Schools: Bringing a Circo Arts Dimension to Physical Education. Canada: *Revue PHENEPS*, v. 4, n. 1, 2012.
- RIBEIRO, Camila Silva *et al.* O “não lugar” do circo na escola. *Revista Portuguesa De Educação*, v. 34, n. 1, 2021, p. 246-263.
- RODRIGUES, Luis Henrique. *Representação das atividades circenses na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Universidade de Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira & MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. São Carlos: *Revista Brasileira em Fisioterapia*, v. 11, n. 1, jan./fev. 2007, p. 83-89.
- SANTOS-RODRIGUES, Gilson *et al.* Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, 2021, p. 1-7.
- SANTOS-RODRIGUES, Gilson; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho & LOPES, Daniel de Carvalho. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. *Urdimento-Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, v. 1, 2023, p. 1-27.
- SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Cynthia França & CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. *Motriz: Revista de Educação Física (Online)*, v. 16, 2010, p. 496-505.
- SOUZA JÚNIOR, Márcilio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares de & SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. Porto Alegre: *Movimento (ESEE/UFRGS)*, v. 16, n. 3, jun. 2010, p. 29-47.
- TIAEN, Marcos Sergio. *Atividades circenses na formação continuada do professor de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Educação, Santa Maria, 2014.
- TREVIZAN, Maiara; CHAGAS, Paula Izabella & KRONBAUER, Glaucia Andreza. Circo em Contextos – diálogos entre a cultura e a extensão universitária. Ponta Grossa: *Revista Conexão UEPG*, v. 14, n. 1, 2018, p. 130-139.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.
- TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. *O circo na formação inicial em educação física: inovações docentes, potencialidades circenses*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2015.
- UNESCO. El circo: un arte internacional. París: *Revista El Correo (ONU)*, ano XI, n. 117, p. 1-37, 1988.

Os desafios do trabalho docente na pedagogia hospitalar:

uma leitura sobre as atividades pedagógicas humanizadas

The challenges of teaching work in hospital pedagogy:

a reading on humanized pedagogical activities

Los desafíos del trabajo docente en la pedagogía hospitalaria:

una lectura sobre actividades pedagógicas humanizadas

 **CIBELE MESSA GOULART***

Prefeitura Municipal de Itaqui, Itaqui – RS, Brasil.

 **FERNANDO ICARO JORGE CUNHA****

Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, São Borja – RS, Brasil.

 **AILTON JESUS DINARDI*****

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana – RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo busca ampliar o conhecimento sobre a educação de crianças e adolescentes hospitalizados/as – temporária ou permanentemente – e afastados/as do ambiente regular de ensino. À luz dos fundamentos da pedagogia hospitalar enquanto prática humanizada e com dados coletados nas bases Scielo e Capes, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. Os resultados apontam a eficiência de determinados projetos didático/pedagógicos desenvolvidos por equipes multidisciplinares de atendimento a alunos/as internados/as ou que ocupam espaços hospitalares por algum

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa. Auxiliar de Atividades Sociais da Prefeitura Municipal de Itaqui - RS. *E-mail:* <ciade0101@gmail.com>.

** Professor de Química na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Pampa. *E-mail:* <icaro729@gmail.com>.

*** Doutorado em Ciência Florestal. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. *E-mail:* <ailtondinardi@unipampa.edu.br>.

período de tempo. Através desta revisão foi possível observar que, por mais que seja importante para a atuação pedagógica, o tema ainda é pouco conhecido e divulgado. O percurso da classe hospitalar é longo, e a cada dia surgem novos desafios para a educação especial, principalmente no campo da pedagogia hospitalar.

Palavras-chave: Educação. Equipe multiprofissional. Instituições hospitalares.

ABSTRACT: This article aims to spread knowledge about the education of children and adolescents who are hospitalized – temporarily or permanently – and away from the regular teaching environment. In light of the foundations of hospital pedagogy as a humanized practice and with data collected from Scielo’s and Capes’ databases, our research is characterized as qualitative and bibliographic. The results indicate the efficiency of certain didactic/pedagogical projects developed by multidisciplinary teams to assist students who are hospitalized or who occupy hospital spaces for a certain amount of time. It was possible to observe that although the topic is important for pedagogical practice, it is still little known and disseminated. The path of the hospital classroom is long and new challenges arise every day for special education, especially in the field of hospital pedagogy.

Keywords: Education. Multidisciplinary team. Hospital institutions.

RESUMEN: Este artículo busca ampliar el conocimiento sobre la educación de niños y niñas y adolescentes hospitalizados/as –temporal o permanentemente– y alejados/as del ámbito docente habitual. A la luz de los fundamentos de la pedagogía hospitalaria como práctica humanizada y con datos recogidos en las bases de datos Scielo y Capes, nuestra investigación se caracteriza por ser cualitativa y bibliográfica. Los resultados apuntan a la eficiencia de ciertos proyectos didáctico-pedagógicos desarrollados por equipos multidisciplinarios que atienden a estudiantes hospitalizados/as u ocupando espacios hospitalarios por algún período de tiempo. A través de esta revisión se pudo observar que, por importante que sea para el desempeño pedagógico, el tema aún es poco conocido y publicitado. El recorrido de la clase hospitalaria es largo, y cada día surgen nuevos desafíos para la educación especial, especialmente en el ámbito de la pedagogía hospitalaria.

Palabras clave: Educación. Equipo multidisciplinario. Instituciones hospitalarias.

Introdução

O presente estudo tem o intuito de evidenciar a importância do trabalho docente para a pedagogia hospitalar, tendo em vista que o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 determina que toda criança ou adolescente tem direito ao acesso a saúde e educação de qualidade (BRASIL, 1988).

Ter conhecimento sobre o trabalho pedagógico em contextos hospitalares vai muito além daquilo que percebemos na vivência regular de ensino. A criança hospitalizada tem o seu percurso natural de aprendizagem alterado por toda a sua vida; e fazer com que esse trajeto educativo seja menos traumático e doloroso fica a cargo de equipes de saúde multidisciplinares que cuidam desses/as pacientes/estudantes. O/A professor/a é fundamental, pois traz para o/a aluno/a enfermo/a, sempre que possível, a continuidade dos estudos e a sensação benéfica de ainda pertencer a sua comunidade e seus vínculos sociais (WOLF, 2007). Diante das transformações da realidade econômica, política, social e cultural que o país enfrenta, a pedagogia tem demonstrado, cada vez mais, a necessidade de se atribuir novas tarefas a educadores/as e à população que atendem (SCHILKE, 2008).

De acordo com Cláudia Esteves (2008), a legislação brasileira reconheceu no Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado – Resolução n. 41, de outubro de 1995, item 9 – o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (ESTEVES, 2008). Em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento com estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à Educação Básica.

Diante do exposto e do conceito de educação como base do progresso de uma sociedade, faz-se necessário aos/as profissionais da pedagogia ampliar o conhecimento sobre o tema da educação de crianças e adolescentes hospitalizados/as – de forma temporária, permanente ou que estão em tratamento de saúde e devem ser afastados/as do ambiente regular de ensino –, buscando compreender a atuação docente em ambientes hospitalares no Brasil, onde a saúde e a doença disputam espaços e vidas de pessoas em etapas de aprendizagem distintas, estabelecendo continuamente novos paradigmas no campo das ciências educativas.

O hospital, além de ser um ambiente procurado para se descobrir ou curar enfermidades do sistema biológico humano, também se tornou um centro de educação. Mas há alguns séculos, o hospital é visto pela sociedade como local para se tratar doenças, e mesmo em cidades onde funcionam hospitais escolas, as pessoas não conhecem esse trabalho, que é um diferencial de centros de tratamento, visto que no espaço hospitalar não são ensinados apenas os conteúdos do currículo, mas também temas do cotidiano, trazendo inúmeros benefícios para o bem-estar e a educação socioemocional de pacientes e familiares. Sendo assim, este trabalho tem como questão de pesquisa: *Como o trabalho pedagógico humanizado em hospitais pode auxiliar no tratamento da criança/paciente que teve sua rotina escolar alterada?*

Diante desse problema de pesquisa, este estudo tem como objetivo geral ampliar o conhecimento sobre o tema da educação de alunos/as, crianças e adolescentes que foram hospitalizados – de forma temporária ou permanente ou que estão em tratamento de saúde e devem ser afastados do ambiente regular de ensino à luz dos fundamentos da pedagogia hospitalar enquanto prática humanizada. A pesquisa apresenta um aporte bibliográfico que se atém à eficácia de projetos educacionais dentro dos hospitais e responde inúmeras dúvidas a respeito do funcionamento e do objetivo da pedagogia hospitalar; isso estimula responsáveis pelo/a paciente-aluno/a e a sociedade em geral a obter mais conhecimento na área – que, apesar do avanço significativo, ainda tem poucos estudos que evidenciam a pedagogia hospitalar e suas potencialidades em oportunizar práticas humanizadas. Portanto, estabeceremos relações entre a importância do trabalho pedagógico educacional humanizado e o tratamento médico de pacientes/alunos/as, que têm direito à continuidade dos estudos e precisam de qualidade de vida, atenção individualizada às suas necessidades de ensino e o fortalecimento da noção de pertencimento à sociedade, apesar das privações ocasionadas durante o período de restabelecimento da saúde. A atuação multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde é essencial para a melhoria do estado físico e emocional dos/as pacientes, preservando-os/as de potenciais prejuízos a sua aprendizagem escolar.

Este estudo justifica-se pela importância do tema da hospitalização, ou não, de crianças e adolescentes que necessitam de tratamento médico e precisam estar afastados/as do ambiente regular de ensino. Ao perceber a importância do atendimento pedagógico às crianças em tratamento de saúde, entendemos a relevância do tema, em especial por conta do aumento de internações de crianças desde a Educação Infantil, fato potencializado no momento pandêmico. O motivo pessoal que nos fez optar por este tema de pesquisa surgiu de questionamentos sobre a forma como tem sido conduzida a educação dessas crianças hospitalizadas, seja por doenças graves e/ou incuráveis ou para tratamento de saúde de curto prazo, que necessitam de acompanhamento médico igualmente, em ambiente hospitalar ou domiciliar.

É importante esclarecer que o presente trabalho não trata do desenvolvimento da formação docente na área da pedagogia hospitalar, mas é um estudo investigativo bibliográfico, que especifica elementos articuladores entre as diversidades multidisciplinares e metodológicas que busquem o restabelecimento da saúde e da continuidade do processo educativo de estudantes enfermos/as.

Surgimento da pedagogia hospitalar no Brasil

Os primeiros dados acerca do surgimento da pedagogia hospitalar no Brasil foram produzidos em 1950, no Rio de Janeiro, sem vínculo com a secretaria de educação. Os/As

próprios/as profissionais da área da saúde perceberam a necessidade de pacientes continuarem seus estudos, iniciando ações educativas por conta própria (SCHILKE, 2008).

Conforme explica Rosângela Wolf (2007):

A Pedagogia Hospitalar busca modificar situações e atitudes junto ao enfermo, as quais não podem ser confundidas com o atendimento à sua enfermidade. Isso exige cuidado especial no desenvolvimento das atividades. Quanto à Pedagogia Hospitalar caberá: o efetivo envolvimento com o doente; modificação no ambiente em que está envolvido; modalidades de ação e intervenção; programas adaptados às capacidades e disponibilidades do enfermo (WOLF, 2007, p. 48).

Ana Lúcia Schilke (2008) salienta que, em 1960, o Hospital Barata Ribeiro, no Rio de Janeiro, deu início a aulas para crianças hospitalizadas, com uma professora especializada. Foi também nesse período que profissionais que presidiam o hospital entraram com um pedido de regulamentação da pedagogia hospitalar junto à secretaria de educação. A regulamentação, no entanto, ocorreu muito tempo depois – somente no ano de 2002.

Sobre a regulamentação da pedagogia em âmbito hospitalar, Schilke afirma que:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado “Classe Hospitalar e atendimentos pedagógicos domiciliares; estratégias e orientações.” Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares (SCHILKE, 2008, p. 16).

Contribuindo para o significado da pedagogia hospitalar, bem como suas especificidades, a autora explica que:

Este modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, enfocando mais os aspectos emocionais que os cognitivos. Essa modalidade busca uma ação diferenciada do professor no hospital e apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca na sua atuação, é de difícil realização e pode ser banalizada (SCHILKE, 2008, p. 17).

Outro ponto importante nesta discussão é o fato de o termo *pedagogia hospitalar* não estar explícito na legislação brasileira, mas sim o termo *classe hospitalar*. Para Rejane Fontes (2005, p. 121) e Ana Lúcia Schilke (2008, p. 17) o termo *classe hospitalar* é muito limitado para definir essa modalidade da Educação Especial, pois não abrange todos os projetos existentes em um hospital, sendo preferível a definição *pedagogia hospitalar*.

Bases legais da pedagogia hospitalar

É de suma importância que tanto educadores/as como a sociedade desenvolvam pesquisas contínuas com o objetivo de esclarecer os direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs para o exercício da própria consciência e para o ensinamento dos/as alunos/as, tornando-os/as críticos/as e conscientes. Aline Cruz (2009) relata que:

[...] todos os cidadãos são iguais e tem seus direitos e deveres assistidos nas leis dentro da nossa sociedade. Leis essa que são de suma importância para nós pedagogos, conhecermos, discutirmos e criticarmos (quando for o caso) com o intuito de que elas melhorem e de fato se façam valer, principalmente na educação, a qual quer ao alcance de todos, e com a mais alta qualidade, visando o desenvolvimento de pessoas cada vez mais críticas e realizadas no mundo que as cerca (CRUZ, 2009, p. 4).

O/A paciente internado em hospital deve ser respeitado/a e atendido/a conforme as bases legais, o que vai além de tratar a doença, realizando ações que possam aprimorar o ser humano na sua integralidade física, emocional e social. Crianças ou adolescentes afastados/as da escola por doença e internados/as têm o direito legal de terem asseguradas educação e saúde (FONSECA, 2003). A Lei 8.069/90, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, afirma em seus Arts. 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A lei é para garantir direitos, e quando se trata de crianças ou adolescentes hospitalizados/as, o poder público dispõe de leis que garantem o tratamento dentro do contexto desses pacientes. Para Moaci Carneiro (2010), o que se pretende com o respaldo das leis que beneficiam a prática pedagógica em âmbito hospitalar é:

propiciar rotas de humanização para alguém (o aluno) que, de repente, se sente descompensado em seu processo de desenvolvimento. E a descompensação permitida está na fronteira do desrespeito à dignidade da pessoa humana, fundamento constitucional irrenunciável (CARNEIRO, 2010, p. 414).

A Lei n. 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, assegura igualmente o direito de crianças e jovens à educação. Em seu capítulo V, encontra-se a Educação

Especial, que tem como uma de suas modalidades a Classe Hospitalar; no Art. 59 encontra-se o respaldo quanto aos direitos educacionais dessa classe:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...] (BRASIL, 1996).

Pacientes precisam ser tratados/as dignamente, pois estão num local que provoca medo, angústia, dores e solidão, entre outros, e onde poucas pessoas desejam estar. Sendo assim, através do trabalho pedagógico multidisciplinar humanizado, o/a aluno/a enfermo/a se sentirá mais acolhido/a, podendo realizar as atividades escolares de acordo com seu tempo e suas condições de saúde.

A pedagogia e o/a pedagogo/a hospitalar

O/A pedagogo/a tem a tarefa de auxiliar e transformar esse momento difícil que alunos/as enfrentam, adaptando os conteúdos educativos e dando condições para que se restabeleçam e não percam o vínculo com a escola (FONSECA, 2003).

A criança e o adolescente hospitalizados precisam suportar períodos em que a sua maneira de ser e estar encontra-se temporariamente modificada. Nesse processo, a intervenção pedagógica auxilia a criança e o adolescente a dar um significado diferente a esse momento das suas vidas. Esse novo significado é possível através de dinâmicas pedagógicas e interações com a família e a escola (FONTANA & SALAMUNES, 2009, p. 58).

A pedagogia hospitalar está elencada como área educacional que busca dar continuidade à escolarização de alunos/as hospitalizados/as; porém, nem todos os hospitais estão preparados com a estrutura necessária, o que faz surgir outras lacunas, além do fato de alguns/umas profissionais da educação não terem a graduação adequada para trabalhar nesse ambiente. A classe hospitalar inclui áreas específicas da formação docente, para as quais são necessárias algumas especializações; e os resultados positivos também dependem dos conhecimentos prévios apresentados pelos/as educandos/as (WOLF, 2007).

Em conformidade com Ercília de Paula (2010):

Há de se considerar que, quando os educadores começam a educar em ambientes diversificados, a educação assume características bem peculiares, que se diferem um pouco das instituições educacionais formais, mas também conservam elementos comuns. É necessário lembrar que essas formas de educar assumem compromissos significativos com a formação de quem se educa e quem é educado (PAULA, 2010, p. 5).

A área da educação em contexto hospitalar realiza um trabalho amplo, que analisa diariamente as situações físicas e emocionais de alunos/as pacientes, para depois adaptar um trabalho pedagógico a cada criança/adolescente. Sabemos da grande importância que a educação tem no âmbito hospitalar, não somente em relação ao ensino, mas também pela possibilidade de os/as pacientes conviverem com outros/as profissionais que não sejam da área da saúde. Primeiramente, os/as profissionais da educação precisam conhecer a realidade do/a aluno/a, para então adequar um trabalho educativo específico que respeite o tempo de ensino e aprendizagem de cada um/a (WOLF, 2007).

A pedagogia hospitalar no hospital A. C. Camargo Câncer Center

Trazer o tema da pesquisa e não mostrar a prática dessa área tornaria o estudo sem essência, por isso, mostramos como surge a pedagogia hospitalar e quais as suas finalidades. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 1977, *apud* FONTES, 2005, p. 121), o hospital vai além de um lugar onde se procura a cura de enfermidades, sendo também um espaço que auxilia e promove a educação.

Para Rejane Fontes (2005):

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente (FONTES, 2005, p. 121).

O hospital A. C. Camargo Câncer Center¹, localizado na Rua Professor Antônio Prudente, 211, na vibrante Liberdade em São Paulo, exemplifica a fusão entre cuidados médicos e educação. Na Escola Especializada Schwester Heine – EESH, integrada ao centro, a pedagogia hospitalar e a pediatria se unem para garantir que os/as pacientes em tratamento não percam o vínculo com a educação. O objetivo é proporcionar um ambiente educacional adaptado às necessidades de cada criança, suavizando os efeitos do tratamento médico enquanto fortalece seu desenvolvimento intelectual. Com professores/as da rede municipal e estadual de São Paulo, a EESH se dedica a oferecer um currículo abrangente que atenda a todas as etapas da Educação Básica, garantindo que o aprendizado continue a fluir, independentemente dos desafios de saúde enfrentados pelos/as alunos/as (HOSPITAL A. C. CAMARGO, 2022).

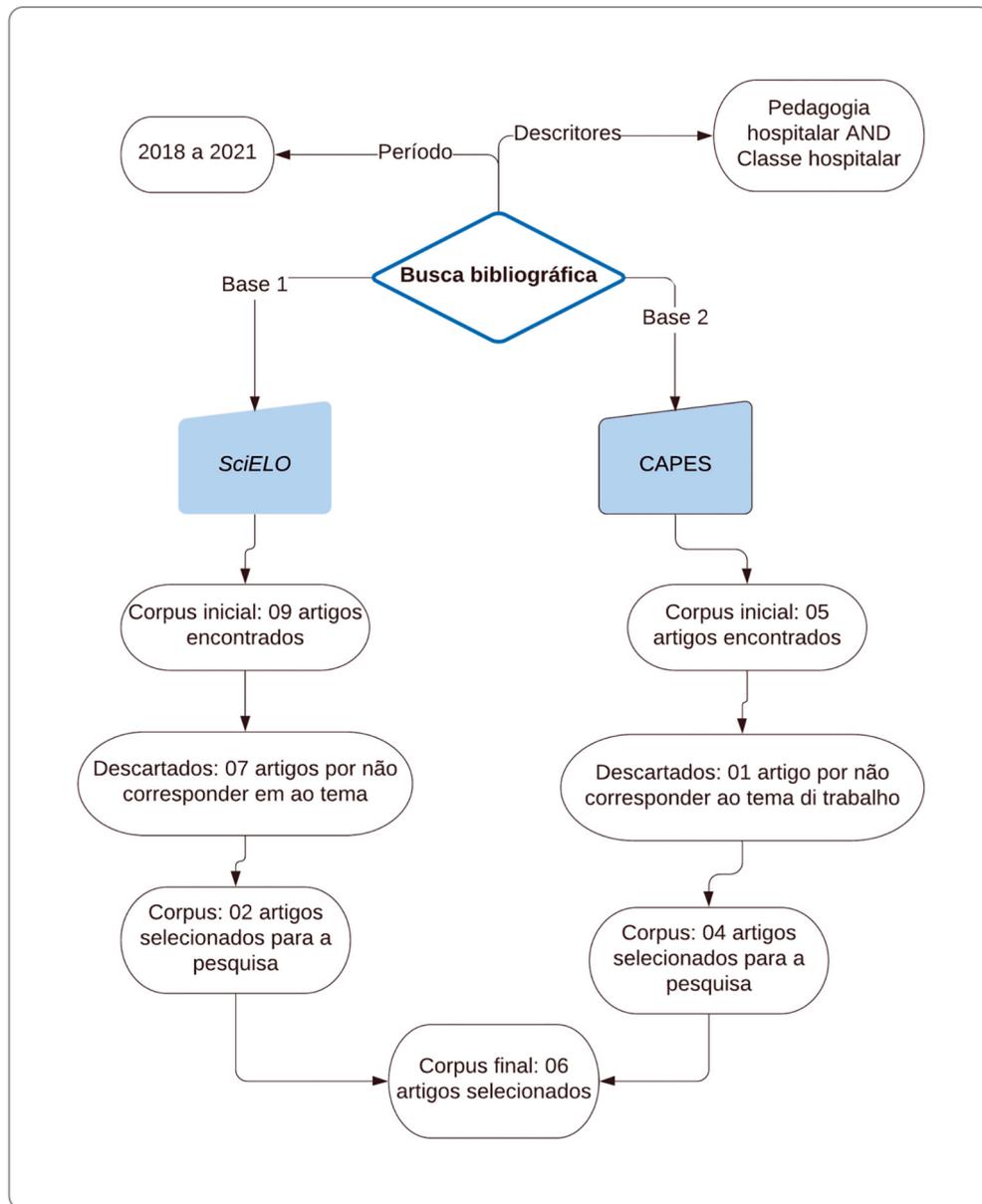
Apontamentos metodológicos

A presente pesquisa se desenvolveu no segundo semestre de 2021 e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica integrativa. Consoante Antônio Gil (2002, p. 185), esse tipo de pesquisa propõe uma análise das diversas posições acerca de um problema específico, apresentando defasagens e apontando possíveis soluções para a situação-problema.

Nos fundamentos de Marco Antônio Moreira (2011), a pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, presume a coleta de dados mediante as influências mútuas que acontecem entre o pesquisador e o objeto de estudo; a quantitativa consente uma melhor compreensão sobre o objetivo da pesquisa, quantificando o que se deseja analisar. Para Maria Cecília Minayo (2010), a pesquisa qualitativa visa à construção da realidade, se preocupando com as ciências em um nível que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações não reduzíveis à operacionalização de variáveis.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos as ferramentas de busca do banco de periódicos científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Scientific Electronic Library Online – Scielo. A consulta ocorreu nos descritores de busca com as palavras-chave *pedagogia hospitalar* e *classe hospitalar*, entre os anos 2018 e 2021. A coleta dos dados ocorreu no mês de outubro de 2021 e, diante dessa busca, obtivemos um total de 14 artigos, sendo oito encontrados na base de dados Scielo e seis no banco de dados da Capes. Foram descartados os que não contemplavam a temática, ou seja, não possuíam como foco o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar. Como resultado dessa segunda seleção, foi possível contemplar dois artigos da Scielo e quatro artigos da Capes (figura 1).

Figura 1 - Fluxograma metodológico de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2021.

Após a seleção dos seis artigos que compõem esta análise, focamos esforços em entender o escopo das pesquisas a partir do título, dos objetivos, da forma como foram desenvolvidas, bem como os resultados obtidos.

Resultados e discussão

Após o processo de inclusão e exclusão dos artigos sobre a temática, foram selecionados seis artigos, conforme quadro 1.

Quadro 01 - Artigos selecionados para a análise de dados

Art. nº	Autoria/Ano	Título
BASE DE DADOS SCIELO		
01	RODRIGUES, K. R.; BELANCIERI, M. F.; CAPELLIN, V. L. M. F.; DOS REIS, V. L., 2018.	Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias
02	SOUZA, Z. S.; ROLIM, C. L. A., 2019.	As vozes das professoras na pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos
BASE DE DADOS CAPES		
03	DOS SANTOS, R. B.; DA CONCEIÇÃO, C.; CAVALCANTE, T. C., 2019.	A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer
04	BEZERRA, L. M., 2019.	É impossível implantar a classe hospitalar? o lugar do pedagogo no sistema de saúde
05	PEREIRA, R. T.; ROLIM C. L. A., 2020.	Compreensões sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Brasil
06	SILVA M. B.; SANTA A.; ALMEIDA, O. A., 2021.	Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2021.

Na figura 2, é possível observar que *hospitalar*, *educação* e *pedagogia* foram as palavras mais citadas na nuvem de palavras-chave dos seis artigos selecionados. Percebe-se a ausência da palavra *humanização*, mesmo que se encontre na íntegra dos artigos; dos seis artigos selecionados, somente dois mostram o termo – o artigo 02, uma vez, e o artigo 04, duas vezes.

Artigo nº	Objetivo geral
06	Estimular a criação do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, garantindo a educação a alunos/as da escola regular que estejam hospitalizados/as.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Ao observarmos os verbos que proporcionam ação nos trabalhos analisados pudemos fazer uma pequena inferência sobre as propostas das pesquisas, ou seja, há um grupo de verbos que indicam a necessidade de uma *percepção inicial* (Grupo I), como os verbos *avaliar*, *compreender*, *analisar* e *conhecer*. Em um segundo grupo, a percepção inicial já foi superada, e os/as pesquisadores/as entendem que se faz necessário uma *reflexão sobre a temática* (Grupo II), com os verbos *problematizar*, *apresentar*, *discutir*, *identificar* e *estruturar*. Finalizando essa análise, temos o verbo que se difere dos demais, *estimular* (Grupo III), que indicaria uma terceira fase: a de colocar em prática o necessário atendimento hospitalar.

Grupo I:

Avaliar: determinar o valor [...].

Conhecer: fazer com que alguma coisa seja inserida no conhecimento (memória).

Analisar: averiguar, estudar ou explorar alguma coisa de maneira minuciosa [...].

Compreender: desenvolver um ponto de vista sobre certa coisa ou pessoa [...].

Grupo II

Problematizar: fazer questionamentos ou colocar dúvidas; questionar: problematizar um ponto.

Estruturar: organizar as diversas partes que compõem a estrutura de (alguma coisa concreta ou abstrata); prover de estrutura; construir.

Apresentar: Expor-se de maneira pública; realizar uma apresentação.

Discutir: Apresentar questões acerca de alguma coisa; analisar apresentando questionamentos [...].

Identificar: expressar ou evidenciar as particularidades de; distinguir: identificar um argumento [...].

Grupo III

Estimular: incentivar alguém a fazer alguma coisa; animar, encorajar, incitar [...]. (DICIO, 2023).

No quadro 3, buscamos apresentar a prática de ensino e as ações realizadas a partir da metodologia dos artigos selecionados, integrando-as ao restante do trabalho.

Quadro 03 - Organização estrutural das ações dos artigos selecionados

Artigo nº	Temática de pesquisa	Métodos empregados	Estrutura das ações realizadas
01	Estudo realizado com crianças hospitalizadas; atividades de contação de histórias.	Pesquisa de natureza interventiva	Entrevista semiestruturada com alguns/umas pais/mães das crianças hospitalizadas.
02	O processo pedagógico educacional; ambiente hospitalar público; atuação de professores/as.	Coleta de dados	Entrevista semiestruturada com as professoras, sendo que duas atuavam no espaço da brinquedoteca.
03	Docente da classe hospitalar; processo de escolarização de estudantes/pacientes. Internados/as.	Pesquisa de campo.	Análise documental, observação de como acontece a intermediação da escola; a entrevista com a docente da classe hospitalar e os/as alunos/as.
04	Agrupamento por afinidades, transversalmente, com o auxílio da contagem da frequência de repetições das informações.	Pesquisa qualitativa	Pesquisa qualitativa, analisados os conteúdos das bibliografias; recorte das informações importantes, por meio das palavras-chave.
05	Perspectivas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar.	Recurso de indexação	Sistema categorial de conteúdo.
06	Grupo de pesquisa; docentes; diário de bordo.	Coleta de dados	Observações no local pesquisado, o hospital, entrevistas semiestruturadas com pais/mães de estudantes/pacientes.

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as 2021.

Pode-se observar também, pelo quadro 3, que a entrevista foi a ferramenta mais utilizada, de forma isolada ou acompanhada de instrumentos como análise documental e observação local. Uma das vantagens da entrevista sobre o questionário é que, apesar de haver um roteiro prévio, há espaço para que o/a entrevistado/a e o/a entrevistador/a façam outras perguntas além do planejado. Dessa forma, o diálogo se torna mais natural e dinâmico.

De acordo com Elizete Matos e Maria Mugiatti (2009):

Sabe-se, também, da importância da comunicação e do diálogo entre os elementos das equipes no ambiente hospitalar. Reitera-se aqui a imperiosa necessidade de observação e ação integrada em todos os aspectos conflitantes que particularizam cada caso, como também da necessidade do encontro dos profissionais em linguagens comuns, para as respectivas discussões, considerando o indivíduo em sua totalidade (MATOS & MUGIATTI, 2009, p. 101).

Com relação à entrevista, ela é definida por Teresa Haguette (1997) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETE, 1997, p. 86). Conforme Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005) “a entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos” (BONI & QUARESMA, 2005, p. 72).

Olhar sobre os encaminhamentos dos artigos analisados

No artigo 01, *Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias*, o estudo foi direcionado a um hospital estadual no interior paulista. A intervenção foi realizada na ala da pediatria, com atividades de contação de histórias elaboradas na brinquedoteca da própria pediatria do hospital. Pelo fato de a instituição ter alta rotatividade de pacientes no setor pediátrico, participaram do estudo 50 crianças de ambos os sexos, com idade entre 1 a 13 anos.

As atividades sempre iniciavam com questões que aproximavam as crianças, criando vínculos de confiança. Em determinados momentos, os/as pacientes já conheciam algumas histórias e interagiam auxiliando na manipulação de fantoches. Durante o desenvolvimento das ações, verificou-se que a maioria dos/as enfermos/as estava em pós-operatório, o que os/as impossibilitava de se locomoverem até a brinquedoteca, pela indisposição para saírem de seus leitos. Nesses casos, a atividade era realizada no próprio leito, com um/uma dos/das participantes procedendo à leitura da história. As crianças ficaram tão empolgadas que perguntavam se a atividade se repetiria no dia seguinte.

Em relação a escolaridade e aprendizagem, foi possível observar dificuldades de leitura e escrita em pelo menos quatro participantes; o artigo ressalta, entretanto, que o intuito da contação de histórias não foi o de diagnosticar o nível de alfabetização das crianças, mas observar o que a história poderia revelar sobre aquele momento vivido, aproximando-as de um ambiente lúdico de aprendizagem.

Segundo Maria de Fátima Belancieri *et al* (2018):

Os resultados apontaram que a Pedagogia Hospitalar e, especificamente, a estratégia de Contação de Histórias pode trazer contribuições à instituição hospitalar, às crianças hospitalizadas e a seus pais ou responsáveis. Com as crianças pode contribuir favorecendo formas de enfrentamento mais positivas diante do processo cirúrgico e hospitalização, bem como promover uma aproximação com o cotidiano escolar e a aprendizagem (BELANCIERI *et al*, 2018, p. 62).

Ou seja, os resultados apontam que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto hospitalar podem contribuir positivamente para o desempenho escolar de alunos/as que regressarem para o ensino regular.

No artigo 02, *As vozes das professoras na pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos*, foram identificados quatro hospitais com atendimento pediátrico, sendo três públicos e um particular, que realizam a internação de crianças enfermas. Nenhum oferece a classe hospitalar, mas dois possuem brinquedotecas. Apenas um hospital possui atendimento pedagógico à criança; outro tem apenas o espaço físico, mas não conta com profissional da educação para o atendimento. Nesse hospital em questão, a proposta da pedagogia hospitalar é voltada principalmente a alunos/as na fase de Educação Infantil e atende às crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, as atividades estão relacionadas a perspectivas lúdicas, com foco nos aspectos emocionais da criança, sem compromisso com a continuidade escolar, como é proposto pela classe hospitalar.

O atendimento educacional desenvolvido no contexto do hospital exige mais do que um espaço adequado para atividades, requer o encontro de profissionais da saúde e da educação em prol do bem estar da criança. Em sintonia com Carmen Lúcia Rolim (2015):

Entendemos que o acompanhamento educacional é, além de necessário, um direito de todas as crianças e deve ser oportunizado mesmo em situação de internação. É no contexto da internação, à medida que a criança permanece hospitalizada, que o desejo pelas atividades vivenciadas no ambiente escolar é (re)significado, revelando que a busca pela aprendizagem é uma procura por manter o papel de aluno. Estamos diante do desejo de retomar a vida, a infância que ficou do lado de fora do hospital (ROLIM, 2015, p. 411).

A pedagogia hospitalar envolve diversos contextos educativos, entre eles, a rotina; assim, os/as agentes responsáveis pelo tratamento procuram tornar a linguagem dos estudos mais próxima da escola e do contexto do/a paciente, para amenizar a ansiedade e o nervosismo. Com essa ajuda, a criança passa a aceitar melhor o tratamento e a convivência com a equipe hospitalar. Simone Rocha e Maria da Conceição Passeggi (2010) registram:

[...] faz-se cada vez mais necessário um diálogo entre profissionais da educação e da saúde, de modo que, juntos, possam colaborar para a construção de um espaço hospitalar mais humanizado, no atendimento de qualidade a crianças e adolescentes, que sem a devida atenção são duplamente marginalizados e excluídos socialmente (ROCHA & PASSEGGI, 2010, p. 116).

No artigo 03, *A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer*, o hospital pesquisado tem um convênio com a prefeitura de Recife. A classe dentro do hospital é uma modalidade de ensino da educação especial, de responsabilidade da prefeitura, como determina um decreto municipal de 2015. Trata-se da primeira classe hospitalar do estado, e desde o início de sua estruturação foram firmadas parcerias com outros hospitais. A partir de uma

delas, foi possível mudar a decoração da sala da brinquedoteca, que passou a ser classe hospitalar, com espaço multisseriado que atende a todos os anos escolares. As aulas são ministradas por uma professora que trabalha em dois turnos, 'cedida' pelo município para o hospital; assim, a responsabilidade da classe hospitalar é da gestão municipal. Salienta-se que a docente é graduada em serviço social, com especialização em pedagogia hospitalar e psicopedagogia. Para Wolf (2007):

A Pedagogia Hospitalar também busca oferecer assessoria e atendimento emocional e humanístico tanto para o paciente (criança/jovem) como para o familiar (pai/mãe) que muitas vezes apresentam problemas de ordem psico/afetiva que podem prejudicar na adaptação no espaço hospitalar, mas de forma bem diferente do psicólogo. A prática do pedagogo se dará através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital (WOLF, 2007, p. 48).

A prática pedagógica no referido hospital oferece atendimento personalizado, com o intuito de desenvolver as potencialidades de estudantes/pacientes. Essas atividades são desenvolvidas conforme cada estado de saúde, com adaptações que respeitam a condição física e emocional das crianças no momento da intervenção pedagógica.

De acordo com Eneida Fonseca (2003):

A educação em uma classe hospitalar tem como peculiaridade assegurar a manutenção dos vínculos escolares, de devolver a criança para sua escola de origem com a certeza de que poderá reintegrar-se ao currículo e aos colegas sem prejuízos pelo afastamento temporário ou, ainda, de demonstrar, na prática que o lugar da criança [...] é na escola, aprendendo e compondo experiências educacionais mediadas pelo mesmo professor que as demais crianças (FONSECA, 2003, p. 8).

Para Raffael dos Santos, Cláudia da Conceição e Tícia Cavalcante (2019):

A mediação com a escola de origem é fator de extrema importância para o avanço do desenvolvimento pedagógico dos estudantes/pacientes uma vez que essa mediação visa estabelecer uma base curricular segundo os mesmos conteúdos trabalhados na escola de origem (SANTOS, CONCEIÇÃO & CAVALCANTE, 2019, p. 645).

Dessa forma, é de absoluta relevância o contato entre a escola hospitalar e a escola regular, visto que esse trabalho conjunto é imprescindível para o desenvolvimento pedagógico de estudante/paciente. A atuação do/a profissional da educação dentro do hospital se torna um facilitador para o momento em que o/a aluno/a puder retornar para a escola de origem, pois não deixou de aprender e se desenvolver enquanto estava hospitalizado/a.

Moaci Carneiro (2010) explica que o que se pretende com as leis que beneficiam a prática pedagógica em âmbito hospitalar é:

Propiciar rotas de humanização para alguém (o aluno) que, de repente, se sente descompensado em seu processo de desenvolvimento. E a descompensação permitida

está na fronteira do desrespeito à dignidade da pessoa humana, fundamento constitucional irrenunciável (CARNEIRO, 2010, p. 414).

Esse sentido de humanização presente nos trabalhos concentra-se no viés afetivo, social, inclusivo e sensível. Juliana Silva e Ailim Schwambach (2019) corroboram esse ponto de vista:

Ao conhecer as intervenções dos pedagogos em ambientes hospitalares e domiciliares, tornou-se perceptível a sensibilidade e a humanização dos profissionais que realizam este trabalho. A busca por leis e regulamentações legais levou ao encontro da Educação Especial, mesma raiz da inclusão, pois a classe hospitalar e o atendimento domiciliar são uma modalidade desta forma de escolarização (SILVA & SCHWAMBACH, 2019, p. 69).

O artigo 04, *É impossível implantar a classe hospitalar? O lugar do pedagogo no sistema de saúde*, faz uma revisão bibliográfica, trazendo os resultados das pesquisas em duas categorias: os aspectos legais da pedagogia hospitalar, a metodologia e as etapas para a implantação da classe hospitalar. A primeira categoria apresentou a legislação que rege a pedagogia hospitalar, enquanto a segunda se dirigiu às atribuições do/a pedagogo/a e do/a professor/a da classe hospitalar, salientando os processos e metodologias para sua implantação.

Foi demonstrado, igualmente, de quem é a responsabilidade pela implantação da classe hospitalar: secretários/as municipais e estaduais de Saúde, secretários/as municipais e estaduais de Educação, pedagogo/a hospitalar, diretor/a do hospital e diretores/as das escolas. É função dos/das responsáveis pela gestão setorial dos serviços de saúde atender às solicitações dos hospitais para a implantação do serviço de atendimento pedagógico, sendo necessária uma parceria para efetivar o serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar.

O MEC determina que é competência das secretarias de Educação:

- a. Acompanhar, supervisionar e avaliar a implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar;
- b. Assegurar 01 (um) representante em cada Núcleo Regional de Educação, para ser o responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar;
- c. Solicitar a abertura de demanda específica para profissionais na Equipe Pedagógica dos Núcleos Regionais de Educação, que possuem instituições conveniadas com o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar;
- d. Elaborar Edital para seleção de 01(um) professor pedagogo, integrante do Quadro Próprio do Magistério, com disponibilidade de 40 (quarenta) horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, para coordenar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico em cada instituição conveniada (BRASIL, 2002, p. 21).

Assim como as secretarias estaduais e municipais de Educação, as direções dos serviços de saúde também devem atender às solicitações dos hospitais para a implantação do serviço de atendimento pedagógico hospitalar, além de se ocupar da gestão, contratação, capacitação e provisão de recursos financeiros e insumos para a realização das atividades pedagógicas. Na parceria entre as secretarias de Saúde e Educação encontram-se as atuações mediadoras de pedagogos/as hospitalares. Outro passo importante é a adaptação do espaço hospitalar.

Leonardo Bezerra (2019) explica que:

Existem processos para implantar classes hospitalares que iniciam com a parceria entre o sistema educacional e o de saúde, o processo de adaptação arquitetônica e pedagógica do ambiente, o processo de integração do hospital com as escolas, assim como a gestão dos recursos humanos envolvidos nas atividades da classe hospitalar, entre outras que vêm a ser necessárias (BEZERRA, 2019, p. 633).

Cabe às secretarias estaduais e municipais de Educação direcionar e atender às solicitações da implantação desse serviço no ambiente hospitalar e também disponibilizar os recursos financeiros, contratar ou disponibilizar professores/as para atuar juntamente com os/as outros/as profissionais.

Perspectivas pedagógicas foram apresentadas no artigo 05, *Compreensões sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Brasil*, de modo a sistematizar resultados em padrão sequencial de discussão, para melhor síntese dos conteúdos. Inicialmente, apresentou-se a distribuição das perspectivas pedagógicas contempladas em teses e dissertações. Segundo Roger Pereira e Carmen Lúcia Rolim (2020):

Pode-se observar que as perspectivas pedagógicas postas em prática nos hospitais e domicílios não possuem objetivos divergentes nos aspectos da inclusão e da recuperação do paciente. Todavia, priorizam procedimentos pedagógicos distintos, cuja ênfase postula coerência com a demanda específica do ambiente no qual se encontra o alunado e as restrições impostas por sua condição clínica ou de tratamento de saúde (PEREIRA & ROLIM, 2020, p. 19).

De acordo com esses resultados, a presença da perspectiva pedagógico-educacional mostrou-se predominante nos hospitais com disponibilidade de classe hospitalar e brinquedoteca, assim como nas investigações relacionadas ao atendimento pedagógico domiciliar. Dado o enfoque na educação inclusiva, percebe-se que a modalidade classe hospitalar tem como objetivo recuperar a socialização e o direito à escolarização de crianças por meio de processos de inclusão. De acordo com Paula Alves (2015):

Desse modo, a classe hospitalar emerge no ambiente hospitalar como um espaço destinado às atividades educativas com a finalidade de proporcionar a continuidade no processo de aprendizagem e a posterior reintegração à escola de origem, assim como o de potencializar ações lúdicas para auxiliar no enfrentamento de situações referentes à hospitalização (ALVES, 2015, p. 50).

A brinquedoteca, então, é um espaço destinado a ludicidade e recreação, surgindo como espaço para amenizar as situações que a criança passa num leito hospitalar.

O artigo 06, *Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto*, é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Desenvolvimento Humano – GEPEDHI, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A partir de entrevistas, acompanhamos três profissionais docentes, graduadas em pedagogia; duas trabalham em classe hospitalar desde 1995 e se especializaram em Educação Especial. A outra concluía esse mesmo curso. Num segundo momento, foi investigado um hospital de Campo Grande/MS, com equipe de 19 professores/as – seis atuam na classe hospitalar, um é responsável pela equipe que cumpre uma carga de 40h semanais, os/as demais cumprem carga horária de 20h semanais.

Neste ínterim, o/a docente que alicerça o trabalho pedagógico em hospitais:

[...] trabalha com a diversidade humana, diferentes vivências culturais, e através da integração com a equipe de saúde, desenvolve o conhecimento das especificidades das enfermidades, sendo de suma importância que ele tenha acesso ao prontuário de seu aluno/paciente, pois nele contém cuidados específicos da enfermagem, da patologia, dentre outras informações. Essa interação é muito importante, pois facilita o diálogo com os pais e familiares e até mesmo com a criança e o jovem internado a cerca do seu problema de saúde, uma vez, que os médicos ao apresentarem o diagnóstico, usam de palavras que para alguns é de difícil compreensão e neste caso, o professor faz a ponte entre o linguajar médico/clínico e o senso comum dos pais e responsáveis (LIMA & PALEOLOGO, 2012, p. 12).

O/A pedagogo/a que tem a função de ensinar em hospitais precisa estar preparado/a para enfrentar uma realidade bastante difícil – a de trabalhar com pessoas que têm os seus projetos de vida interrompidos, às vezes por pouco tempo (mas igualmente impossibilitadas de estar na escola); isso pode afetar o psicológico, de forma branda ou agressiva.

Considerações finais

Ao finalizar este estudo foi possível observar que, apesar da importância do tema da pedagogia hospitalar, ele ainda é pouco divulgado, e o percurso para o conhecimento é longo, contemplando muitos desafios, a cada dia, na educação especial. Nas pesquisas que embasam este estudo, percebemos que a visão dos/das autores/as é muito próxima, pois a maioria tenta focar na melhoria da qualidade de vida da criança/adolescente hospitalizado/a, registrando a necessidade e o dever do/a docente em elaborar estratégias educativas que sejam destinadas ao processo de ensino e aprendizagem, integrando estudante/paciente e escola/hospital. A pedagogia em hospitais tem como um importante objetivo proporcionar o desenvolvimento cognitivo do/a aluno/a longe do convívio escolar, sem perdas. Sendo assim, essa criança/adolescente não se sentirá excluída ou sem acesso à educação.

O hospital se caracteriza por ser um ambiente assustador, contudo, se as equipes multiprofissionais de atendimento – de saúde e pedagógico – encontram condições de trabalhar de forma que o/a paciente consiga vivenciar um pouco do cotidiano escolar dentro do hospital, certamente haverá uma melhora na autoconfiança do/a aluno/a, e o ensino/aprendizagem acontecerá numa relação recíproca de conhecimento. Ao trabalhar com a pedagogia hospitalar, o/a profissional deve ser compreensivo/a, procurando estabelecer vínculos entre a sociedade e a educação, integrando o/a aluno/a hospitalizado/a e o ambiente externo ao hospital.

No que diz respeito às leis educacionais, temos conhecimento das dificuldades para que sejam cumpridas integralmente, além do fato de que muitas pessoas não conhecem seus direitos. Portanto, cabe ao/a profissional da educação explicar e dar o norte para onde se seguir, pois além de deveres, cidadãos/ãs têm igualmente direitos especificados em lei.

Conclui-se, assim, que a efetividade do processo da atividade pedagógica integrada às equipes de saúde em ambientes hospitalares promove benefícios significativos à formação educativa integral do/a estudante/paciente, como também à manutenção da sua aprendizagem escolar.

Recebido em: 27/04/2024; Aprovado em: 13/05/2024

Notas

- 1 Os dados completos do Hospital e a estruturação da unidade escolar estão disponíveis em: <<https://www.accamargo.org.br/>>.

Referências

- ALVES, Paula Pereira. *O papel do jogo nos processos de aprendizagem de crianças hospitalares*. Dissertação (MESTRADO) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.
- BELANCIERI, Maria de Fátima *et al.* Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 39, n. 01, p. 53-64, jun./2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/33005>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- BEZERRA, Leonardo Mendes. É possível implantar a classe hospitalar? O lugar do pedagogo no sistema de saúde. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 06, n. 13, p. 146-157, mar./2019. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2880>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80. 2005. DOI: <<https://doi.org/10.5007/%25x>>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: [s.e.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CRUZ, Aline Catarina Schaden. *Pedagogia Hospitalar: a integração de educação e saúde em prol da criança hospitalizada*. Monografia. Centro Universitário Municipal de São José – USJ, São José/SC, 2009.

DICIO. Dicionário Online de Português. 7Graus: versão 2009-2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/conhecemos/#~:text=Significado%20de%20conhecer,culturas%20ind%C3%ADgenas%3B%20conhecer%20novas%20sociedades>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ESTEVES, Cláudia. *Pedagogia Hospitalar: um breve histórico*. Faculdade Campos Elíseos. 2008. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/HIST%C3%93RICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>. Acesso: 28 de nov. de 2021.

FONSECA, Eneida Simões da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.

FONTANA, Maria Iolanda & SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Atendimento ao escolar hospitalizado – Smec. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira. (Org.). *Escolarização Hospitalar Educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 52-60.

FONTES, Rejane de Sousa. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. *Rev. Bras. Educ.*, n. 29, p. 119-138, 2005. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HOSPITAL A. C. CAMARGO. *História*. Fundação Antônio Prudente, 2022. Disponível em: <<https://www.acamargo.org.br/>>. Acesso em 04 dez. 2022.

LIMA, Cristina Cavallari Ferreira & PALEOLOGO, Silvana de Oliveira Araujo. Pedagogia hospitalar: a importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. *Revista eletrônica dos discentes da Faculdade Eça de Queiros*, n. 1, p. 1-27, 2012. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170427174227.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira & MUGIATTI, Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves & SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. *Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social: reflexões teóricas*. 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a08.pdf>>. Acesso: 28 nov. 2021.
- PEREIRA, Roger Trindade & ROLIM, Carmen Lucia Artioli. Compreensões sobre as perspectivas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-22, out./2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70778>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- ROCHA, Simone Maria & PASSEGGI, Maria da Conceição. Classe hospitalar: um espaço de vivências educativas para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. *Revista Ambiente Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 113-121, 2010.
- ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Entre escolas e hospitais: O desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. *Pro-Posições*, v. 26, n. 3, p. 129-144, 2015. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507806>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- SANTOS, Raffael Bruno dos; CONCEIÇÃO, Claudia & CAVALCANTE, Tícia Cassiany. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 630-650, dez./2019. DOI: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4068>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- SCHILKE, Ana Lúcia Tarouquella. *Representações sociais de ser professor em espaço hospitalar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.
- SILVA, Juliana Lima & SCHWAMBACH, Ailim. Pedagogia hospitalar: a humanização da educação em ambientes de saúde. *Revista Acadêmica Licenciatura e Acturas*, v. 7, n. 1, p. 56-74, 2019.
- WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar. *Revista Conexão UEPG*, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3836/5842>>. Acesso: 28 nov. 2022.



Relato de experiência no Novo Ensino Médio: *precarização do trabalho docente e perda da identidade profissional*

Experience report on the New High School:
precariousness of teaching work and loss of professional identity

Relato de experiencia en la Nueva Escuela Secundaria:
precarización del trabajo docente y pérdida de la identidad profesional

 **DILMA CARMINA DA SILVA SOUZA***

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, Brasil.

RESUMO: O formato do Novo Ensino Médio – NEM, além de trazer prejuízos na formação de educandos/as, evidencia a precarização do trabalho docente e reforça a perda da identidade profissional de professores/as que atuam nesse novo modelo curricular. O objetivo do relatório aqui apresentado é refletir sobre esses impactos do NEM na identidade de professores/as de Educação Física, a partir de minha vivência profissional na rede estadual do Rio de Janeiro, atuante em duas turmas do itinerário formativo em 2023. Metodologicamente, o relato de experiência profissional pode contribuir em discussões relativas à docência. Foi possível identificar como a influência das políticas neoliberais no ensino consolidam uma desprofissionalização; mas mesmo sofrendo um processo de perda de autonomia, desvalorização profissional e trabalho precarizado, os/as professores/as se mostram resistentes ao sistema vigente, apesar de todas as dificuldades que enfrentam.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professor/a. Educação física. Precarização. NEM.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora de Educação Física da Secretaria de Educação de Seropédica e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *E-mail:* <prof.dilmacarmina@gmail.com>.

ABSTRACT: The New High School – NEM – format, besides bringing harm to students' education, highlights the precariousness of teaching work and reinforces the loss of professional identity of teachers who work in this new curricular model. The aim of the report presented here is to reflect on NEM's impacts on the identity of physical education teachers, based on my professional experience in the state network of Rio de Janeiro, working in two classes of the training itinerary in 2023. Methodologically, this professional experience report contributes to discussions related to teaching. It was possible to identify how the influence of neoliberal policies in education consolidates deprofessionalization. However, despite suffering a process of loss of autonomy, professional devaluation and precarious work, teachers show themselves to be resistant to the current system, regardless of the difficulties they face.

Keywords: Teaching work. Teacher. Physical Education. Precariousness. NEM.

RESUMEN: El formato de la Nueva Escuela Secundaria – NEM, además de causar pérdidas en la formación de los estudiantes, resalta la precarización del trabajo docente y refuerza la pérdida de identidad profesional de los docentes que actúan en este nuevo modelo curricular. El objetivo del informe que aquí se presenta es reflexionar sobre estos impactos de la Nueva Escuela Secundaria – NEM en la identidad de los docentes de Educación Física, a partir de mi experiencia profesional en la red estatal de Río de Janeiro, trabajando en dos clases del itinerario formativo en 2023. Metodológicamente, relatar la experiencia profesional puede contribuir a las discusiones relacionadas con la docencia. Se pudo identificar cómo la influencia de las políticas neoliberales en la enseñanza consolida la desprofesionalización. Sin embargo, a pesar de todas las dificultades que enfrentan y aunque sufren un proceso de pérdida de autonomía, devaluación profesional y trabajo precario, los/as docentes se resisten al sistema actual.

Palabras clave: Trabajo docente. Profesor/a. Educación física. Precarización. Nueva Escuela Secundaria.

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido como parte da avaliação final da disciplina *Reconfigurações do trabalho docente no século XXI*, ministrada pela professora doutora Amanda Moreira da Silva no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. No decorrer das aulas discutimos sobre as condições de trabalho dos/das professores/as no cenário atual, o que possibilitou refletir sobre o contexto profissional no qual leciono. Sou aluna de mestrado na UFRRJ, professora de Educação Física da rede estadual do Rio de Janeiro, desde 2010, e da prefeitura municipal de Seropédica, desde 2014.

Para escrever o relato de experiência considerei a importância de compreender o trabalho docente na contemporaneidade, cada vez mais precarizado pela influência das políticas neoliberais. Sendo assim, trata-se de um processo reflexivo sobre as experiências vividas durante minha prática profissional em turmas do itinerário formativo do Novo Ensino Médio – NEM, no ano de 2023. Observo que a reflexão sobre a prática docente possibilita repensar o contexto educacional, permitindo criar estratégias para lidar com os desafios, enquanto o pensar crítico envolve cautela ao analisar questões-problema que surgem no contexto escolar. Quando associados, possibilitam criar estratégias para resolver esses problemas, o que favorece o desenvolvimento profissional e contribui para a ressignificação da prática docente. Porém, para realizar a reflexão sobre a prática, por intermédio do pensar crítico, é preciso conhecer o contexto.

No caso deste relato, conhecer o NEM é de suma importância, pois se caracteriza por uma estrutura pensada para atender à formação geral básica, que oferta os componentes curriculares pautados na Base Nacional Curricular Comum – BNCC. É composto pelos *itinerários formativos*, que “são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BRASIL, 2018). Esses itinerários formativos contêm um núcleo integrador formado por *disciplinas eletivas, projeto de vida*, além da *trilha de aprofundamento*. Nesse contexto, professores/as são solicitados/as a ministrar aulas que não são específicas de sua formação, levando à perda da identidade de suas disciplinas.

De acordo com os dados divulgados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE, esse novo modelo curricular amplia a carga-horária do Ensino Médio, de duas mil e quatrocentas horas para três mil horas, com pelo menos 40% das aulas voltadas para os itinerários formativos. Ou seja, o/a aluno/a passa mais tempo na escola, com redução da carga horária de disciplinas tradicionais, para estudar as disciplinas dos itinerários.

Após a implementação do NEM, professores/as de Educação Física, assim como outros/as docentes, passaram a lecionar diferentes ‘disciplinas’, o que afeta diretamente seu trabalho e sua identidade profissional. Segundo o professor Marcelo Guimarães, em

depoimento ao jornal *O Dia* (CUNHA, 2024), os prejuízos para os/as professores/as se dão porque são obrigados/as a lecionar temas para os quais não foram preparados/as e sobre os quais não possuem lastro científico ou acadêmico. Acrescenta que possuem a carga horária fragmentada, várias turmas e que precisam se dividir em várias escolas (CUNHA, 2024). Esse relato não se restringe a uma única realidade, mas é percebido em diferentes contextos escolares, impactando a vida de professores/as e alunos/as.

Considerando todo o exposto, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os impactos do NEM na identidade dos/das professores/as de Educação Física, a partir de minha experiência pessoal, além de discutir como o NEM pode contribuir para a precarização do trabalho desses/as professores/as da rede estadual do Rio de Janeiro. Destaco que este relato pode contribuir para a tomada de consciência de outros/as professores/as, de estudantes e da sociedade em geral, por discutir sobre os impactos do NEM em suas vidas. Além disso, gostaria de observar que, durante 13 anos como docente da rede estadual do Rio de Janeiro, vivenciei realidades escolares distintas e participei de diferentes propostas curriculares, como o Ensino Médio Inovador, um modelo de ensino que tinha a premissa do ensino integral. Já o formato curricular proposto pela BNCC, que culminou na elaboração do NEM, implementado no estado do Rio de Janeiro no ano de 2022, trouxe uma nova proposta de currículo reconfigurando o trabalho docente e, conseqüentemente, impactando a identidade desses/as profissionais.

Com relação à organização, este texto aborda o NEM no primeiro tópico, fazendo algumas considerações sobre sua estrutura curricular e seus desafios. No tópico dois são apresentados os procedimentos metodológicos. O relato de experiência foi descrito no tópico três, que, como dito, aborda a narrativa de uma experiência profissional em turmas do itinerário formativo, que permitiu elaborar alguns questionamentos sobre a precarização do trabalho docente e a perda da identidade profissional resultantes dessa proposta curricular. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Novo Ensino Médio – NEM: algumas considerações

Esse novo modelo curricular teve sua implementação gradual iniciada em 2022 para o 1º ano do Ensino Médio; em 2023 para as turmas do 2º ano do Ensino Médio; e em 2024, terminando o processo de implementação, no 3º ano do Ensino Médio. No entanto, a organização curricular se diferencia nos três anos, no que diz respeito à carga horária das disciplinas: no primeiro ano são 800 horas para formação geral básica e 200 horas para itinerário formativo; no segundo ano são 600 horas para formação geral básica e 400 horas para itinerário formativo. No último ano, essa diferença aumenta consideravelmente em comparação com o 1º ano do Ensino Médio, pois são 400 horas para formação geral básica e 600 para itinerário formativo. Com relação às disciplinas Matemática, Português/

Literatura, Sociologia e Filosofia, essas perdem 160 horas, enquanto as demais disciplinas têm uma redução de 80 horas. Ou seja, enquanto diminui o tempo de disciplinas consolidadas, passam a fazer parte do currículo disciplinas como *Vamos jogar?* e *O que rola por aí?*, como explica o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE, 2024).

Como consequência dessas mudanças curriculares, muitos/as professores/as, para não perderem suas matrículas nas unidades escolares, passaram a ministrar aulas dos itinerários formativos. E aqui chegamos ao ponto discutido neste trabalho e apresentado no título: o Novo Ensino Médio, a precarização do trabalho docente e a perda da identidade profissional.

Para entender como esse novo formato de ensino interfere na construção da identidade de professores/as, faz-se necessário compreender como é a sua estrutura. O NEM é regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional “ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais [...] e definindo uma organização curricular mais flexível” (BRASIL, 2018), que oferece diferentes possibilidades de escolha a estudantes do Ensino Médio. As áreas de conhecimento são apresentadas da seguinte maneira: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Entretanto, segundo a matéria de Romulo Cunha no jornal *O Dia*, as mudanças curriculares propostas por esse modelo influenciam o senso crítico e a formação acadêmica dos/das estudantes. De acordo com os especialistas entrevistados pelo jornal, o NEM contribui para conter a entrada de jovens no ensino superior por conta da falta de matérias que levem ao conhecimento histórico produzido pela sociedade, além de impactar a formação crítica desses/as estudantes. Além dos prejuízos na formação discente, também há impactos no trabalho docente. Por esse motivo, acredito que o ano de 2023 tenha sido marcado por muitos questionamentos sobre a qualidade do ensino do NEM.

A nova organização curricular traz a ideia de que o/a aluno/a poderia aprofundar seus conhecimentos em determinada área, nas redes de ensino autônomas, para definir os próprios itinerários formativos, considerando a comunidade escolar. No entanto, na prática, esse projeto inicial não se configura na escola, pois como aponta Arthur Almeida na revista *Galileu*, “as escolas não são obrigadas a disponibilizar todas as trilhas previstas pela secretaria de Educação de seu estado [...] e os alunos [poderiam enfrentar problemas] de não identificação com as propostas temáticas de sua região” (ALMEIDA, 2023). Para Almeida, algumas críticas ao NEM são oriundas da “ausência de debate sobre os interesses da sociedade, isso tanto em relação aos especialistas em educação quanto por parte dos alunos”; exclusão de disciplinas, pois “no lugar das tradicionais disciplinas (História, Artes, Química, Biologia etc.), o conteúdo é apresentado aos jovens em quatro áreas do conhecimento integradas”. Por fim, o jornalista aponta a realidade prática dos itinerários formativos, que, na prática,

ofertam “disciplinas como ‘Empreendedorismo’, ‘Culinária’, ‘Agronegócio’”, revelando “uma sobrecarga de atribuições e dificuldades para ministrar suas aulas”. Além disso, outro problema são “matérias atribuídas a pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar” (ALMEIDA, 2023).

Com todas as críticas realizadas ao NEM, o governo foi pressionado a oferecer uma resposta à sociedade, que culminou na consulta pública lançada em junho de 2023.

Utilizando recursos de comunicação rápida, o Ministério da Educação [escutou] estudantes, professores e gestores para compreender seus conhecimentos e suas expectativas sobre o tema. [...] A Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio [teve] como objetivo consultar toda a sociedade e a comunidade educacional para a coleta de subsídios, que possibilitariam a tomada de decisões pelo MEC sobre os atos normativos que regulamentam o Ensino Médio (BRASIL, 2023).

No entanto, as críticas ao NEM não se encerraram no fim de 2023 e continuaram com o início do novo ano letivo de 2024. Segundo reportagem exibida pelo *Jornal Nacional*, em 21 de março de 2024, “a Câmara dos Deputados aprovou mudanças no NEM. A principal delas está relacionada à divisão da carga horária dos alunos. O projeto estava em discussão desde outubro de 2023”, mas só foi aprovado no dia vinte de março de dois mil e vinte quatro. Vejamos algumas modificações: “A carga horária total continua a mesma [...] mas a divisão entre as disciplinas obrigatórias e as optativas do itinerário formativo mudou”, de 1,2 mil horas para 600 horas para optativas. Com relação às disciplinas, “no projeto aprovado, a lista é mais específica: linguagens, artes, educação física, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais”, que passam a ser obrigatórias em todos os anos do ensino médio. “Quanto à composição dos itinerários formativos”, passam a ser delimitados, e “as escolas deverão oferecer cursos das quatro áreas do conhecimento ou curso de formação técnica e profissional. O aluno poderá escolher dois itinerários”. Há mudanças também no ensino técnico e à distância. Porém, “o projeto ainda tem que passar pelo Senado, que ainda pode fazer alterações no texto” (CÂMARA, 2024). Ou seja, ainda não é possível saber se haverá mudanças significativas no novo modelo que está por vir, mas isso demonstra que as discussões sobre o NEM ainda não estão encerradas.

Procedimentos metodológicos

Considerando a relevância da experiência como produção de um saber, a metodologia escolhida foi “o relato de experiência”, que pode ser compreendido como “um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional”,

sendo “relevante conter embasamento científico e reflexão crítica” (MUSSI, FLORES & ALMEIDA, 2021, p. 65).

No caso deste relato, as vivências descritas são oriundas da minha prática docente como professora de Educação Física na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, atuante como regente de turma. Essa experiência foi adquirida no ano letivo de 2023, quando passei a ministrar a disciplina eletiva *Cultura Jovem* para duas turmas do 2º ano. Para compreender o contexto, torna-se importante informar o/a leitor/a sobre as características do local em que acontecia a prática docente, pois por tratar-se de uma grande rede de ensino, as escolas têm características diferentes e contextos sociais diversos. Isso também constitui um fator relevante para o entendimento do trabalho docente.

A unidade escolar em questão funciona em três turnos, oferta o Ensino Médio regular e turmas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA. Está localizada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Campo Grande, e possui uma boa infraestrutura, com salas de aula climatizadas, sala de recursos, quadra fechada, vestiários, sala de material e bebedouro, proporcionando aos/as profissionais um ambiente propício para que desenvolvam as aulas. Mas apesar da boa infraestrutura, ainda há dificuldades para ministrar as aulas de acordo com o NEM.

Para justificar a utilização de uma narrativa pessoal e facilitar a compreensão de um contexto coletivo, recorro à reflexão de Bernard Lahire: “nada é mais coletivo, mais social, que os problemas ditos pessoais” (LAHIRE, 2004, p.8). Ou seja, os desafios que enfrento enquanto professora representam os desafios enfrentados por meus pares, mesmo que em realidades distintas. Portanto, a minha escrita representa não só a mim, mas uma classe de profissionais que está cada vez mais precarizada.

Relato da experiência no NEM

No início do ano letivo de 2023 fui informada que ministraria aulas de *Cultura Jovem*, eletiva pertencente à área de Linguagem e suas Tecnologias, ofertada para alunos/as do 2º ano. Ao receber essa notícia, senti insegurança, pois inicialmente não sabia do que tratava a disciplina. Em contrapartida, senti o alívio de saber que permaneceria na mesma unidade escolar. Esses sentimentos distintos são oriundos dos dilemas que vivem os/as professores/as diante de situações de fragmentação, flexibilização, alienação, desprofissionalização e precarização do seu trabalho.

Durante a semana de planejamento, recebi a ementa da disciplina para organizar as aulas. No entanto, o documento fornecido pela secretaria de Educação, a meu ver, não atendia as necessidades dos/das discentes. Por isso, propus um novo projeto para lecionar a eletiva, com base na ementa recebida e articulado com a BNCC. Essa proposta objetivou que os/as alunos/as elaborassem um texto, em formato de artigo, relacionando

cultura, juventude e Educação Física, abordando temas relacionados a práticas corporais da juventude e/ou relacionados à qualidade de vida desses/as jovens. Através dessa proposta, tentei enquadrar a cultura jovem na perspectiva da Educação Física, minha disciplina de formação.

Diferentemente do que do que o senso comum apresenta sobre professores/as do ensino público, o trabalho de planejamento do corpo docente precisou ser árduo para fazer o melhor possível dentro do que era proposto. As conversas na sala de professores/as, nos corredores e nos grupos de *WhatsApp* tornaram-se mais intensas, na tentativa de alinharmos um plano de ensino que atendesse às necessidades e expectativas da comunidade escolar.

As primeiras semanas de aula serviram para ambientação dos/das alunos/as e, durante os primeiros encontros, fizemos um breve esclarecimento sobre o funcionamento das eletivas, com o objetivo de elucidar possíveis dúvidas. Na unidade escolar da qual faço parte, os/as alunos/as do 2º ano tiveram a possibilidade de optar por *Clube da Leitura* ou *Cultura Jovem*, ambas pertencentes à área de Linguagem. Isso significa que poderiam ser ministradas por professores/as de Educação Física, Português, Arte ou Língua Estrangeira.

Ainda a respeito da organização das eletivas na referida unidade escolar, é importante esclarecer que as duas classes de *Cultura Jovem* em que leciono são compostas por seis turmas distintas, formadas a partir da escolha dos/das discentes. Apesar da autonomia que tiveram para escolher suas eletivas, muitos/as alunos/as tiveram dificuldade para compreender como funcionaria esse novo formato de classe, ainda que diversas orientações tenham sido dadas e que haja murais informativos pela escola. No segundo bimestre, muitos/as não sabiam quem eram seus/suas professores/as ou mesmo qual era a sua sala de aula. Esse problema, claro, se refletia nas aulas, pois diversas vezes precisei retomar explicações sobre conteúdos anteriores, haja vista que toda semana havia um/uma aluno/a novo/a na turma.

Além desse primeiro problema, havia o fato de a eletiva não ter um currículo devidamente organizado e não exigir uma avaliação formal. Apesar de acreditar que o sistema de provas não garante a devida avaliação no processo de ensino-aprendizagem, não ter um sistema avaliativo formal impacta a percepção do/da aluno/a sobre a relevância da disciplina; pois no entendimento de muitos/as discentes, eles/elas não precisam participar das atividades propostas, já que não ‘valem nota’. A cultura escolar de ‘vale ponto?’ ainda é muito presente, e convencer o/a discente que sua participação é importante, independente de pontos, torna-se um grande desafio para o/a professor/a.

No primeiro dia de aula, após a organização das turmas e a apresentação da ementa da eletiva, perguntei se havia algo que gostariam de acrescentar. Foi quando recebi o questionamento de uma aluna, sobre minha formação em *Cultura Jovem*. A pergunta foi direta: “Mas você é formada em cultura jovem?”. A minha resposta imediata foi: “Não, sou

formada em Educação Física". Respondi a verdade e tenho orgulho da minha formação, porém, esse questionamento me causou um extremo desconforto. Me senti fragilizada, como se não devesse estar ali, por não ser aquela minha área de formação e, mais que isso, veio à tona o sentimento de impotência ao participar da implementação de um currículo do qual eu desacreditava. Depois dessa primeira resposta imediata tentei acrescentar, com sinceridade, que estava ali porque precisava estar, mesmo discordando. Afirmei que faria o melhor, dentro do possível. Respondi e saí da situação desconfortável naquele momento, mas reitero o profundo incômodo gerado em mim. Essas situações que enfrentamos causam mal-estar. É difícil estar diante de uma turma, olhar para cada aluno/a e ter que desempenhar um papel com o qual não estamos de acordo, mas que aceitamos por diversos motivos. Essas contradições impactam no meu reconhecimento como professora de Educação Física.

Após o fim de uma greve de 45 dias, que tinha como objetivo a implementação do piso nacional aos/as professores/as da rede estadual e a revogação do NEM, início a escrita deste relato constatando que não obtivemos sucesso. Diante dessa derrota amarga, retomei o segundo semestre de 2023 frustrada, mas com o compromisso de continuar lutando por uma educação pública de qualidade. Por acreditar que essa luta é feita também na sala de aula, faço algumas considerações que achei pertinentes sobre os motivos da greve, pois muitos/as alunos/as não entendiam os fatores que culminaram nessa decisão do corpo docente. Nota-se que uma greve é sempre permeada por muitas dúvidas, divergência de opiniões e é lugar de conflitos, por isso, achei importante elucidar qualquer dúvida antes de dar prosseguimento ao planejamento. Após isto, retomei os trabalhos iniciados no primeiro semestre.

Como proposta para encerramento da disciplina, os/as alunos/as apresentaram um seminário, mas infelizmente a adesão foi baixa, e apenas cinco trabalhos foram apresentados no somatório das duas turmas. Acredito que o baixo número de trabalhos apresentados se justifique pelo fato de a disciplina não ter uma contabilização de nota, o que pode ser considerado um ponto negativo. Algo que se mostrou positivo foi a autonomia dos/das alunos/as na escolha do tema do seminário, pois tiveram a possibilidade de abordar algo de seu interesse, o que, por consequência, acabou sendo interessante para os/as alunos/as que assistiram às apresentações, pois não era a professora falando, mas seus/suas colegas de classe.

Os/As alunos/as palestrantes desenvolveram o trabalho individualmente, em dupla ou em trio, fazendo uma apresentação oral, com uso de *Power Point*. As apresentações ocorreram no auditório da escola, e outras duas turmas foram convidadas a assistir os trabalhos. Ao fim, apesar do número reduzido de trabalhos, as apresentações foram de extrema relevância para a discussão de temas que relacionavam juventude, cultura e a disciplina de Educação Física, o que poderia envolver temas sobre esporte, saúde, qualidade de vida, entre outros assuntos que estivessem de acordo com a proposta. Os

temas escolhidos abordaram o sedentarismo entre os/as jovens, consumo de álcool, uso de cigarro eletrônico e o uso de celular nas aulas. Todos os trabalhos contaram com a participação de outros/as alunos/as, que responderam questões relacionadas aos temas escolhidos.

Além da proposta de apresentação final da disciplina, no decorrer das aulas discutimos sobre o que é cultura, quais são os tipos de cultura existentes, as diferentes formas de manifestação cultural, sobre a juventude e o/a jovem, comparando os diferentes contextos sociais nos quais se encontram. Discutimos também sobre como a cultura influencia a maneira de agir, pensar, se comportar e pensamos sobre como o/a jovem constrói sua identidade. Para desenvolver esses conteúdos, foram utilizadas como estratégias pedagógicas a leitura de textos, rodas de conversas, criação de lambe-lambe (que é uma arte urbana), criação de um dicionário do/da jovem e a vivência de práticas corporais do repertório da juventude.

Acrescento que escrevo este relato insegura e apreensiva quanto ao futuro da profissão, especialmente quando se trata do rumo da disciplina de Educação Física no NEM. Tudo parece incerto. E é claro que todos esses questionamentos e incertezas impactam minha vida profissional como docente e afetam minha identidade.

Precarização do trabalho docente e a perda da identidade profissional

A precarização do trabalho docente pode ser expressa pelo baixo investimento financeiro, com baixos salários e condições de trabalho muitas vezes não satisfatórias. Além disso, há a intensificação do trabalho, em turmas que enfrentam realidades complexas e têm grande número de alunos/as (ANDRADE & FALCÃO, 2018). Esses fatores, que são facilmente observados no contexto do NEM, contribuem para a desvalorização profissional, esgotamento e adoecimento do/da docente.

De acordo com os estudos de Regina Penteadó e Samuel de Souza Neto (2019), o mal-estar, o sofrimento e o adoecimento docentes estão associados a fatores históricos, modos de ser e estar na profissão e à cultura do magistério. A autora e o autor também destacam que interferências da globalização e políticas neoliberais produzem processos de precarização do trabalho docente, levando a um processo de desprofissionalização dos/das professores/as.

Ao comparar o ensino às políticas de mercado, incorporam-se ao discurso sobre a educação termos como qualidade, excelência, desempenho, inovação, entre outras terminologias que também são utilizadas em defesa do NEM, mas que na realidade funcionam “como tecnologia de governo, na medida que visa emudecer os divergentes” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2015, p. 324), pois como dizer que se é contra a excelência do ensino? Argumentar contra essas terminologias é algo difícil de se fazer, o que gera o silêncio.

Entretanto, é preciso estar atento/a ao distanciamento entre o que é discurso e o que pretendem, na prática, as políticas voltadas para o capital.

É possível observar nas últimas décadas que a influência dessas políticas contribui para as propostas de otimização de turmas, perdas salariais, desvalorização e culpabilização do/da docente pelo baixo desempenho escolar, desconsiderando a realidade em que essas pessoas se encontram. Ou seja, precariza-se o/a docente, que precisa atender demandas cada vez maiores, trabalhando em turmas com número excessivo de alunos/as, devendo se dividir em várias escolas e ainda com o salário defasado. De acordo com Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2015), o combate contra o/a trabalhador/a docente pode ser compreendido pelo fato de professores/as poderem formar crianças, jovens e adultos/as para que questionem a ordem social vigente, o que fere os interesses das classes dominantes.

Essa realidade que docentes enfrentam não é nova, mas com a implementação do NEM, ela se acentuou. Com este relato de experiência, é possível observar que o/a docente, sob a premissa de 'aprender fazendo', precisa se desdobrar para ministrar diferentes disciplinas, sem tempo para refletir sobre a sua prática nem discutir sobre as problemáticas da educação, tornando-se alienado/a. Cabe esclarecer, após essa breve explanação sobre o trabalho docente no contexto atual, que precisamos entender o NEM não só como uma reforma educacional, mas como um projeto da formação de um/uma novo/a trabalhador/a. Sua versão atual "tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis" (KUENZER, 2017, p. 341). Ou seja, uma formação para atender demandas do mercado.

A Educação Física, juntamente com as disciplinas de Arte, Português e Língua Inglesa no contexto do NEM, faz parte da área Linguagens e suas Tecnologias. A disciplina mantém seu caráter obrigatório, mas não nos três anos do Ensino Médio, reduzindo consideravelmente sua carga horária nas escolas, o que contribui para a fragmentação dos/das profissionais, que precisam se desdobrar para ministrar várias disciplinas. Considerando esse contexto, é possível elucidar discussões relativas à precarização do trabalho docente, que também está sujeito a uma "(con) formação de um professorado subjetivamente adaptado" (SILVA, 2018, p.323); ou seja, o NEM não se restringe a uma organização curricular que afeta os/as discentes, mas impacta a reconfiguração do perfil do/da futuro/a trabalhador/a, assim como afeta o perfil do/da trabalhador/a docente.

A perda da identidade profissional, a partir da proposta do NEM, acontece como consequência desse sistema curricular, por conta da fragmentação do/a docente, que foi flexibilizado/a ao ponto de não ter uma disciplina para chamar de sua. Nesse sentido, como construir uma identidade profissional de professor/a de Educação Física, considerando a subjetividade a que esse/a docente está sujeito/a? Como construir uma identidade em um contexto tão fragmentado?

A identidade dos/das professores/as de Educação Física que atuam nas disciplinas dos itinerários formativos é comprometida, pois perdermos um traço muito específico da disciplina, que é o ensino através do movimento. Nossa sala de aula também é descaracterizada, pois prioritariamente, mas não exclusivamente, utilizamos a quadra esportiva para desenvolver as atividades pedagógicas. Mais evidente que nas outras disciplinas, talvez o perfil profissional dos/das professores/as de Educação Física seja mais afetado por essa proposta curricular.

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, é necessário dizer que precisamos estar atentos/as ao contínuo processo de desprofissionalização docente, que afeta a maneira de ser e estar na profissão, contribuindo para a desmobilização dos/das professores/as enquanto classe. Dessa maneira, reafirmar a nossa identidade profissional é firmar a profissão docente.

Considerações finais

Este relato de experiência, fruto da vivência no ano letivo de 2023 atuando no NEM, representa não só a minha realidade, mas a realidade que muitos/as professores/as enfrentam. Esta escrita me permitiu refletir sobre o contexto político em que o NEM se encontra, bem como me fez repensar sobre a influência desse novo currículo no trabalho docente e os seus impactos na identidade profissional do/da professor/a. Esse processo reflexivo foi importante para repensar novas estratégias didáticas e pedagógicas de atuação nesse novo formato de ensino, bem como compreender de que forma agir nesse contexto. Espero que meu relato possa ser a voz de muitos/as professores e professoras que enfrentam as mesmas dificuldades e que possa contribuir para discussões futuras acerca do tema.

Por meio dessa vivência, foi possível perceber que os/as professores ainda se configuram como a resistência contra um sistema vigente, apesar de todas as dificuldades que enfrentam – entre elas, o trabalho precarizado, a desvalorização profissional e a falta de autonomia. Apesar de todos esses fatores, observa-se o comprometimento dos/das docentes com sua profissão, buscando fazer o melhor possível dentro de suas realidades escolares, mesmo diante de todos os desafios.

Ao refletir sobre como essas modificações impactam a vida profissional do/da professor/a, é possível identificar a influência das políticas neoliberais no ensino, que contribuem para a “precarização, alienação e desprofissionalização do trabalho docente” (MACEDO & LIMA, 2017, p.224). Essas problemáticas, como já dito no decorrer deste texto, não são novas, mas estão sendo acentuadas após a implementação do NEM. Sendo assim, é preciso entender esse novo formato curricular como um projeto para a formação de um/uma trabalhador/a de novo tipo, que atenda demandas do mercado.

Por fim, gostaria de acrescentar a importância de afirmar minha identidade como professora de Educação Física, pois para resistir ao sistema, primeiramente precisamos entender quem somos nesse contexto; entender que, como classe trabalhadora, precisamos reivindicar nossos direitos, e como professores/as, reivindicar uma educação libertadora.

Recebido em: 30/03/2024; Aprovado em: 14/05/2024.

Referências

- ALMEIDA, Arthur. Novo Ensino Médio: entenda as 3 principais críticas ao modelo. *Galileu*, 05 abr. 2023. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/04/novo-ensino-medio-entenda-as-3-principais-criticas-ao-modelo.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas & FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Trabalho docente no Município de Natal: perfil e risco psicossocial. *Educ. Soc. Campinas*, v. 39, n. 1474, p.704-720, jul.-set., 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio: Perguntas e respostas*. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *MEC inicia Consulta Pública on-line sobre ensino médio*. Publicado em 15 jun. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-inicia-consulta-publica-on-line-sobre-ensino-medio>> Acesso em: 27 jan. 2024.
- CÂMARA aprova mudanças no novo ensino médio; disciplinas obrigatórias vão ter aumento de carga horária. *Portal g1*, 21 mar. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/03/21/camara-aprova-mudancas-no-novo-ensino-medio-disciplinas-obrigatorias-va-ter-aumento-de-carga-horaria.ghtml>>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- CUNHA, Romulo. Especialistas criticam mudanças nas grades curriculares provocadas pelo Novo Ensino Médio. *O Dia*, 06 fev. 2024 Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/02/6785780-especialistas-criticam-mudancas-nas-grades-curriculares-provocadas-pelo-novo-ensino-medio.html>>. Acesso em: 30mar. 2024.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v.38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MACEDO, Jussara Marques & LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. *Trabalho, Política e Sociedade*, vol. II, n. 09, p. 219-242, jul.-dez./2017.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes & ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional* v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PENTEADO, Regina & SOUZA NETO, Samuel. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde Soc.* São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, jul./dez, 2015.

SILVA, Amanda Moreira. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – SEPE. *Cartilha Novo Ensino Médio (NEM)*. Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/03/cartilhaNovoEnsinoMedioSepe_2024VersaoZap-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Agosto de 2024.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

O novo Plano Nacional de Educação e a efetiva institucionalização de um Sistema Nacional de Educação
Comitê Editorial

ENTREVISTA

Projeto de Lei (2614/2024) do Plano Nacional de Educação - entrevista com o Ministro da Educação Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão e Heleno Araújo

Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Proyecto de Ley (2614/2024) del Plan Nacional de Educación - entrevista con el Ministro de Educación Camilo Santana, Senadora Teresa Leitão y Heleno Araújo

Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Bill (2614/2024) of the National Education Plan - interview with Minister of Education Camilo Santana, Senator Teresa Leitão and Heleno Araújo

Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

Le Projet de Loi n° 2614 de 2024 du Plan National d'Éducation - entretien avec le Ministre de l'Éducation M. Camilo Santana, Madame la Sénatrice Teresa Leitão et M. Heleno Araújo

Luiz Fernandes Dourado, Carlos Abicalil, Fátima Silva, Guelda C. de Oliveira Andrade e Leda Scheibe

DOSSIÊ

O novo Plano Nacional de Educação: tensões e resistências

Luiz Fernandes Dourado, Walisson Mauricio de Pinho Araujo e Leda Scheibe

O Sistema Nacional e o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2024-2034): desafios à luz das deliberações da Conae 2024

Luiz Fernandes Dourado e Walisson Mauricio de Pinho Araujo

A Conae 2024 como mecanismo de defesa da educação como direito humano: uma análise à luz do arcabouço legal internacional e uma crítica às reformas liberais

Andressa Pellanda e Ana Helena Rodrigues

Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)

Luéli Nogueira Duarte e Silva

O financiamento da educação no documento final da Conae 2024

Nelson Cardoso Amaral

Educação e Sustentabilidade: um tema (quase) relevante na Conae 2024

Carlos Alberto Marques

Sistema Nacional de Educação como política de Estado: efeitos sobre o financiamento da educação básica

Maria Helena Augusto

Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as

Maria Margarida Machado

Gestão democrática e seleção de diretores/as: disputas da Meta 19 do Plano Nacional de Educação

Eduardo Gomes Neto e Lucília Augusta Lino

Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024

Bruna de Souza Souza e Maria Beatriz Luce

Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034

Mônica Castagna Molina, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira e Jullyane Frazão Santana

Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação

Michael Daian Pacheco Ramos e Elizeu Clementino de Souza

PNE (2014-2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas

Marina Ferreira de Souza Antunes e Mara Rubia Santos Souza

Documento Final da Conae 2024: em foco a tecnologia na mediação do trabalho e da formação docente

Joana Peixoto e Adda Daniela L. F. Echalar

ESPAÇO ABERTO

Prática pedagógica: espaço da afetividade no desenvolvimento profissional

Zenaide Santiago e Julio Ribeiro Soares

Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil

Sergio Andrade de Moura e Dallila Andrade de Oliveira

Práticas inovadoras na Educação Infantil: análise a partir de um estado do conhecimento

Nathalia da Silva, André Henrique Schneeberger e Maria Teresa Ceroni Trevisol

Circo na escola: (re)pensando possibilidades a partir da formação continuada de professores/as

Teresa Ontañón Barragán, Rita de Cassia Fernandes e Layane Pereira Gomes

Os desafios do trabalho docente na pedagogia hospitalar: uma leitura sobre as atividades pedagógicas humanizadas

Cibele Messa Goulart, Fernando Icaro Jorge Cunha e Ailton Jesus Dinardi

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Relato de experiência no Novo Ensino Médio: precarização do trabalho docente e perda de identidade profissional

Dilma Carmina da Silva Souza

